



Opettajankoulutus – edessä vielä parempi tulevaisuus?

Päivi Hökkä

Vaikka suomalainen opettajankoulutus on saanut laajasti tunnustusta osakseen, haastavat monet yhteiskunnalliset muutokset tutkimaan opettajankoulutusta kriittisesti. Tarkastelen tässä artikkelissa opettajankoulutuksen kehittämisen ja muutoksen haasteita, joita selvitin helmikuussa 2012 julkaistussa väitöskirjatutkimuksessani. Keskeisinä opettajankoulutuksen muutoksen esteinä tutkimus paljasti kouluttajien ammatillisen identiteetin uudelleenneuvottelun vaikeudet, opettajankouluttajayhteisössä vallitsevan kilpailudiskurssin sekä ristiriidan kouluttajien ammatillisen kehittymisen ja organisaation kehittymisen välillä. Tulosten pohjalta esitän, että opettajankoulutuksen kehittämiseksi ja sen laadun turvaamiseksi tarvitaan resursseja opettajankouluttajien ammatillisen identiteetin uudistumisen tueksi sekä yhteisöllisen tutkivan opettajankoulutuksen rakentamiseksi.

Viimeaikoina opettajankoulutus on alettu entistä vahvemmin ymmärtää tärkeänä tekijänä nykyisten ja tulevien yhteiskunnallisten ja sosiaalisten haasteiden kohtaamisessa. Samalla kun opettajankoulutuksen keskeinen merkitys on oivallettu, on myös esitetty vaatimuksia, että opettajankoulutuksen täytyy muuttua vastatakseen paremmin nopeaan yhteiskunnalliseen kehitykseen (esim. Cochran-Smith et al. 2009, Korthagen 2010, Niemi 2002). Yhteiskunnallisina haasteina ovat nousseet vahvasti esiin esimerkiksi nuorten syrjäytyminen, lisääntyvä suvaitsemattomuus, opettajien työuupumus, kansainvälistyminen ja yhteiskunnan teknologisoituminen. Toisaalta monet kansalliset ja kansainväliset tutkimukset osoittavat, että opettajankoulutusta on vaikea muuttaa ja että muutokset ovat hitaita ja vaikutuksiltaan heikkoja (esim. Margolin 2007, Niemi 2002). Keskeiseksi kysymykseksi onkin noussut, kuinka opettajankoulutus pystyy vastaamaan moninaistuvan yhteiskunnan lukuisiin haasteisiin.

Samaan aikaan kun maailmalla on huudeltu opettajankoulutuksen muutoksen perään, on meillä Suomessa saatu nauttia kansainvälisestä huomiosta ja kasvavasta kiinnostuksesta koulujärjestelmäämme ja opettajankoulutustamme kohtaan. Akateeminen ja maisteritasoinen opettajankoulutuksemme on herättänyt ihastusta ja kiinnostusta monissa kasvatustieteellisen kentän arvostetuimmissa tutkijoissa (esim. Hargreaves & Shirley 2009). Opettajankoulutuksemme tunnustettu laatu on antanut mahdollisuuden tarkastella kriittisesti opettajankoulutusta – meidän ei tarvitse todistella ja näyttää toteen osaamistamme ja kykyämme hoitaa opettajien koulutus tehokkaasti ja laadukkaasti. Meillä on ”varaa”, oikeastaan velvollisuus, tarkastella käytänteitämme kriittisesti ja esittää kysymyksiä, kuinka pysyä hyvinä myös tulevaisuudessa ja kuinka tulla vielä paremmiksi.

Löytöretki opettajankoulutuksen kehittämiseen

Oma kiinnostukseni opettajankoulutusta kohtaan kumpuaa työkokemuksistani monialaisen yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 2000–2006. Muistan vielä omat ensireaktioni ja kokemukseni aloittaessani työt opettajankoulutuslaitoksessa. Laitos ja sen toiminta eivät vastanneet juurikaan mielikuvaani siitä, millaista opettajankoulutus on tai millaista sen kuuluisi olla. Hämmennystä aiheutti uudelle työntekijälle muun muassa laitoksen suuri koko ja sen eri toimintojen, opetussuunnitelman ja opetuksen logistiikan monimutkaisuus. Mutta ennen kaikkea se, miten erillisistä ja sirpalemaisista opintokokonaisuuksista opettajaopiskelijoiden koulutuspolku rakentui ja miten vähän yhteistyötä opettajankouluttajat keskenään tekivät tämän opintopolun varrella. Laitoksessa nämä ongelmat kyllä tiedostettiin ja niiden kehittämiseksi järjestettiin kehittämispäiviä ja projekteja. Näiden tulokset jäivät kuitenkin laihoiksi ja todellisten muutosten aikaansaaminen näytti vaikealta.

Väitöskirjatutkimukseni tavoitteeksi muotoutuikin etsiä uusia näkökulmia siihen, miksi opettajankoulutuksen kehittäminen näyttää olevan niin vaikeaa ja miksi muutokset opettajankoulutuksessa ovat usein hitaita. Tutkimus pyrki syventämään ymmärrystä opettajankoulutuksen kehittämisestä ja erityisesti niistä haasteista ja esteistä, joita koulutuksen uudistamiseen liittyy. Pyrin tähän tarkastelemalla opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen ja organisaation kehittymisen välistä suhdetta.

Tutkimus koostui neljästä kansainvälisestä artikkelista sekä näiden teorian, metodit ja tulokset yhteen kokoavasta yhteenvedosta. Tutkimuksen aineiston muodostivat opettajankouluttajien haastattelut sekä oma tutkijanpäiväkirja, jota pidin vuosina 2002–2006 työskennellessäni tutkimassani opettajankoulutuslaitoksessa. Analysoin aineiston käyttämällä laadullista sisällönanalyysia (Hsieh & Shannon 2005), temaattista analyysia (Braun & Clarke 2006) sekä diskursiivista analyysia (Edley 2001, Potter & Wetherell 1987). Aineiston analyysissa keskityin opettajankoulutuslaitoksessa sosiaalisesti jaettujen ja yhteisten merkitysten löytämiseen.

Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen teoria taustalla

Tutkimuksen teoreettinen selkänöja löytyi sosiokulttuurisesta teoriasta, joka korostaa sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen merkitystä oppimisessa (Van Huizen, Van Oers & Wubbels 2005, Wenger 1998). Tällöin oppimisen tarkastelu kiinnittyy erityisesti ihmisten väliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen, puheeseen, yhteisöissä vallitseviin diskursseihin, jaettuihin käytänteisiin ja merkityksenantoihin. Oppimisessa ja kehittämisessä nähdään tärkeimpänä se, minkälaisiin sosiaalisiin yhteisöihin yksilö kuuluu ja kuinka hän pystyy näissä yhteisöissä toimimaan. Osallisuuden ja osallistumisen käsitteet ovat tällöin keskeisiä.

Sosiokulttuurista teoriaa on kuitenkin viimeaikoina kritisoitu erityisesti sosiaalisen korostamisesta yksilöllisen ja subjektiivisen kustannuksella. Halusin tutkimuksessani huomioida tämän kritiikin ja laajentaa teoreettista lähestymistapaa huomioimaan myös subjektiiviset ja yksilöön kiinnittyvät tekijät. Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa (Eteläpelto 2008, Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen & Littleton 2008) mahdollisti tämän. Tässä lähestymistavassa sosiaalisten, kulttuuristen ja historiallisten tekijöiden merkitys ammatillisessa kehittämisessä tunnustetaan, mutta samalla korostetaan yksilöiden ja heidän yksilöllisen toimijuuden merkitystä (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010).

Tutkimuksen pääkäsitteinä hyödynsin ammatillisen identiteetin ja ammatillisen toimijuuden käsitteitä. Ammatillinen identiteetti ymmärrettiin tässä tutkimuksessa niinä tekijöinä, joihin opettajankouluttaja vahvimmin työssään identifioituu ja minkälaisena ammatillisena toimijana hän itsensä näkee. Oleellisia ovat tällöin ne orientaatiot ja arvot, jotka ovat tärkeimpiä kouluttajille, sekä se, mihin he vahvimmin työssään sitoutuvat. Toimijuus määriteltiin opettajankouluttajien mahdollisuudeksi osallistua yhteisönsä toimintaan sekä vaikuttaa omaan työhönsä, työyhteisöönsä ja sitä koskevaan päätöksentekoon. Lisäksi toimijuus määriteltiin mahdollisuutena ammatillisen identiteetin uudelleen neuvotteluun.

Subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta lähestymistavasta opettajankouluttajien *ammattillista kehittymistä* tarkasteltiin pääsääntöisesti heidän mahdollisuuksinaan osallistua eri käytäntöyhteisöjen toimintaan ja ammattillisen identiteetin uudelleenneuvotteluihin. *Organisaation kehittyminen* ymmärrettiin organisaation kykyä tukea työntekijöiden ammattillista kehittymistä, yhteisöllistä toimintaa ja eri käytäntöyhteisöjen yhteistyötä sekä uudistaa toimintakäytänteitä (Gallucci 2008).

Opettajankouluttajat ensisijassa opettajia

Opettajankouluttajien työ on erittäin haasteellista ja vaativaa. Lisäksi monet viimeaikaiset yhteiskunnalliset ja yliopistosektorin muutokset ovat lisänneet työn vaativuutta. Nämä muutokset sekä opettajankouluttajien profession liittyvä elinikäisen kehittymisen vaatimus edellyttävät opettajankouluttajilta jatkuvaa ammattillisen identiteetin tarkastelua ja uudelleenneuvottelua.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajankouluttajien ammattillisen identiteetin uudelleenneuvottelu oli kuitenkin vaikeaa. Opettajankouluttajien ammattillisen identiteetin uudistamisen vaikeus näyttäytyi erityisesti laitoksen sisäisinä ja kollektiivisesti tuotettuina muuttumattomina ja vakiintuneina positioina. Opettajankouluttajien toimijuus oli rajattua uusien identiteetti-positioiden neuvottelussa omassa työyhteisössä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajankouluttajat eivät pystyneet jakamaan ja tuomaan esiin kaikkea osaamistaan ja asiantuntijuuttaan organisaation sisällä.

Lisäksi tutkijaidentiteetin neuvottelu näyttäytyi vaikeana. Resurssit ja tilat tutkijaidentiteetin rakentamiseen olivat niukat. Esimerkiksi oppiaineiden aineryhmät, jotka näyttäytyivät keskeisenä resurssina opettajaidentiteetin neuvottelussa, eivät toimineet lainkaan resurssina tutkijaidentiteetin neuvottelussa tai tutkijana toimimisessa. Tutkijana toimiminen kuvattiin haastatteluissa pääasiassa vapaa-ajan harrastuksena, johon käytettiin ilta-aikaa ja lomaa.

Opettajankouluttajien ammattillinen identiteetti näyttikin kiinnittyvän vahvasti opettajuuteen ja omaan opetettavaan oppiaineeseen. Opettajankouluttajat kuvasivat useimmiten, että heidän tärkein tehtävänsä opettajankouluttajina on välittää oman oppiaineensa keskeiset sisällöt tuleville opettajasukupolville. Lisäksi tärkeäksi mainittiin oman oppiaineen kehittäminen ja sen aseman turvaaminen opetussuunnitelmassa. Ammattillinen toimijuus ilmeni erityisesti yksilöllisenä vahvana toimintana ja vaikuttamisena oman opetuksen kehittämisessä ja oman oppiaineen opetusresurssien turvaamisessa.

Kilpailudiskurssi muutoksen jarruna

Aineistojen diskursiivisen analysoinnin avulla etsin opettajankouluttajien puheesta organisaatiossa vallitsevia puheentapoja (ts. tulkintarepertuaareja) opettajankoulutuksesta ja opetussuunnitelmasta. Vallitseva puhetapa kuvattaessa opettajankoulutusta oli kilpailudiskurssi, jonka mukaan eri oppiaineet ja niiden opettajat käyvät jatkuvaa kamppailua rajallisista resursseista, kuten opetussuunnitelman opintopisteistä, kontaktiopetustunneista ja tuntiopetusresursseista sekä oppiaineen arvostuksesta. Erityisesti tämä diskurssi ilmeni puhuttaessa peruskoulussa opetettavista monialaisista opinnoista.

Kilpailudiskurssi ilmeni haastatteluissa itsestäänselvytenä, jota ei tarvinnut erikseen perustella tai määritellä, vaan opettajankoulutuksesta ja opetussuunnitelmasta puhuminen kilpailudiskurssiin tukeutuen näyttäytyi sosiaalisesti jaettuna tapana ymmärtää opettajankoulutuksen todellisuutta. Tähän diskurssiin liittyi vahvasti oman oppiaineen ja samalla oman työn edellytysten turvaaminen. Puhetapa määritteli opettajankouluttajat keskinäisiksi kilpailijoiksi ja oman oppiaineensa lobbareiksi. Kilpailun kulttuuri loi monia esteitä opettajankouluttajien keskinäiselle yhteistyölle ja sitä kautta yhteisön ja organisaation kehittymiselle.

Kouluttajat ja koulutus kehittyvät eri tahdissa

Tutkimus osoitti, että opettajankoulutuslaitos tarjosi erinomaiset mahdollisuudet kouluttajien ammatilliseen kehittymiseen. Opettajankouluttajat kuvasivat, että työ kouluttajana oli hyvin vapaata ja että se tarjosi mahdollisuuksia ja resursseja jatkuvaan oman työn kehittämiseen ja omaan ammatilliseen kasvuun. Mahdollisuus oman työn vapaaseen toteuttamiseen ja kehittämiseen vahvisti myös opettajankouluttajien sitoutumista työhön ja organisaatioon.

Sen sijaan opettajankoulutuslaitoksen koulutuksen kehittyminen sekä organisaation kehittyminen kuvattiin haasteellisina. Koulutuksen ja organisaation kehittymisen esteinä korostuivat aineryhmien välinen olematon yhteistyö ja selvät raja-aidat eri ryhmien välillä. Nämä raja-aidat estivät eri aineita opettavien kouluttajien yhteistyötä sekä uusien luovien ideoiden syntymistä eri käytäntöyhteisöjen rajapinnoilla. Vähäisen yhteistyön nähtiin vaikuttavan opettajankoulutuksen toteuttamiseen, jolloin sen vaikutukset heijastuivat vahvasti myös opiskelijoihin.

Tutkimus paljastikin, että opettajankouluttajien oman ammatillisen kehittymisen ja organisaation kehittymisen välillä vallitsi ristiriita. Mahdollisuudet omaan ammatilliseen kehittämiseen nähtiin runsaina, mutta samalla opettajankoulutuslaitoksen ja opettajankoulutuksen kehittäminen kuvattiin vaikeana ja hitaana. Opettajankouluttajien runsaat mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä tuki heidän ammatillista oppimistaan, mutta se ei näyttänyt tukevan opettajankoulutuksen opetussuunnitelman, toiminnan ja organisaation kehittymistä.

Muutostalkoisiin yhdessä tutkien

Vaikka suomalainen opettajankoulutus on päässyt kansainväliseen valokeilaan ja saanut osakseen ennen kokemattomia arvostuksia, ei liialliseen hyvinolontunteeseen tai itsetyytyväisyyteen ole varaa. Jos kuvittelemme, että olemme jo valmiita ja osaamme homman täydellisesti, voimme heittää hyvästit laadukkaalle opettajankoulutukselle tulevaisuudessa. Maailman nopea muutos haastaa pohtimaan, miten turvata korkeatasoinen opettajankoulutus myös jatkossa. On tärkeää löytää sellaisia keinoja opettajankoulutuksen uudistamiseksi, jotka takaavat suomalaisen koulujärjestelmän ja opettajankoulutuksen laadun myös tulevaisuudessa. On myös tärkeää kiinnittää huomiota niihin kehittymisen ja muutoksen esteisiin, joita opettajankoulutuslaitoksen toimintaan liittyy.

Opettajankoulutuksen kehittämisessä näyttäisi siltä, että kouluttajien keskinäisessä yhteistyössä piilee huomattava potentiaali, jota ei kyetä täysin hyödyntämään. Opettajankouluttajien yhteistyötä ovat estämässä syvään juurtuneet kulttuuriset rakenteet ja diskurssit, jotka lokeroivat kouluttajien työtä, heidän ammatillisen identiteettinsä uudistumista ja koko opettajankoulutuksen toteuttamista. Yksin tekemisen kulttuurista olisi päästävä eroon ja löydettävä keinoja yhteisöllisen opettajankoulutuksen toteuttamiseen. Yhteisöllisemmän opettajankoulutuksen rakentamisessa on oleellista omien käytänteiden kriittinen tarkastelu ja tutkimus sekä uuden oppiminen yhdessä toisten opettajankouluttajien ja alan muiden toimijoiden kanssa kotimaisissa ja kansainvälisissä verkostoissa. Tähän opettajankoulutuslaitoksilla on monitieteisinä korkeasti koulutettujen kasvatustieteen asiantuntijoiden yhteisöinä hyvät lähtökohdat.

Opettajankouluttajien professio on vahva, joten opettajankoulutuksen todellisesta muutoksesta ja kehittämisestä ovat vastuussa pääasiassa opettajankouluttajat itse. Opettajankoulutus ei kuitenkaan muutu luottamalla siihen, että omaa työtään kehittämällä kouluttajat pystyvät muuttamaan myös koulutuksen toteutusta ja organisaatiotaan. Opettajankouluttajien työn tueksi onkin jatkossa syytä keskittää voimavaroja koulutuksen kehittämiseen ja tutkimukseen. Tarvitaan resursseja – tilaa ja aikaa – kouluttajien ammatillisen identiteetin uudistumisen tueksi sekä yhteisöllisen tutkivan opettajankoulutuksen rakentamiseksi.

*Kirjoittaja työskentelee tutkijatohtorina Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitoksessa. Artikkelin perustuu kirjoittajan väitöskirjaan (2012) *Teacher educators amid conflicting demands – tensions between individual and organizational development [Opettajankouluttajat ristiriitaisten vaateiden keskellä: yksilön ja organisaation välisiä jännitteitä]*.*

Lähteet:

- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77-101.
- Cochran-Smith, M. & the Boston College Evidence Team 2009. “Re-Culturing” Teacher education: inquiry, evidence and action. *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 458-468.
- Edley, N. 2001. Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.) *Discourse as data. A guide for analysis*. London: Sage, 189-228.
- Eteläpelto, A. 2008. Perspectives, prospects and progress in work-related learning. In S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (Eds.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense, 233-247.
- Gallucci, C. 2008. District wide instructional reform: using sociocultural theory to link professional learning to organizational support. *American Journal of Education*, 114, 541-581.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2009. *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15, 1277-1288.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. In K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (Eds.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYPro, 141-159.
- Korthagen, F. A. J. 2010. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Margolin, I. 2007. Creating a collaborative school-based teacher education program. In M. Zeller Mayer & E. Munthe (Eds.) *Teachers learning in communities. International perspectives*. Rotterdam: Sense, 113-125.
- Niemi, H. 2002. Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Van Huizen, P., Van Oers, B. & Wubbels, T. 2005. A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal*

of Curriculum Studies, 37 (3), 267-290.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. 2008. Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations, *Vocations and Learning*, 1 (2), 131-148.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.