

# Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuudet

*Pertti Kansanen*

## 1. Nykytilanne

Ensimmäisten vuonna 2001 julkaistujen PISA-tulosten (Programme for International Student Assessment; Organisation for Economic Co-operation and Development) jälkeen suomalainen koulutus, opiskelijat ja opettajat, koulu ja opettajankoulutus ovat olleet kansainvälisen huomion kohteena. Maamme koulujärjestelmään on kohdistunut poikkeuksellisen aktiivinen kiinnostus. Usean maan erilaiset lähetystöt ovat vierailleet kouluissamme ja tutustuneet niiden toimintaan. Kiinnostus on laajentunut käsittelemään koko yhteiskuntaamme, kun on yritetty selvittää, mistä opiskelijoidemme erinomainen menestyminen toisten maiden opiskelijoihin verrattuna johtuu. PISA-teen ympärillä on järjestetty lukemattomia tilaisuuksia, aiheesta on kirjoitettu runsaasti artikkeleita ja asiantuntijamme ovat olleet haluttuja esiintyjä kansainvälisissä tilaisuuksissa.

Alusta alkaen kaikelle tälle huomiolle on ollut yhteistä se, että emme oikeastaan tiedä, mistä suomalaisten menestys johtuu. Hämmennys oli suuri ensimmäisten tulosten tullessa julkisuuteen ja hämmennys on vain jatkunut, kun opiskelijoidemme menestys viimeisten tulosten mukaan on heikentynyt, ei tosin mitenkään dramaattisesti. Tilanne on ollut sikäli mielenkiintoinen,

että keskustelua ja selityksiä on riittänyt. Lukuisia varsin uskottavia näkökohtia on esitetty, mutta vasta-argumentitkin ovat olleet yhtä uskottavia. Huolimatta heikentyneistä tuloksista suomalaisten ranking on edelleen korkea. Pohdittaessa syitä suomalaisten hyvään menestykseen useimmin esitetty näkökohta on suomalaisten opettajien korkea ammattitaito ja opettajankoulutus. Keskitynkkin tässä esityksessäni tarkastelemaan juuri opettajien ja opettajankoulutuksen yhteyksiä ja merkitystä suomalaisten opiskelijoiden PISA-menestyksen taustatekijänä.

## 2. Opettajan ammatin vetovoima

Opettajan ammatti on perinteisesti ollut suosittu Suomessa, voisi jopa sanoa erittäin suosittu. Tosin tämä sopii enemmän naisiin kuin miehiin. Tämä näkökohta korostuu, kun vertaamme opettajan ammatin suosiota muiden maiden tilanteeseen. Halukkuus opiskelemaan opettajaksi yleensä on vähentynyt Euroopassa ja jopa muissa Pohjoismaissa on yllättävän vähän hakijoita opettajaopintoihin. Väitetään myös, että hakijoiden laatu – mitä se sitten onkin – olisi heikentynyt. Suomessa sen sijaan on runsaasti hakijoita. Jo usean vuoden ajan Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiksi on

ollut noin 1.500 hakemusta ja aloituspaikkoja on 120. Aineenopettajaopiskelijoiaksi pyritään ainetiedekuntiin ja myös niistä on erittäin vaikea saada opiskelupaikka. Tästä kaikesta seuraa, että meillä opettajiksi pääsevät vain hyvin valikoituneet opiskelijat, heillä on korkeat ylioppilaskirjoitusten arvosanat ja he joutuvat hankkimaan opiskelupaikkansa kovassa kilpailussa. Vain noin 10 % hakijoista onnistuu. Luku saattaa hieman vaihdella aineittain, mutta joka tapauksessa valittu joukko on erittäin valikoitunut. Epäilemättä opettajamme ovat kyvykkäitä ja lahjakkaita, tässä suhteessa asemamme on kansainvälisesti suotuisa.

Kasvatus ja koulutus on Suomessa siis arvostettua, tosin emme sitä aina itse huomaa. Meksikolainen Eduardo Andere (2014) on tutkinut eri maiden PISA-menestystä pitkään ja perehtynyt erityisesti suomalaisen koulujärjestelmään. Hän esittää joitakin tekijöitä, jotka hänen mielestään selittävät menestystä: koulutuspolitiikka seuraa opettajia ja opetusta, opetusteknologia seuraa opettajia ja opetusta, kontrollin ja luottamuksen välillä vallitsee tasapaino, opettajan ammatti on elämäntyö eikä mikä tahansa homma, koulujen ilmapiiri sekä opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus on positiivista ja kouluopiskelussa voidaan havaita korkea motivaatio. Anderen huomiot ovat hyvin mairittelevia ja tuntuvat epäuskottavilta, mutta hän on päätenyt niihin laajojen vertailujen perusteella.

### 3. Tutkimusperustainen opettajankoulutus

Useimmissa länsimaissa opettajankoulutus on sijoitettu yliopistoihin, vaihtelua tosin on erityisesti pienten lasten opettajankoulutuksen osalta. Yliopistoihin sijoittaminen ei kuitenkaan takaa automaattisesti koulutuksen korkeaa laatua. Tässä suhteessa maamme on erityisasemassa. Käännekohta-

na voidaan pitää yliopistojen tutkinnon uudistusta, joka astui voimaan 1979. Sen mukana opettajankoulutukselle annettiin samanveroinen asema kuin yliopistollisille oppiaineille yleensä. Tämä tarkoittaa, että opettajaopiskelijoilla on pääaine, jota he pyrkivät opiskelemaan ja jossa he suorittavat maisteritutkinnon. Luokanopettajaopiskelijat opiskelevat pääaineenaan pääsääntöisesti kasvatustiedettä ja aineenopettajaopiskelijoilla on pääaineena opetettava aine. Tämä duaalimalli eriyttää opintoja sisällöllisesti, mutta niiden tiedeperusta noudattaa samoja yleisiä periaatteita.

Opettajankoulutuksen integroiminen yliopistoperiaatteisiin sisältää joitakin tärkeitä näkökohtia. Opiskeluohjelma on tutkijakoulutusta käytännöllisiä ja ammatillisia näkökohtia unohtamatta. Valmistuvilta opettajilta edellytetään kykyä ymmärtää ja omaksua alan tutkimustietoa ja käyttää sitä omassa opetuksessaan. Tavoitteena on opettaja, jolla on kyky ja taito tutkia omaa opetustaan ja kehittää omaa käyttöteoriaansa omien kokemustensa perusteella.

Koulutusta tutkitaan ja kehitetään yliopistokoulutuksessa tutkimuksen ja opetuksen ykseyden periaatteen pohjalta. Laitoksen opettajat – professorit, yliopistonlehtorit ja tohtoriopiskelijat – harjoittavat tutkimusta, osallistuvat kansainväliseen tutkimusyhteistyöhön, osallistuvat kansainvälisiin kongresseihin ja julkaisevat tutkimusartikkeleita parhaissa mahdollisissa kansainvälisissä jouluaaleissa. Laitoksen tutkimus myös arvioidaan samojen periaatteiden mukaan kuin muidenkin laitosten tutkimus. Toistaiset arvioinnit ovat olleet rohkaisevia. Huolimatta varsin lyhyestä toimintahistoriasta arvioinnit ovat olleet vahvaa keskitasoa. Kasvatustieteen kansainvälinen ranking, jossa siis opettajankoulutuksen tutkimus on mukana, on ollut varsin korkea. Tällaisten seikkojen luetteleminen

saattaa tuntua triviaalilta, mutta tällainen akateemisuus on kuitenkin kansainvälisesti harvinaista. Se on seurausta opettajankoulutuksen asemasta yliopistossa ja tarjoaa sen takia vertailukohteen kansainvälisesti.

Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen idea on, että opetus perustuu tutkituun tietoon, evidenssiin. Opettajilta edellytetään kykyä arvioida tiedon luotettavuutta ja erotella erilaisista lähteistä peräisin olevaa tietoa. Opetuksen ainesisällön luotettavuuden arviointi tuntuu itsestään selvältä, opetusmateriaali uusiutuu tutkimustiedon perusteella lähes automaattisesti. Sen sijaan pedagoginen tieto ja pedagoginen sisältötieto on toisenlaista. Sen välittyminen on tapahtunut perinteisesti kokeneita opettajia seuraamalla, erilaisia suosituksia omaksumalla ja erilaisia opetusoppeja soveltamalla. Sitä mukaa kuin pedagogiikkaa koskeva tutkimustieto on lisääntynyt, on painopiste siirtynyt tällaisen tiedon opiskeluun ja pienentänyt erilaisten doktriinien merkitystä.

Pedagogiikan ydinkysymys on, kuinka opetuksen avulla saavutetaan asetetut tavoitteet. Tämä näennäisesti yksinkertainen kysymys on erittäin vaikea vastata. Vaikka pedagoginen tieto lisääntyy, tiedämme pedagogiikasta paljon enemmän kuin aikaisemmin, ei se tarjoa opettajalle reseptejä siitä, miten tavoitteet saavutetaan. Opettaja joutuu joka tapauksessa päättämään ja valitsemaan erilaisten vaihtoehtojen välillä. Hieman liioitellen voisi kuvata nykytilannetta siten, että aiemmin opettajaa ohjattiin toimimaan tietyllä tavalla. Toimintaa ohjasi tietynlainen opetusoppi. Nyt pyrimme siihen, että opettaja kykenee itse päättämään toiminnastaan. Kysymyksessä on siirtyminen deskriptiivisestä tiedosta normatiiviseen päätökseen. Tällainen ajattelu-tapa on maailmanlaajuisesti vasta alkuvaiheessa pedagogiikassa.

Tutkimusperustainen opettajankoulutus tähtää siis autonomiseen opettajaan, joka kykenee pedagogisen ajattelunsa perusteella omiin ratkaisuihin. Opettaja nähdään käytännön tutkijana (*practitioner researcher*), jolla on kyky tutkia omaa opetustaan ja joka osaa sijoittaa toimintansa laajempaan tutkimukselliseen kontekstiin. Tällainen tavoite on hyvin haasteellinen: opiskelussa harjoitellaan sekä opettamista että tutkimista, mutta ennen kaikkea sitä, miten nämä kaksi näkökohtaa yhdistetään. Oletamme, että opettaja kehittää vähitellen oman käyttöteoriaansa, jota hän työssään koettelee ja kehittää.

Tutkimusperustainen opettajankoulutus sisältää kaiken perinteisen koulutusohjelman sisällön: opiskellaan opettavaa sisältöä, pedagogiikkaa ja harjoitellaan käytännössä. Tämä tähtää opetuksen arkeen, siinä onnistumiseen. Tätä voisi pitää opettajankoulutuksen perusmallina, sen suhteen on suhteellisen vähän vaihtelua eri maiden järjestelmissä. Tämän perusmallin kehityshistoriaa voisi kuvata siten, että lähtökohtana on opetettavan ainesisällön opiskelu. Vieläkin esiintyy runsaasti sellaista ajattelua, että mahdollisimman syvälinen aineenhallinta on riittävä edellytys opettajan työlle. Aineenhallinnan merkitystä ei pidä aliarvioida, mutta seuraavassa kehitysvaiheessa mukaan tulee pedagogiikka eli kysymys siitä, millä keinoin tavoitteet saavutetaan optimaalisesti. Kolmantena vaiheena tulee mukaan toiminnan harjoittelu. Siinäkin on käyty läpi monenlainen kehitys opetustapahtuman kuuntelemisesta ja seuraamisesta omatoimiseen harjoitteluun kokeneen ohjaajan valvonnassa.

Suomalaisessa tutkimusperustaisessa opettajankoulutuksessa on perustason lisäksi myös käsitteellinen taso. Se tähtää oman toiminnan reflektioon ja pedagogiseen ajatteluun. Tällaisiin opiskeluohjel-

miin pyritään yhä enemmän, meidän kehityksemme ei suinkaan ole ainutlaatuista. Meidän ohjelmassamme on kuitenkin jotakin sellaista, mitä on vaikea löytää muualta. Tutkimuksen kytkeminen ohjelmaan, sen kaikkiin kursseihin ja vaiheisiin, on sen olennainen piirre. Tämän tavoitteena on toisaalta pedagoginen ajattelu, jossa pedagoginen tieto kytkeetään päätöksentekoon opetustapahtumassa ja toisaalta opinnot täydentävä pro gradu -tutkimus. Korostan vielä, että meikäläisen käytännön mukaan se on ns. **Research Master, käytännössä empiiriseen aineistoon perustuva tutkimus.** Tähän prosessiin liittyy olennaisesti myös käytännön harjoittelu, jota varten meillä on yliopistollisia harjoittelukouluja pedagogisten tiedekuntien yhteydessä. On osoittautunut, että tämä käytäntö on lähes hävinnyt muualla. Meillä se on jostakin syystä säilynyt ja nyttemmin on havaittu sen vahvuus koulutuksen kokonaisuudessa. Muuallakin tietenkin harjoitellaan, mutta pysyvä harjoittelukoulusysteemi takaa korkean laadun monella tavalla. Sitä vahvistetaan kenttäharjoittelulla kunnallisissa kouluissa ja tämän suositusmäärä on kolmasosa harjoittelun kokonaisuudesta.

#### **4. Opettajankoulutuksen yliopistoyhteys**

Useassa maassa opettajankoulutus on sijoitettu yliopistoihin, mutta se ei tarkoita sitä, että koulutus olisi akateemista luonteeltaan. Monasti koulutus on koottu erilaista kursseista, on varsin hajanaista, tutkimuksen osuus on kyseenalaista tai varsin vähäistä eikä se johda akateemiseen tutkintoon, vaan jonkinlaiseen sertifikaattiin tai diplomaan. Suomalaiset opettajat suorittavat maisteritutkinnon ja heillä on mahdollisuus tohtoriopintoihin pedagogiikassa ilman lisäopintoja. Olen yhdessä professori Sven-Erik Hansénin (Åbo Akademi) kanssa yrittänyt analy-

soida opettajankoulutuksen yliopistollista laitosrakennetta ja olemme päätyneet kolmeen mahdolliseen malliin: integroitu malli, asymmetrinen matriisimalli ja matriisimalli. Integroidussa mallissa laitos on kokonaisuus, toiminnalla on yhteinen tehtävä ja se on hallinnollisesti kiinteä. Laitos on vahva ja itsenäinen organisaatio, siellä on monitieteistä osaamista. Pedagoginen ja ainedidaktinen asiantuntemus on korkeinta mahdollista laatua ja yhteydet ainelaitoksiin takaavat sisällöllisen asiantuntijuuden. Asymmetrisessä matriisimallissa koulutusta johdetaan opettajankoulutusyksiköstä ja osa koulutuksesta hankitaan yksikön ulkopuolelta, meillä ainelaitoksista.

Huomataan, että meillä tukeudutaan pääasiassa integroituun malliin, jota täydennetään hankkimalla sisältöasiantuntemusta ainelaitoksista. Sen sijaan matriisimallissa on pelkästään jonkinlainen koordinoiva elin – itse asiassa jonkinlainen toimisto – joka järjestää koulutuksen ja hankkii opetuksen eri puolilta yliopistoa, tavallaan ostaa sen. Tällä toimistolla ei välttämättä ole pedagogista asiantuntemusta, se haetaan muilta laitoksilta. Usein erikoistuminen pedagogiikkaan on silloin toissijaista, varsinaisia spesiaali-tehtäviä on niukalti ja opettajankoulutuksen tutkimus epäsystemaattista. Asymmetrinen malli todennäköisesti estää tehokkaan opettajankoulutuksen kehittämisen, integroidussa mallissa se kuuluu professorien, yliopistonlehtorien ja tohtorikoulutettavien velvollisuuksiin automaattisesti. Oletamme, että integroitu malli on opettajankoulutuksen kannalta hedelmällisin, kuitenkin matriisimalli on kansainvälisesti yllättävän yleinen. Muun muassa Ruotsin malli on aika lähellä matriisimallia.

Integroidussa mallissa sovelletaan yleensä pääaineratkaisua, opinnot kootaan pääaineen yhteyteen. Matriisimallissa ei useinkaan ole pääainetta, mitään integ-

roivaa tekijää ei ole, opinnot kootaan erilaisista kursseista. Silloin on vaikea nimetä alan kehittämistä vastuuta kenellekään ja vaikka perustettaisiin alan professuureja, kuten Ruotsissa, he työskentelevät joissakin tietyissä laitoksissa ilman luontevia keskinäisiä kontakteja. Tällainen tilanne on epäsuotuisa pedagogiikan näkökulmasta. Integroidussa mallissa yhdistävä tekijä on pedagogiikka ja pedagoginen tutkimus.

## 5. Koonta

Olen tässä esityksessäni koetellut väitettä, jonka mukaan suomalaisten 15-vuotiaiden opiskelijoiden PISA-menestyksen yhtenä tärkeimpänä selittäjänä olisivat opettajamme ja opettajankoulutus. Väitettä on luonnollisesti mahdollista tarkastella vain epäsuorasti ja yrittämällä löytää sellaisia tekijöitä, jotka ovat ominaisia meidän järjestelmällemme, mutta puuttuvat muiden maiden järjestelmistä. Tällaisia erityispiirteitä on mahdollista eritellä muutamia.

Yksi sellainen erityispiirre on opettajan ammatin vetovoima nuorison keskuudessa, erityisesti nuorten naisten keskuudessa. Opettajan ammatti on monelle kutsumusammatti ja enemmistölle työ, jossa uskotaan viihdyttävän. Hakijamäärät opettajapintoihin ovat meillä korkeat ja ovat olleet sitä jo kauan.

## Kirjallisuutta

- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: World Bank.
- Andere, E. (2014). *Teachers' perspective on Finnish school education: Creating learning environments*. Dordrecht: Springer.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K.M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher educa-*

tion. Washington, D.C. & London: AERA & Lawrence Erlbaum.

Toinen erityispiirre on koulutuksen akateemisuus ja sijainti aidossa yliopistokontekstissa. Siitä seuraa tutkimusperustaisuus johtavana periaatteena ja se puolestaan sisältää ajattelun ja toiminnan käsitteellistämistä sekä pedagogisen ajattelun perustumista tutkimusevidenssiin niin paljon kuin mahdollista. Kaiken tämän perusteella on opettajan mahdollista rakentaa omaa käyttöteoriaa ja kehitellä sitä edelleen oman työn tutkimisen periaatteella.

Edelleen, opettajankoulutus perustuu meillä pääasiassa integroituun laitostyömalliin, jossa suurin osa opettajankoulutusta on koottu samaan laitostyöyksikköön. Tämä takaa vastuuhenkilöt tutkimuksen ja opetuksen kehittämiseksi sekä riittävän kookaan tutkimusyhteisön.

Kriittisenä loppuhuomautuksena voidaan todeta, että meidänkin toimintatapamme kohtaan kohdistuu kritiikkiä. Luonnollisesti ohjelmia kehitellään jatkuvasti ja uskotaan, että se johtaa entistä perempaan malliin. Jos kuitenkin käy niin, että opettajan ammatin vetovoima säilyy entisellään ja opettajankoulutustamme kehitellään entistä paremmaksi, mutta opiskelijoidemme PISA-tulokset heikkenevät edelleen, niin hypoteesi opettajiemme ja opettajakoulutuksemme erinomaisuudesta taitaa kumoutua. Toivotaan kuitenkin, että niin ei käy ja tulevaisuus tässä suhteessa olisi suotuisa.

- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 845-853.

- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52.
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (Eds.). (2006). *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 31-51). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Kansanen, P. (2010). HORRIBLE DICTU: The success story of the Finnish school system. In A. Liimets (Hrsg.), *Denkkulturen. Selbstwerdung des Menschen. Erziehungskulturen* (ss. 95-110). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kansanen, P. (2012). Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus ja Aika*, 2/2012. [www.kasvatus-ja-aika.fi](http://www.kasvatus-ja-aika.fi)
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a Master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education. International practice and policy* (pp. 279-292). Dordrecht: Springer.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Malinen, O.-P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2012). *The miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.
- Simola, H. (2015). *The Finnish mystery. Historical and sociological essays on schooling in Finland*. London and New York: Routledge.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Significant trends in the development of Finnish teacher training education programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21(59).
- Valli, P., Perkkilä, P., Valli, R. (2013). How can i be a better teacher? Development of Finnish adult preservice teachers' pedagogical thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1306-1320.
- Westbury, I., Hansen, S.-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.