




Hannu Takkula

Euroopan unionin opettajan- koulutus



Millaisena sen
näkevät EU-maiden
opetusministerit ja
Euroopan parlamentin
koulutusvaliokunnan
jäsenet?

Hannu Takkula

Euroopan unionin opettajankoulutus

– Millaisena sen näkevät EU-maiden opetusministerit
ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenet?

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston Fellman-salissa
syyskuun 16. päivänä 2016 klo 12

Ohjaaja:

professori Kaarina Määttä, Lapin yliopisto

Esitarkastajat:

professori Hannele Niemi, Helsingin yliopisto
professori Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto

Vastaväittäjä:

professori Jouni Välijärvi

Kustos:

professori Kaarina Määttä



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2016

Hannu Takkula

Euroopan unionin opettajankoulutus

– Millaisena sen näkevät EU-maiden opetusministerit
ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenet?



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2016

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Hannu Takkula

Kansi: Siiri Hirsiaho
Kannen piirroset: Ilona Mwai, 12 v.

Myynti:
Lapin yliopistokustannus
PL 8123
96101 Rovaniemi
puh. 040 821 4242
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2016

Painettu:
Acta Universitatis Lapponiensis 331
ISBN 978-952-484-918-0
ISSN 0788-7604

Pdf:
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 199
ISBN 978-952-484-919-7
ISSN 1796-6310

Tiivistelmä

Hannu Takkula

Euroopan unionin opettajankoulutus – Millaisena sen näkevät EU-maiden opetusministerit ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenet?

Viime vuosina Euroopan poliittisessa päätöksenteossa on korostettu yhä selkeämmin, että opettajat ovat avaintoimijoita rakennettaessa laadukasta koulutusjärjestelmää. On myös oivallettu, että koulutuspoliittisin toimin voidaan ratkaista niin sosiaalisia kuin talouteen liittyviä ongelmia. Tämän tutkimuksen tarkastelun keskiössä ovat EU-maiden opetusministerien ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenten näkemykset Euroopan unionin komission toimista ja niiden ilmenemisestä unionin jäsenmaiden opettajankoulutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata Euroopan unionin keskeisten päätöksentekijöiden näkemyksiä EU:n komission opettajankoulutusstrategiasta, unionin opettajankoulutuksen nykytilasta ja tulevaisuudesta.

Tutkimuksen taustana kuvataan Euroopan unionin instituutioita ja päätöksentekojärjestelmää sekä tarkastellaan EU:n koulutuspolitiikan kehittymistä, sen oikeusperustan vahvistumista ja näitä ohjaavia strategialinjauksia. Yleisestä koulutuspolitiikan katsauksesta edetään opettajankoulutukseen ja siihen keskeisesti vaikuttavien komission toimenpiteiden tarkasteluun. Euroopan unionin koulutuspolitiikan hallinnan välineenä esitellään avoimen koordinaation menetelmä. Lisäksi tarkastellaan myös aikaisempia merkittäviä opettajankoulutuksen EU-tason tutkimuksia ja toimia.

Tutkimukselle on asetettu kolme tutkimuskysymystä: 1) Miten Euroopan unionin komission opettajankoulutusta koskettavat toimet ilmenevät jäsenmaiden opettajankoulutuksessa EU:n opetusministereiden käsitysten mukaan?; 2) Miten Euroopan unionin opettajankoulutusta tulee kehittää tulevaisuudessa EU:n jäsenmaiden opetusministereiden käsitysten mukaan? sekä 3) Millaisia käsityksiä Euroopan parlamentin jäsenillä on Euroopan unionin opettajankoulutusstrategiasta?

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla vuosina 2009–2012, jolloin tutkimukseen osallistuivat Euroopan unionin kaikki silloiset 27 jäsenmaata. Kyse-lyihin vastasivat kaikki Euroopan unionin jäsenmaiden opettajankoulutuksesta vastuussa olevat keskeiset päätöksentekijät eli niiden opetusministerit (N=27) sekä Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenet (N=31). Kyselylomakkeet sisälsivät pääsääntöisesti avoimia kysymyksiä, joihin tutkimushenkilöt vastasivat omin sanoin ja joiden vastauksia täydennettiin muutamalla Likert-asteikollisella monivalintakysymyksellä. Aineistonhankinta käynnistyi opettajankoulutuksesta vastuussa olevien komissaarien sekä komission edustajien haastat-

teluilla ja aineistoa täydennettiin tutkimuksen edetessä. Toimin aineistonkeruun ajankohtana Euroopan parlamentin ja sen koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenenä, mikä mahdollisti kattavan aineiston saannin mutta toisaalta määrittä myös tutkijan positiotani. Aineiston analyysi nojautui laadulliseen sisällönanalyysiin, jossa aineistojen redusointi johti tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin päteemoihin. Pääteemat esitellään tutkimuksen tuloksina tutkimuskysymyksittäin.

Opetusministereiden käsitysten mukaan opettajankoulutus on kehittynyt kunkin kotimaassa muun muassa seuraavasti: parhaiden opettajankoulutuksen käytäntöjen jakamisena jäsenmaiden kesken, liikkuvuuden lisääntymisenä, täydennyskoulutuksen vahvistumisena, opettajien ammatin arvostuksen lisääntymisenä sekä koulutuksen ja pätevyysvaatimusten parantamisena, EU:n opettajankoulutusta koskevien julkaisujen hyödyntämisenä sekä uusien opettajien mentorointina. Näistä monet teemat ovat samoja, joiden vahvistamista opetusministerit pitivät tärkeinä tulevaisuuden opettajankoulutuksen kehittämiseksi eri jäsenmaissa. Kaiken kaikkiaan opetusministereiden vastauksissa nousi esille yhteistyön kehittämisen tärkeys jäsenmaiden kesken ja sen merkitys jäsenmaiden opettajankoulutuksen erojen vähentämiseksi. Ministereiden vastauksia yhdistäväksi ydinteemaksi muodostui ”Yhteistyön arvon ymmärtäminen opettajankoulutuksessa”.

Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenet pitivät Euroopan unionin yhteistä opettajankoulutusstrategiaa tärkeänä. Koska jäsenmaiden kerrottiin eroavan opettajankoulutuksen toteuttamisessa, kansainvälistä yhteistyötä haluttiin korostettavan jatkossa.

Euroopan unionin opettajankoulutuksen keskeiset päätöksentekijät ilmaisivat selkeästi halunsa uudistaa opettajankoulutusta komission opettajankoulutusta koskevan tiedonannon suositusten mukaisesti. Yhteistyön vahvistamista ja parhaiden käytäntöjen jakamista koko unionin alueella pidettiin tärkeänä. Esimerkiksi suomalaista opettajankoulutusmallia pidettiin toimivana mallina ja vertailukohteena myös muiden EU-maiden käyttöön.

Sitouttava yhteistyö ja verkottumisen tiivistäminen EU:ssa on tärkeää, mutta riippuu pitkälti päättäjistä ja heidän edustamiensa maiden intresseistä. EU:n opettajankoulutuksen uudistumiseksi EU:n päätöksentekijät joutuvat tasapainoilemaan alueellisten, kansallisten ja globaalien maailman tarpeiden ja vaatimusten välillä. Silti tutkimuksen aineistosta ilmeni yhteinen halu kehittää opettajankoulutuksen EU:n laajuisia yhteistyötä nykyistä pitemmälle.

Avainsanat: Euroopan unioni, komissio, ministerineuvosto, Euroopan parlamentti, koulutuspolitiikka, opettajankoulutus, strategia, avoin koordinaatiomenetelmä, yhteistyö

Abstract

Hannu Takkula

Teacher training in the European Union – How do the EU ministers of education and the members of the Committee on Culture and Education of the European Parliament perceive it?

During the last decade European political decision-making has clearly highlighted that teachers are key agents in the construction of a quality education system. In addition, it has been noticed that political action in the education sector can help to solve and alleviate social and economic problems. This study focuses on the views and perceptions of the EU Ministers of Education and the members of the Committee on Culture and Education of the European Parliament; on the measures of the European Commission and how influence teacher training programmers of EU countries. The purpose of the study was to describe core decision-makers' views on the teacher training strategy of the European Commission, and on the current state, and the future, of teacher training in the EU.

The theoretical review of the study describes the institutions and decision-making system of the EU, the development of educational policy in the EU and how its legal basis has been strengthened, and the strategic guidelines directing the afore-mentioned. The general educational political introduction is followed by a description of teacher training in the EU Member States and the most effective measures of the European Commission in this field. The open method of coordination as the tool of governing educational policy of the EU is explained. Previous relevant research and actions on teacher training at the EU level are reviewed.

Three research questions were set for this research: (1) How have the measures of the European Commission manifested themselves in the teacher training of EU countries according to the perceptions of the EU ministers of education?; (2) How should teacher training in the EU be developed in the future according to the views of the EU Ministers of Education?; and (3) How do the members of the Committee on Culture and Education of the European Parliament perceive the teacher training strategy of the EU?

The data was collected with questionnaires during the period 2009–2012. All EU member countries at that time (N=27) participated in the study. All core decision-makers regarding teacher training in each EU country, namely, the Ministers of Education (N=27) and the members of the Committee on Culture and Education of the European Parliament (MEP) (N=31) responded to the questionnaires. The questionnaires mainly included open-ended questions, to which the research participants answered in their own words, and some multiple

choice questions with Likert-scaled answers that complemented the free-form data. The data collection started by interviewing Commissioners and Commission representatives, and, along the research process, supplementary data was collected. At the time of data collection, the researcher worked in the European Parliament as a member of its Committee on Culture and Education, which made it possible to obtain such comprehensive data. However, it also influenced the researcher's position on the study. The data analysis followed the principles of qualitative content analysis as the data was reduced into main themes relevant to the research questions. The main themes are introduced as the research results following the sequence of research questions.

According to the views of the Ministers of Education, teacher training has developed in their home countries as follows: by sharing the best practices of teacher training between the member countries, increasing mobility, strengthening in-service training, increasing appreciation of the teacher's profession, improving education and competence requirements, exploiting EU publications on teacher training, and mentoring new teachers. Many of the above themes were similar to those that EU Ministers of Education considered important for the future development of teacher training in various Member States. All the Ministers of Education emphasized collaboration between EU member countries and its importance in the pursuit of decreasing differences between teachers' training between Member States. The core theme, according to the Ministers, was "The Realization of the Value of Collaboration in Teacher Training".

The members of the EP Committee on Culture and Education considered the common teacher training strategy of the European Union significant. They reported that teacher's training varies from Member State to Member State, and they wanted to highlight the need for more international collaboration in the future.

The core decision-makers of teacher training in the EU clearly expressed their willingness to modernize teacher training according to the recommendations of the European Commission. In their opinion, it would be important to strengthen collaboration and share best practices between all Member States. For example, they considered the Finnish teacher training model functional and a suitable point of comparison to be used by other EU countries.

Engaging collaboration and networking is important in the EU but this mainly depends on decision-makers' actions and the interests of countries they represent. In order to modernize teacher training in the EU, the decision-makers have to strike a balance between regional, national, and global needs and demands. Still, this study showed that they share a desire to expand EU-wide collaboration in teacher training even further.

Key words: European Union, commission, Council of the European Union, European Parliament, educational policy, teacher training, strategy, the open method of coordination, collaboration

Esipuhe

Huhtikuussa 2003 professori Kaarina Määttä soitti minulle: ”Hannu, nyt alat tekemään sitä väitöskirjaa...” Tuohon puheluun kulminoitui paljon. Kaarina uskoi minuun ja rohkaisi uuteen aluevaltaukseen. En hennonnut kieltäytyä, vaan lupasin. Seuraavana syksynä kävin katsastamassa ensimmäisen seminaari-istunnon, mutta aiheen kypsyttely otti vielä aikaa. Lopulta syksyllä 2007 aloitin tutkimussuunnitelman tekemisen ja pääsin aiheeni työstämiseen.

Ilman Kaarinaa, hänen valoisaa ja välittävää elämänasennettaan, jolla hän kohteli minua ja muita väitöskirjaopiskelijoita, tästä projektista ei olisi tullut mitään. Kaarinan asiantunteva palaute ja kannustava kritiikki olivat niitä aineksia, joita tässä väitöskirjatyöprosessissa tarvittiin. Sinä, Kaarina, johdatit minut tämän väitöskirjatyön äärelle ja kannustit onnelliseen loppuun. Olen etuoikeutettu saadessani olla oppilaasi. Tästä kaikesta haluan lausua sydämellisen kiitoksen Sinulle!

Haluan kiittää työni esitarkastajia professori Hannele Niemeä ja professori Jouni Välijärveä. Oli ilo saada esitarkastajiksi parhaimmat ja meritoituneimmat eurooppalaisen opettajankoulutuksen asiantuntijat Suomesta. Vahva osaamisenne näkyi myös teiltä saamassani rakentavassa ja kriittisessä palautteessa. Kiitos siitä. Kiitokset myös apulaisprofessori Satu Uusiauttille työni lukemisesta ja asiantuntevasta palautteesta. Hyvää ystävääni ja opettajaani FT Seija Tuovilaa tahdon kiittää tekstin oikoluvusta ja kielenhuollosta sekä rohkaisusta. Myös seminaariryhmää, jonka kanssa vuosia kokoonnuimme tohtoriopintoihimme, kiitän vertaistuestuista ja hyvästä yhteishengestä.

Opiskelukaverini, KT Keijo Sipilä osoittautui korvaamattomaksi tueksi ja avuksi taulukoiden ja kuvioden graafisessa rakentelussa. Kiitos, Keke! Morag Donaldsonia kiitän ATK-avusta ja käännöksistä sekä kannustuksesta, joka oli varsinkin työn loppuvaiheessa tarpeen. Samoin haluan kiittää työtovereitani KT Jukka Kangaslahtea ja PhD Will Shannonia avusta haastatteluissa sekä erityisesti Jukkaa keskusteluista ja hyvistä lähdevinkeistä. Myös FT Vesa Kangaslahtea ja TT Harri

Kuhalampea kiitän hyvistä taustakeskusteluista ja rohkaisusta sekä KM Erja Kuhalampea ja MuM Kaisa Takkulaa käännösavusta. Myös Euroopan parlamentissa työskennelleille avustajilleni osoitan kiitokseni ymmärryksestänne ”pomon” askarrellessa väitöskirjatyönsä parissa.

Kiitän Annea, poikiani Samulia ja Tuomasta sekä heidän perheitään tuestanne tässä ”ukon väitöskirjaprojektissa”, kuten Tuomas asian ilmaisi. Tukenne on ollut minulle merkittävä tämän projektin loppuunsaattamisessa. Kiitokseni myös sisaruksilleni ja ystävilleni, jotka ovat kannustaneet minua tässä työssäni. Haluan kiittää myös vanhempiani Marja-Leena ja Esko Takkulaa vuosikymmeniä jatkuneesta pyyteettömästä tuestanne.

Omistan tämän väitöskirjan Esko-isälleni, joka on kaikki nämä vuodet jaksanut uskoa minuun ja rohkaissut tavoitteen saavuttamisessa. Olen iloinen, että saimme vielä yhdessä kokea tämän väitöskirjan valmistumisen. Kiitos, isä!

Strasbourgissa 9.6.2016

Hannu Takkula

Sisällys

1 Johdanto	15
2 Euroopan unionin koulutuspolitiikka ja sitä ohjaavat strategialinjaukset	19
2.1 Yleistä Euroopan unionista ja sen instituutioista.....	19
2.2 Euroopan unionin koulutuspolitiikan perussopimukset ja koulutusohjelmat.....	22
2.3 Strategian määrittelyä Euroopan unionin kontekstissa.....	23
2.4 Lissabonin strategia ja Eurooppa 2020.....	27
3 Euroopan unionin opettajankoulutusstrategian muodostuminen	30
3.1 Euroopan unionin koulutusstrategian kehittyminen Lissabonin strategian pohjalta.....	30
3.2 Avoin koordinaatio koulutuspolitiikan ohjaajana.....	34
3.3 Opettajankoulutus Bolognan prosessissa.....	38
3.4 Euroopan unionin opettajankoulutusstrategia.....	44
4 Euroopan unionin opettajankoulutus	59
4.1 Opettajankoulutus Euroopan unionin 27 jäsenvaltiossa.....	59
4.2 Aikaisempia selvityksiä ja tutkimuksia Euroopan unionin opettajankoulutuksesta.....	62
5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	85
6 Tutkimuksen toteutus	87
6.1 Tutkimuksen taustaa.....	87
6.2 Tutkimuksen aineistonhankinnan ja mittarien laadinnan perusteet.....	90
6.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruu.....	93
6.4 Kyselyn toteutus Euroopan unionin jäsenmaiden opetusministereille.....	94
6.5 Kyselyn toteutus Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenille.....	97
6.6 Euroopan unionin opettajankoulutusta koskeva dokumenttiaineisto.....	98
6.7 Aineistojen käsittely ja analyysi.....	99
6.8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen arviointi.....	101

7 Tutkimustulokset	106
7.1 Opetusministereiden käsitykset EU:n komission opettajankoulutusstrategian ilmenemisestä jäsenmaiden opettajankoulutuksessa.....	106
7.1.1 Pääteemojen luokittelu.....	107
7.1.2 Pääteemat jäsenmaittain.....	110
7.1.3 Pääteemojen tarkastelu.....	112
7.2 Opetusministereiden käsitykset EU:n opettajankoulutusstrategian painopisteistä opettajankoulutuksen tulevaisuudessa.....	125
7.2.1 Pääteemojen luokittelu.....	126
7.2.2 Pääteemat jäsenmaittain.....	127
7.2.3 Pääteemojen tarkastelu.....	129
7.3 Opetusministereiden EU:n opettajankoulutusnäkökulmaa yhdistävä ydinteema.....	137
7.4 Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenten käsitykset EU:n komission opettajankoulutusstrategiasta.....	139
7.4.1 EU:n komission opettajankoulutusstrategian vahvuudet ja heikkoudet.....	139
7.4.2 Oman kotimaan opettajankoulutuksen vahvuudet ja heikkoudet.....	144
7.4.3 EU:n yhteisen opettajankoulutusstrategian tärkeys.....	150
7.4.4 EU:n jäsenmaiden opettajankoulutuksen samankaltaisuus.....	152
7.4.5 Opettajankoulutusyksiköiden kansainvälinen yhteistyö ja sen tarpeellisuus.....	154
8 Pohdinta	159
8.1 Tulosten pohjalta tehtäviä johtopäätöksiä.....	159
8.2 Kohti uudistuvaa opettajankoulutusta.....	165
8.3 Yhteistyön arvon ymmärtäminen opettajankoulutuksessa.....	167
8.4 Tulosten luotettavuuden tarkastelua ja tutkimuksen arviointia.....	172
8.5 Jatkotutkimusaiheita.....	175
Lähteet	177
Liitteet	194
Liite 1. Kirje koulutusvaliokunnan puheenjohtaja Nikolaous Sifunakisille..	195
Liite 2. Teemahaastattelun taustaa ja kysely EU:n 27 jäsenmaan opetusministereille.....	196
Liite 3. Kyselylomake koulutusvaliokunnan jäsenille.....	197
Liite 4. Kirje opetusministereille opettajankoulutuksen rakenteesta.....	199
Liite 5. Euroopan unionin jäsenmaiden opettajankoulutuksen rakenne.....	200

Kuviot

Kuvio 1. Euroopan unionin päätöksenteko ja toimielimet (Euroopan parlamentin yleisesittely 2012).....	20
Kuvio 2. Strategian ja organisaation tehtävän ulottuvuudet (De Wit & Meyer 2004, 5).....	25
Kuvio 3. Peruskoulunopettajien opettajankoulutuksen tutkintojen taso ja täydennyskoulutus Euroopan unionin jäsenvaltioissa Eurydicen (2009, 5) mukaan.....	61
Kuvio 4. Analyysin vaiheet ja eteneminen	101
Kuvio 5. Pääteemat ja ydinteema: <i>YHTEISTYÖN ARVON YMMÄRTÄMINEN OPETTAJANKOULUTUKSESSA</i>	138
Kuvio 6. Euroopan unionin yhteisen opettajankoulutusstrategian tärkeys.....	151
Kuvio 7. Opettajankoulutusstrategioiden samankaltaisuus Euroopan unionin jäsenmaissa.....	153
Kuvio 8. Opettajankoulutusyksiköiden yhteistyön tarve EU:n laajuisesti.....	154
Kuvio 9. Oman maan opettajankoulutuksen kansainvälisen yhteistyön ja kumppanuuksien määrä	157

Taulukot

Taulukko 1. Pelkistetyt ilmaukset ja pääteemat komission opettajankoulutusstrategian ilmenemisestä opettajankoulutuksessa.....	109
Taulukko 2. Komission strategisten toimien ilmeneminen jäsenmaiden opettajankoulutuksessa opetusministereiden käsitysten mukaan..	111
Taulukko 3. Pelkistetyt ilmaukset ja pääteemat opettajankoulutuksen kehittämisestä.....	127
Taulukko 4. Komission opettajankoulutusstrategian toimien kehittäminen Euroopan unionin opettajankoulutuksessa tulevaisuudessa.....	128

1 Johdanto

Viime vuosina Euroopan poliittisessa päätöksenteossa on korostettu yhä selkeämmin, että opettajat ovat avaintoimijoita rakennettaessa laadukasta koulutusjärjestelmää. Tästä syystä on ryhdytty aktiivisesti hakemaan yhteisymmärrystä yhteisistä tavoitteista ja päämääristä sekä parhaimmista keinoista korostaa opettajankoulutuksen tärkeyttä poliittisella agendalla. On myös oivallettu, että koulutuspoliittisin toimin voidaan ratkaista niin sosiaalisia kuin talouteen liittyviä ongelmia. (Ks. OECD 2001.)

Euroopan unioni ja sen päätöksentekijät ovat olleet kiinnostuneita erityisesti koulutuksen ja talouden välisestä vuorovaikutuksesta. Euroopan unioni on talousunionina lähtenyt rakentamaan menestystään neljän vapauden varaan. Näitä ovat ihmisten, tavaroiden, pääoman ja palveluiden vapaa liikkuminen. Viimeisten vuosien aikana uutta taloudellista kasvua on pyritty hakemaan koulutuksen ja siihen vahvasti kytköksissä olevan luovan talouden kautta. Koulutuksen merkitys kilpailukykyiselle taloudelle on tunnustettu. (EU 2020 2010.)

Talouden menestyksen ja laadukkaan koulutuksen yhteyttä on korostettu voimakkaasti uusimmissa Euroopan unionin strategioissa (mm. EU 2020 2010; Koulutus 2010 2003). Euroopan unioni asetti myös vuosisadan vaihteessa tavoitteekseen olla maailman johtavin tietoon perustuva talousalue vuonna 2010 (ks. Lissabonin strategia 2000). Vaikka tavoite jäi saavuttamatta, uskoa laadukkaan koulutuksen ja menestyvän talouden väliseen suhteeseen ei ole menetetty. Opettajia pidetään tulevaisuuden rakentamisen ydintoimijoina (Figel 2008). Tätä ajattelua tukevat monet tutkimukset ja teoriat, joista yksi tunnetuimmista on Haironin (2008) päätelmäketju. Sen mukaan opettajankoulutuksen merkitys on keskeinen taloudellista kasvua haettaessa. Hairon (2008, 87) sanoo, että opettajien ammatilliseen kehittämiseen tehtävien investointien tärkeyttä voidaan perustella seuraavalla, varsin yksinkertaisella loogisella ajatusketjulla:

1. Valtion talous on riippuvainen inhimillisten resurssien laadusta.
2. Inhimillisten resurssin laatu on riippuvainen koulutuksen laadusta.
3. Koulutuksen laatu riippuu opettamisen ja oppimisen laadusta.
4. Opettamisen ja oppimisen laatu on riippuvainen opettajien laadusta.
5. Opettajien laatu riippuu opettajien oppimisen laadusta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella Euroopan unionin koulutuspolitiikan keskeisten päätöksentekijöiden näkemyksiä yhteisistä Euroopan unionin laajuisista toimista opettajankoulutuksessa. Tässä tutkimuksessa keskeisillä koulutuspoliittisilla päätöksentekijöillä tarkoitetaan EU:n 27 jäsenmaan opetusministereitä sekä Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäseniä. Opettajankoulutuksen merkitys on tiedostettu ja sitä on pidetty sisämarkkinoita ja taloutta vahvistavana sekä kilpailukykyä parantavana tekijänä Maastrichtin sopimuksen (1992) hyväksymisestä lähtien (ks. esim. Vassiliou 2013). Tätä ennen koulutusyhteistyötä pidettiin voimakkaammin vain jäsenmaille kuuluvana asiana. Varsinaisiin toimenpiteisiin päästiin kuitenkin vasta 2000-luvulla ja erityisesti vuonna 2007, kun komissio julkaisi *Opettajankoulutuksen laadun parantaminen* (KOM 2007) tiedonannon. Se hyväksyttiin nopeasti yhteiseksi opettajankoulutuksen strategiaksi (Holdsworth 2009).

Koulutuspoliittisessa päätöksenteossa uudeksi hallinnan välineeksi Lissabonissa vuonna 2000 otettu avoimen koordinaation menetelmä (ks. Blomqvist 2007) johti osaltaan siihen, että komission ja jäsenmaiden yhteistyö myös opettajankoulutuksessa sai nopeasti uusia muotoja. *Elinikäisen oppimisen ohjelma* (LLL) ja sen *Comenius* -alaohjelma auttoivat koulutusta, opettajia ja opettajankoulutusta vaihtamaan kokemuksia toisissa jäsenmaissa työskentelevien kollegojen kanssa. Liikkuvuutta koskeva suositus hyväksyttiin kesäkuussa 2001. EU:n koulutusohjelmia on monissa jäsenmaissa pidetty merkittävänä huolimatta niiden suhteellisen pienestä budjetista. (OPM 2001.)

Komission opettajankoulutusta koskeva tiedonanto (KOM 2007) on keskeisessä asemassa tässä tutkimuksessa. Se pohjautui pitkälti komission aikaisemmin perustaman opettajien ja kouluttajien osaa-

mista kehittävän työryhmän (*Focus Group*) esittämiin ajatuksiin, jotka nostivat opettajankoulutukseen liittyvän yhteistyön Euroopan unionin jäsenmaissa uudelle tasolle. (Holdsworth 2009.)

Miten Euroopan unionin päätöksenteko näkyy konkreettisesti jäsenmaissa, etenkin koulutus- ja opettajankoulutuspolitiikassa, kun lopullinen päätösvalta on jäsenmailla itsellään? Kaupin (2008) mukaan kansalaiset kokevat EU:n usein ylhäältä ohjailevaksi voimaksi, ”jonka tahtotiloihin ei tavallinen ihminen voi juurikaan vaikuttaa”. Tämä johtaa helposti ajatteluun, että EU:n tasolla tehdyt päätökset eivät näy ihmisten arjessa. Myös EU:n koulutusohjelmat ovat usein mielletty vain niin sanotuiksi eliitin ohjelmiksi, joihin korkeasti kouluttautuneet hyväosaiset kansalaiset voivat osallistua. Tämä tutkimus pyrkii kuvaamaan sitä, miten EU:n keskeisessä opettajankoulutusta koskevassa päätöksenteossa olevat henkilöt kokevat EU:n opettajankoulutuspolitiikan näkyvän niin EU:n kuin sen jäsenmaiden tasolla. Ovatko EU:n opettajankoulutusohjelmat uudistaneet tai kehittäneet jäsenmaiden opettajankoulutusta heidän käsitystensä mukaan?

EU:n opettajankoulutusohjelmien keskeisenä tavoitteena on koulutustasoa nostamalla ja opettajan ammatillista osaamista kehittämällä parantaa EU:n kilpailukykyä (mm. EU 2020 2010; KOM 2007, 392). EU:n komission entinen puheenjohtaja Jacques Delors varoittaa kuitenkin pitämästä koulutusta ihmelääkkeenä, joka parantaisi kaikki yhteiskunnan patologiat, sillä se on siihen hänen mielestään aivan liian jännitteinen instituutio (Raivola 2000, 6). Tämä haastaa EU:n päätöksentekijät miettimään, millaisen politiikan ohjaamana voidaan saavuttaa EU:n laajuisesti yhdessä asetetut tavoitteet myös opettajankoulutuksessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on myös pyrkiä hahmottamaan EU:n opettajankoulutuksen yhteisten toimien ja yhteistyön kehittämisen tarpeellisuutta tulevaisuutta ajatellen niin jäsenvaltioiden opetusministereiden kuin parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenten näkemysten pohjalta. Tutkimusaineisto on kerätty vuosina 2009–2012, joten tutkimuksessa on mukana 27 Euroopan unionin silloista jäsenmaata. Vuonna 2014 Euroopan unioniin liittyneen Kroatian opetusministeri ja parlamentinjäsenet eivät siten ole mukana tutkimuksessa.

Tutkimusaiheeseen perehtymisen aloitin syksyllä 2007 komission opettajankoulutusta koskevan tiedonannon (KOM 2007) julkaisemisen jälkeen. Toimin tuolloin Euroopan parlamentin ja sen

koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenenä, joten minun oli helppo tavoittaa niin komission, ministerineuvoston kuin parlamentin koulutuspolitiikkaa käsittelevät keskeiset päätöksentekijät, joihin myös itse lukeuduin. Tämä määrittää myös tutkijan positiotani. Olen tutkijana väistämättä osa tutkimusprosessia, joten pyrin hyvin huolellisesti varmistamaan sen, etteivät omat käsitykseni tule osaksi analyysia. Tulosanalyysissä nojaudun vahvasti tutkimushenkilöiden antamiin suoriin vastauksiin, joita siteeraan runsaasti luotettavuuden takaamiseksi. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, että täydellinen objektiivisuus ei ole mahdollista, sillä tutkija ei voi irrottautua itsestään ja sulkea täysin pois omaa ajatteluaan. Heidän mukaansa riittää, kun tutkija pyrkii aktiivisesti tiedostamaan omat asenteensa ja uskomuksensa ja koettaa parhaansa mukaan toimia siten, että ne eivät vaikuttaisi liikaa tutkimukseen.

Tutkimus rakentuu siten, että aluksi kuvaan lyhyesti Euroopan unionin instituutioita ja päätöksentekojärjestelmää. Tämän jälkeen esittelen EU:n koulutuspolitiikan kehittymistä, sen oikeusperustan vahvistumista ja näitä ohjaavia strategialinjauksia. Yleisestä koulutuspolitiikan katsauksesta jatkan opettajankoulutukseen ja siihen keskeisesti vaikuttavien komission toimenpiteiden tarkasteluun. Esittelen aikaisempia opettajankoulutuksen kannalta merkityksellisiä tutkimuksia ja toimia EU:n tasolla. Tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten jälkeen kuvaan tutkimuksen toteutuksen. Tutkimuksessa on myös kokonaistutkimuksen piirteitä, koska siihen osallistui kaksi tutkittavaa ryhmää eli EU:n opetusministerit ja Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenet. EU:n opetusministereille lähettämäni kysymyslomakkeeseen vastasivat kaikkien 27 jäsenmaan ministerit ja koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenistä joko varsinainen tai varajäsen.

Tutkimuksessa pyrin tarkastelemaan, millä tavoin Euroopan unionin opettajankoulutusta koskevat ohjelmat ja suositukset sekä päätöksenteko näkyvät EU:n jäsenmaiden opettajankoulutuksessa opetusministereiden ja Euroopan parlamentin jäsenten käsitysten mukaan. Lähtökohtanani on, että korkeatasoinen opettajankoulutus ja opettajien yhteiskunnallinen asema ovat tärkeitä rakennettaessa kestäväään talouteen perustuvaa tulevaisuuden Eurooppaa.

2 Euroopan unionin koulutuspolitiikka ja sitä ohjaavat strategialinjaukset

2.1 Yleistä Euroopan unionista ja sen instituutioista

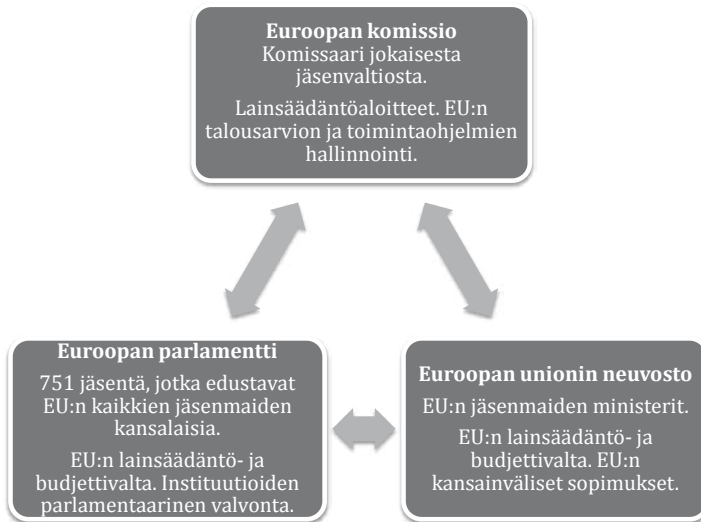
Toisen maailmasodan jälkeen Euroopassa syntyi vahva ajatus uudenlaisen yhteistyön rakentamisesta. Yhdysvaltain aloitteesta Ranskan hallituksen neuvonantajana toiminut Jean Monnet ehdotti vuonna 1950 ratkaisumallia Saksan ja Ranskan välisiin tulehtuneisiin suhteisiin. Monnet'n ajatus perustui maiden välisen poliittisen ja taloudellisen vallan lähentämiseen, joka konkretisoitui ehdotukseen Saksan ja Ranskan hiili- ja terästuotannon yhdistämisestä. Ranskan ulkoministeri Robert Schuman esitteli Monnet'n suunnitelman Pariisissa 9. toukokuuta 1950. Kuukausi tämän julistuksen jälkeen Saksan ja Ranskan lisäksi myös Belgia, Hollanti, Italia ja Luxemburg allekirjoittivat suunnitelman, ja näin syntyi Euroopan hiili- ja teräsyhteisö (EHTY), joka aloitti toimintansa vuonna 1952. Tätä yhteistyösopimusta voidaan pitää nykyisen Euroopan unionin syntyinä. (Antola 2004; Ruonala 2011, 21.)

Tällä hetkellä Euroopan unionin muodostaa yli 500 miljoonan kansalaisen sisämarkkinat. Hiili- ja teräsyhteistyöstä lähtenyt eurooppalainen yhteistyö on kasvanut viimeisten vuosikymmenien aikana miltei koko maantieteellisen Euroopan mittaan. Alkujaan kuudesta jäsenmaasta koostunut yhteisö on kasvanut vuoteen 2014 mennessä 28 maan unioniksi. Peruslähtökohdiltaan unionia voidaan kuitenkin kutsua poliittiseksi arvoyhteisöksi, jossa demokratia, ihmisoikeudet, mielipiteenvapaus ja oikeusvaltioperiaate muodostavat toiminnan keskeisimmän ytimen. Unionin toiminta rakentuu itsenäisten jäsenvaltioiden väliselle yhteistyölle, jossa jäsenvaltiot ovat luovuttaneet perussopimuksissa määrättyillä politiikan lohkoilla päätösvaltaa unionin käytettäväksi. EU:lla on merkittävä päätösvalta erityisesti sisämarkkinoita koskeissa asioissa. Kaikki ei kuitenkaan tapahdu EU-päätöksin, vaan esimerkiksi koulutuksen ja sen osana opettajan-koulutuksen suhteen pidetään ensisijaisesti kiinni kansallisesti pää-

tettävistä toimintalinjoista. EU:n jäsenmaiden kesken jaetaan tietoja parhaista käytänteistä ja harjoitetaan yhteistyötä niin sanotun avoimen koordinaatiomenetelmän hallinnoimana. (Europa 2014b; Raunio 1999; Ruonala 2011, 65.)

Tämän tutkimuksen kannalta on oleellista tietää, miten EU:n laajuiset lakiesitykset, strategiat ja tiedonannot syntyvät koulutuksen ja erityisesti opettajankoulutuksen saralla, kuka on aloitteentekijä sekä mikä on instituutioiden ja jäsenmaiden rooli päätöksenteossa. (Europa 2013a.)

Euroopan unionin opettajankoulutusta koskevien yhteisten toimien, kuten aloitteiden, strategioiden, suositusten ja tiedonantojen, kannalta keskeisimmät EU:n instituutiot ovat Euroopan unionin komissio, Euroopan unionin neuvosto ja Euroopan parlamentti (ks. kuvio 1; ks. myös Europa 2014a).



Kuvio 1. Euroopan unionin päätöksenteko ja toimielimet (Euroopan parlamentin yleisesitely 2012)

Euroopan unionin komissio on jäsenmaiden valitsemien komissarien muodostama kollegio, jonka keskeisin tehtävä on lakialoitteiden tekeminen. Opettajankoulutuksen osalta komission rooli on Euroopan unionissa ensisijaisesti valmisteleva, neuvotteleva ja hallinnoiva. Komis-

sio voi aloiteoikeudellaan myös ohjata ja koordinoida opettajankoulutuspolitiikan kehityssuuntia ja painopistealueita. (Ks. Europa 2013b.)

Euroopan unionin neuvostoa kutsutaan yleisesti unionin tärkeimmäksi lainsäätäjäksi. Siitä käytetään myös nimitystä ”ministerineuvosto”, sillä sen kokouksissa ministerit edustavat jäsenvaltioitaan. Euroopan unionin neuvostossa ministerit päättävät lainsäädännöstä ja suosituksista eri kokoonpanoissa. Opettajankoulutusta koskevissa asioissa päätöksiä tekee koulutus-, nuoriso-, kulttuuri- ja urheiluneuvosto. (Europa 2014c.) Merkittävimmän osan asioista neuvosto päättää yhdessä Euroopan parlamentin kanssa, mutta joitain asioita se voi päättää myös yksin komission esityksen pohjalta (ks. Raunio 1999; Ruonala 2011, 34).

Euroopan parlamentti on Euroopan unionin ainoa suoraan kansalaisten vaaleilla valitsema toimielin. Euroopan parlamentin keskeisimmät tehtävät ovat komission lainsäädäntöaloitteiden käsittely ja niistä päättäminen yhdessä neuvoston kanssa. Parlamentin lainsäädäntötyöskentely tapahtuu pääosin valiokunnissa. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävä valiokunta on koulutus- ja kulttuurivaliokunta, joka käsittelee kaikkea eurooppalaiseen opettajankoulutukseen liittyviä kysymyksiä. Vuosina 2009–2014 valiokunnan puheenjohtajana toiminut Doris Pack esitteli koulutus- ja kulttuurivaliokunnan tehtäväkenttää seuraavasti:

”Valiokuntamme vastaa parlamentissa koulutus-, kulttuuri-, nuoriso- ja urheilukysymyksistä sekä EU:n tiedotusvälineitä koskevan politiikan kulttuuri- ja koulutusseikoista. Sillä on jäsenvaltioiden hallituksia vastaava rooli hyväksyttäessä uusia lakeja ja valvottaessa EU:n ohjelmia kyseisillä aloilla. Näitä ohjelmia ovat esimerkiksi elinikäisen oppimisen ohjelma, josta rahoitetaan Erasmus-opiskelijavaihto-ohjelmaa, Kulttuuri 2007 -ohjelma, josta tuetaan Euroopan kulttuuripääkaupunkeja, sekä Media 2007 -ohjelma, jonka avulla on tuettu monien menestyneiden eurooppalaisten elokuvien rahoitusta. Valiokunta järjestää säännöllisesti myös julkisia kuulemistilaisuuksia ja kerää siten asiantuntijoilta aineistoa työhönsä liittyvistä näkökohdista.” (Pack 2014.)

Euroopan parlamenttiin valitut edustajat toimivat poliittisissa ryhmissä, jotka muodostuvat poliittisten näkemysten perusteella kansalli-

suuden sijaan. Tämän tutkimuksen aikana parlamentissa oli seitsemän eri poliittista ryhmittymää ja sitoutumattomien ryhmä. Rakenteeltaan ryhmät olivat hyvin heterogeenisiä. Ehkä keskeisin samankaltaisuus ryhmien sisällä olevien edustajien välillä ja toisaalta jakolinjat suhteessa toisiin ryhmiin löytyi suhtautumisesta Euroopan unionin integraatioon. Integraation syventämiseen myönteisesti suhtautuvat päätöksentekijät ja poliittiset ryhmittymät halusivat myös enemmän harmonisointia koulutuspolitiikassa. (Europa 2014d.)

2.2 Euroopan unionin koulutuspolitiikan perussopimukset ja koulutusohjelmat

Euroopan unionin historiallisena syntysopimuksena pidetään Roomassa vuonna 1957 allekirjoitettua Euroopan talousyhteisön (ETY) perustamissopimusta. Vuonna 1992 Maastrichtin sopimuksen myötä ETY:stä tuli Euroopan yhteisö. Tämä poliittinen päätös oli osoitus siitä, että Euroopan talousyhteisön jäsenvaltiot halusivat laajentaa yhteisön toimivaltuuksia muillakin kuin talouteen liittyvillä aloilla. (Europa 2011a.)

Euroopan yhteisön perussopimuksen 3. artiklan 1. kohdan q-alakohdasta löytyvät myös ensimmäiset viittaukset jäsenmaiden yhteistyöhön koulutuksen alalla. Siinä todetaan, että edellä 2. artiklassa mainittujen tavoitteiden toteuttamiseksi yhteisön toimintaan sisältyvässä sopimuksessa määrätyn edellytyksin ja siinä määrätystä aikataulusta ”*myötävaikuttaminen korkealaatuisen koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen edistämiseen sekä siihen, että jäsenvaltioiden kulttuurit kehittyvät kukoistaviksi.*” (Ks. Europa 2011b.)

Euroopan talousyhteisön perussopimuksen XI osaston 3. luku käsittelee koulutusta, ammatillista koulutusta ja nuorisoa. Tämä luku sisältää artikkelit 149 ja 150, jotka viittaavat jäsenvaltioiden väliseen mahdolliseen yhteistyöhön koulutuksessa, vaikka varsinainen kompetenssi tällä poliittikkalohkolla kuuluu perussopimusten mukaan jäsenvaltioille.

Euroopan unionin keskeisimpänä koulutusohjelmana voidaan pitää *Elinikäisen oppimisen ohjelmaa* (engl. *Lifelong learning programme, LLP*), joka muodostuu useasta alaohjelmasta. Keskeisimpiä alaohjelmia ja tämän tutkimuksen kannalta merkittävimpiä ovat korkea-

kouluopiskelijoille suunnattu *Erasmus-* ja *Erasmus Mundus* -ohjelmat, joiden keskeisenä tehtävänä on huolehtia korkeakouluopiskelijoiden kansainvälisestä opiskelijavaihdosta ja liikkuvuudesta. Tässä liikkuvuus- ja vaihto-ohjelmassa ovat mukana myös eri EU:n jäsenvaltioissa opettajaksi opiskelevat.

Toinen merkittävä ohjelma opettajankoulutuksen kannalta on *Comenius*, joka on suunnattu perusasteen koulujen opettajille ja oppilaille. Ohjelman tarkoituksena on lisätä koulujen välistä yhteistyötä eri EU-maiden välillä sekä rohkaista ja mahdollistaa opettajia jakamaan tietoa parhaista käytännöistä. Ohjelmalla myös pyritään rakentamaan koulujen välisiä verkostoja Euroopassa ja mahdollistamaan opettajien tietoisuuden lisäämistä oman ammattinsa erityispiirteistä EU:n alueella. Yhtenä ulottuvuutena on siis opettajien ammatillinen kasvu ja pätevyuden parantaminen sekä kulttuurien tuntemuksen vahvistaminen.

Muita Euroopan unionin keskeisiä koulutusohjelmia ovat ammatilliseen koulutukseen ja sen eurooppalaisen ulottuvuuden vahvistamiseen pyrkivä *Grundtvik*-ohjelma sekä niin ikään ammatilliseen koulutukseen kuin myös vapaaseen sivistystyöhön keskittyvä *Leonardo da Vinci* -ohjelma. Näiden ohjelmien yhteys opettajankoulutukseen on kuitenkin hyvin vähäinen. Muita varsinaisia koulutusohjelmia Euroopan unioni ei hallinnoi tai organisoi. (CIMO 2011.)

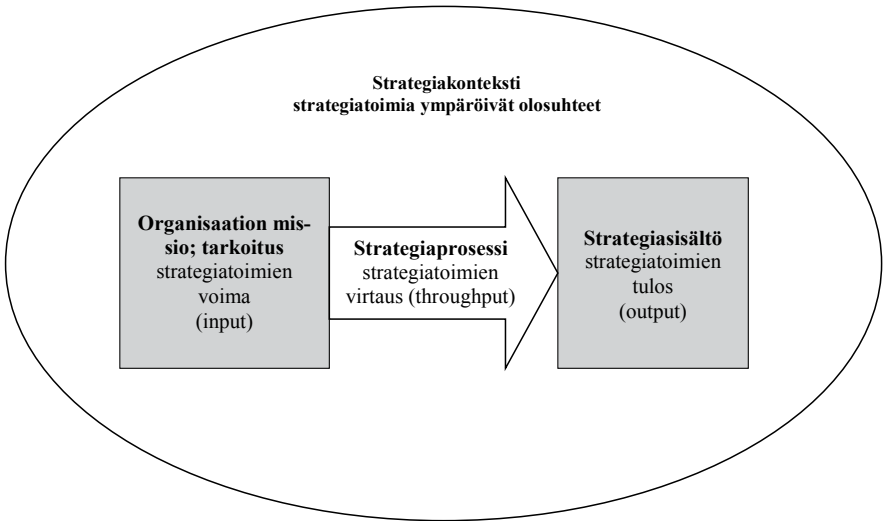
2.3 Strategian määrittelyä Euroopan unionin kontekstissa

Euroopan unioni on tuottanut lukuisia strategiapapereita toimintansa tulevaisuuden suunnitteluun. Tässä tutkimuksessa käsitellään erityisesti opettajankoulutusta ja siihen keskeisesti vaikuttaneita EU:n koulutusta koskevia strategioita, kuten Lissabonin strategiaa (2000) ja EU 2020 -strategiaa (2010). Opettajankoulutuksen osalta tässä tutkimuksessa käsitellään erityisesti komission tiedonantoa *Opettajankoulutuksen laadun parantaminen* (2007), jota komissaari Jan Figelin mukaan voidaan pitää Euroopan unionin opettajankoulutusta kehittävänä strategia-asiakirjana (haastattelu 11.9.2008). Miten strategiaa ja tämän tutkimuksen kannalta EU:n opettajankoulutukseen liittyvää strategiaa tulisi määrittää? De Witin ja Meyerin (2004, 3–4) mukaan täsmällinen strategian määrittely on vaikeaa. Strategiat avautuvat eri

tavoin eri konteksteissa, joten asiantuntijat ja tutkijat eivät ole yksimielisiä strategian luonteesta ja sen perusmäärittelystä. Tästä johtuen strategiaa ei voi määrittää yleispäteväksi lauselmaksi tai kaavaksi, jota voitaisiin käyttää muistisäännön kaltaisesti kuvattaessa tai ohjatessa todellisuuden tapahtumia. (De Wit & Meyer 2004, 3–4.)

Kun strategian merkitys erilaisten prosessien tärkeänä osana tiedostetaan, tulee sitä pyrkiä kuitenkin myös määrittämään. Etsittäessä erilaisia toimivia lähestymistapoja sekä strategiaan että strategisiin kysymyksiin voidaan Kangaslahden (2007, 57) mukaan tarkastella aiheita ongelmalähtöisesti niin, että *”strategisten toimien perimmäisenä tavoitteena olisi organisaation tehtävien syvälinen ymmärtäminen ja sen toiminnan kannalta keskeisten prosessien kehittäminen sekä rakentavan ja innovatiivisen ongelmaratkaisukykyyn parantaminen”*. Tällöin organisaatio voisi strategiansa turvin olla luomassa sellaista johtamisjärjestelmää, jonka avulla voitaisiin rakentaa hyviä ja tavoitteisiin suuntautuvia toimintaprosesseja. Määritelmä sopii tähän tutkimukseen, sillä Euroopan unionin komission yhtenä tärkeänä ajatuksena on kehittää toiminnan kannalta keskeisiä prosesseja niin, että olemassa olevia opettajankoulutuksen ongelmia ja haasteita voitaisiin ratkaista ja tuloksia parantaa. (Holdsworth 2009.)

De Wit ja Meyer (2004) korostavat, että strategian eri ulottuvuudet ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa aivan kuten fyysisen esineenkin eri ulottuvuudet, joista voidaan määrittää esineen suuret, kuten pituus, leveys ja korkeus. Oleellista on se, ettei kontekstia ja toimintatodellisuutta pyritä muovaamaan strategian näköiseksi, vaan strategia ja sen eri ulottuvuudet laaditaan huomioiden konteksti, johon sitä sovelletaan. On myös huomattava, että prosessi, sisältö ja konteksti ovat vuorovaikutus- ja riippuvuussuhteessa, joten esimerkiksi strategia-prosessin organisointitapa vaikuttaa keskeisesti strategian sisällön muotoutumiseen (ks. kuvio 2). Organisaation käytössä olevan strategian sisältö vaikuttaa suuresti siihen, miten seuraava strategiaprosessi toteutetaan. (De Wit & Meyer 2004, 5–11; Kangaslahti 2007, 57.)



Kuvio 2. Strategian ja organisaation tehtävän ulottuvuudet (De Wit & Meyer 2004, 5)

Euroopan unionin kontekstissa strategiaprosessi lähtee yleisesti liikkeelle komission aloitteesta. Prosessia vievät eteenpäin ministerineuvosto, ja siten myös jäsenmaat, sekä Euroopan parlamentti. (Ks. Ruonala 2011.) EU:n koulutuspolitiikan kannalta keskeinen Lissabonin strategia (2000) epäonnistui tavoitteissaan Jaakolan (2010) mukaan muun muassa sen vuoksi, että strategian toteuttajat toimivat täysin erilaisissa taloudellisissa olosuhteissa: *”Kahdentoista uuden ja erilaisen talouden yhdentäminen aiempaan unionirakenteeseen on kuluttanut niitä voimavaroja, joita muutoin olisi voitu sijoittaa Lissabonin strategian toteuttamiseen”* (Jaakola 2010, 2). Porter (1996) esittää, että useasti organisaation kokemien ongelmien taustalla on operatiivisen tehokkuusajattelun ja strategian sekoittuminen toisiinsa. Hänen mukaansa molemmat ovat oleellisen tärkeitä kehitettäessä toimintoja entistä paremmiksi huolimatta siitä, että niiden peruseriaatteet toimivat eri tavoin. Operatiivisia prosesseja kehittämällä pyritään toteuttamaan organisaatiossa olevia toimintatapoja aikaisempaa paremmin. Strategisilla toimilla taas pyritään kehittämään uusia toimintatapoja ja organisoimaan uudella tavalla sekä sisältöä että olemassa olevia perustehtäviä (Porter 1996, 61–62).

Daviesin (2004) mukaan strategia tarjoaa sapluunan, jota vasten voi peilata lyhyen aikavälin suunnittelua ja toimintaa. Watson (2001) toteaa, että organisaatiolla on strategia vasta sitten, kun tiedetään, mikä on toiminnan suunta ja minkä vuoksi tietyt määritetyt velvoitteet on toteutettava. (Watson 2001, 126.) Strategia ei itsessään riitä, vaan sen onnistuneeseen toteuttamiseen tarvitaan myös sitoutunutta johtamista strategisen prosessin eri tasoilla. Porterin (2003, 20) mukaan strategian ydin on sen valitseminen, mitä ei tehdä. Simonen (2005, 49–50) määrittelee kokonaisvaltaisen strategisen johtamisen seuraavasti: ” – *strategisella johtamisella tarkoitetaan johdonmukaista organisaation olemuksen, toiminnan ja tarkoituksen ohjaamaa toimintatapaa, jossa korostuu tavoitteellisuus, toiminnan yhteensovittaminen, päätöksenteon ymmärtäminen sekä organisaation kokonaisnäkömyksen hallinta*”.

Strategioita voidaan Terhon (2009) mukaan erotella sen perusteella, ovatko ne aiottuja, toteutuneita vai niin sanottuja emergentejä. Aiottu strategia tarkoittaa strategiaa sellaisena kuin se avautuu toteuttavan organisaation johdolle. Tämä ei tarkoita, että kyseessä olisi puhdas rationaalinen prosessi, vaan aiottu strategia on pikemminkin kyseisen organisaation yksilöiden ja ryhmien neuvottelun ja kompromissien summa. Toteutunut strategia ei ole välttämättä kovinkaan vahvasti yhteydessä aiottuun strategiaan. Toteutunutta strategiaa määrittää enemmän emergentti tai kehittyvä strategia eli ne suunnittelemattomat päätökset, jotka syntyvät, kun yksittäiset johtajat tulkitsevat olemassa olevaa strategiaa ja soveltavat sitä muuttuviin olosuhteisiin (Terho 2009, 10).

Euroopan unionin opettajankoulutusta suoraan tai välillisesti koskeissa strategiaprosesseissa voidaan tunnistaa selvästi edellä mainittuja strategian piirteitä. Komission alulle laittamat aiottu strategiat muotoutuvat ministerineuvoston ja parlamentin päätösten pohjalta käytännössä toteutettaviksi, jolloin jäsenvaltioiden eri toimijat tulkitsevat ja soveltavat niitä omissa olosuhteissaan. Jatkuvan murroksen keskellä olevissa yhteiskunnissa olosuhteiden muutosten ja erilaisten epävarmuustekijöiden ennakointi ja huomioonottaminen ovat strategiaa laadittaessa tärkeää. Strategia on organisaation voimavarojen ja osaamisen kohdentamista sen toimintaympäristön mahdollisuuksien ja epävarmuustekijöiden mukaan. Näin ollen strategia on merkittävä linkki organisaation tavoitteiden ja päivittäistä toimintaa ohjaavien mallien ja suunnitelmien välillä. (Hofer & Schendel, 1978, 12–13.)

2.4 Lissabonin strategia ja Eurooppa 2020

Euroopan unionin jäsenvaltioiden päämiesten muodostama Eurooppa-neuvosto kokoontui erityiskokouksessa Lissabonissa 23.–24. maaliskuuta vuonna 2000 sopiakseen unionin uudesta strategisesta päämäärästä työllisyyden, talousuudistusten ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vahvistamiseksi osana tietopohjaista taloutta. Lissabonin kokouksessa oli läsnä myös silloinen Euroopan parlamentin puhemies Nicole Fontaine, jonka kanssa Eurooppa-neuvosto keskusteli myös uuden tietoon perustuvan talouden strategisista päämääristä. (Lissabonin Eurooppa-neuvosto 2000.)

Lissabonin sopimuksen artiklassa 26 Eurooppa-neuvosto pyytää Euroopan unionin ministerineuvostoa ja komissiota sekä jäsenvaltioita näiden valtiosääntöjen mukaisesti ryhtymään tarvittaviin toimenpiteisiin omaan toimivaltaansa kuuluvilla aloilla seuraavien tavoitteiden saavuttamiseksi:

- *Inhimilliseen pääomaan asukasta kohti tehtäviä investointeja olisi lisättävä vuosittain merkittävästi.*
- *Niiden vain alemman keskiasteen koulutuksen saaneiden 18–24-vuotiaiden määrä, jotka eivät ole jatkokoulutuksessa, olisi puolitettava vuoteen 2010 mennessä.*
- *Kouluista ja koulutuskeskuksista, joilla kaikilla olisi Internet-yhteydet, olisi kehitettävä kaikille avoimia paikallisia oppimisen monitoimikeskuksia tavoilla, jotka soveltuvat parhaiten laajojen kohderyhmien tavoittamiseen.*
- *Euroopan tasolla olisi määriteltävä uudet perustaidot, joita kehitettäisiin elinikäisen oppimisen avulla. Näitä olisivat tietotekniikkataidot, vieraat kielet, tekninen sivistys, yrittäjäyys ja sosiaaliset taidot. ATK-lukutaidon edistämiseksi koko unionissa olisi luotava tietotekniikan perustaitoja koskeva eurooppalainen tutkintotodistus, johon sovellettaisiin hajautettuja todistuksenmyöntämismenetelmiä.*
- *Opiskelijoiden, opettajien sekä koulutus- ja tutkimushenkilöstön liikkuvuutta edistävät keinot olisi määriteltävä vuoden 2000 loppuun mennessä käyttämällä kaikkia yhteisön nykyisten ohjelmien (Socrates, Leonardo, Nuoriso) tarjoamia mahdollisuuksia, poistamalla esteitä ja noudattamalla suurempaa*

avoimuutta pätevyyksien ja opiskelu- ja koulutusjaksojen tunnustamisessa. Olisi toimittava opettajien liikkuvuuden esteiden poistamiseksi vuoteen 2002 mennessä sekä erittäin ammattitaitoisten opettajien kiinnostuksen herättämiseksi asiaan.

- *Ansioluetteloille olisi laadittava yhteinen eurooppalainen malli, jonka käyttö olisi vapaaehtoista ja joka helpottaisi liikkuvuutta auttamalla sekä koulutuslaitoksia että työnantajia arvioimaan bankittuja tietoja. (Lissabonin sopimus 2009.)*

Niin ikään Lissabonin strategiaperin artiklassa 27 Eurooppa-neuvosto pyytää Euroopan unionin opetusministereiden ministerineuvostoa aloittamaan laajan keskustelun koulutusjärjestelmien konkreettisista tulevaisuuden tavoitteista keskittyen yhteisiin huolenaiheisiin ja prioriteetteihin sekä ottamaan huomioon eri jäsenmaiden kansalliset erityispiirteet (Lissabonin Eurooppa-neuvosto 2000). Lissabonin strategian tarkoituksena on myös tukea Luxemburgin (1997) ja Cardiffin (1998) prosesseja, jotka kehottavat jäsenmaita avoimeen koordinaatioon ja kansallisiin toimintasuunnitelmiin työllisyyden parantamiseksi (Lissabonin Eurooppa-neuvosto 2000).

Yhteenvetona Euroopan unionin perussopimusten tavoitteista voidaan todeta, että EU on jo pitkään pyrkinyt tekemään elinikäisestä oppimisesta ja liikkuvuudesta totta sekä parantamaan koulutuksen laatua ja tehokkuutta. Sopimuksessa Euroopan unionin toiminnasta (SEUT) 165. artiklan 2. kohdassa luetellaan unionin toiminnan tavoitteet koulutuksen sekä nuoriso- ja urheilupolitiikan aloilla. Korkeasteen koulutusta, johon opettajankoulutus kuuluu, koskevat erityisesti seuraavat tavoitteet: 1) kehitetään eurooppalaista ulottuvuutta koulutuksessa, 2) edistetään opiskelijoiden ja opettajien liikkuvuutta muun muassa rohkaisemalla tutkintotodistusten ja opintojaksojen tunnustamista akateemisessa maailmassa, 3) edistetään oppilaitosten välistä yhteistyötä ja kehitetään tietojen ja kokemusten vaihtoa jäsenvaltioiden koulutusjärjestelmille yhteisistä kysymyksistä ja 4) rohkaistaan etäopetuksen kehittämistä. (Ks. Euroopan parlamentti 2011.)

Euroopan unionin viimeisin strategia *Eurooppa 2020* on lisännyt EU:n alueella poliittista kiinnostusta korkea-asteen koulutukseen (Eurooppa 2020, 2010). Eurooppa 2020 -strategian tavoitteena on älykäs, kestävä ja osallistava kasvu, jonka tarkoituksena on saada aikaan lisää investointeja koulutukseen, tutkimukseen ja innovoin-

tiin. Tavoitteena on myös lisätä korkea-asteen koulutuksen saaneiden nuorten määrää huomattavasti EU:n alueella siten, että vuoteen 2020 mennessä 30–34-vuotiaista vähintään 40 prosentilla olisi ylempi korkeakoulututkinto. Tämä kunnianhimoinen tavoite sisältyy neuvoston toukokuussa 2009 antamiin päätelmiin eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista. Nämä päätelmät pohjaavat vuoden 2010 strategiaan puitteisiin, ja niissä esitetään jäsenvaltioille asetetut yhteiset strategiset tavoitteet sekä periaatteet tavoitteiden saavuttamiseksi (Euroopan unionin neuvosto 2009).

3 Euroopan unionin opettajankoulutusstrategian muodostuminen

3.1 Euroopan unionin koulutusstrategian kehittyminen Lissabonin strategian pohjalta

Opettajankoulutus tunnustettiin osittain EU:n toimivaltaan kuuluvaksi alaksi vuoden 1992 Maastrichtin sopimuksessa. Tämän Euroopan unionista tehdyn sopimuksen (SEU) VIII osastossa olevan 126. artiklan 1. kohdan mukaisesti ”yhteisö myötävaikuttaa korkealaatuisen koulutuksen kehittämiseen rohkaisemalla jäsenvaltioiden välistä yhteistyötä sekä tarvittaessa tukemalla ja täydentämällä jäsenvaltioiden toimintaa pitäen täysin arvossa jäsenvaltioiden vastuuta opetuksen sisällöstä ja koulutusjärjestelmien järjestämisestä sekä niiden sivistyksellistä ja kielellistä monimuotoisuutta”. Sopimuskohta sisällytettiin myöhemmin sellaiseen Nizzan sopimukseen, joka tuli voimaan 1. tammikuuta 2003 (ks. Nizzan sopimus 2003), ja se sisältyy myös Lissabonin sopimukseen, joka on toiminut EU:n perussopimuksena 1. tammikuuta 2009 lähtien (ks. Lissabonin sopimus 2009).

Vaikka Lissabonin sopimuksella ei muutettu EU:n roolia koulutuksessa, sillä kuitenkin vahvistettiin koulutuksen asemaa ja annettiin unionille aiempaa vahvempi rooli. SEUT:n II osastossa olevassa 9. artiklassa nimittäin esitetään niin kutsuttuna horisontaalisena lausekkeena, että ”unioni ottaa politiikkansa ja toimintansa määrittelyssä ja toteuttamisessa huomioon – korkeatasoiseen koulutukseen – liittyvät vaatimukset”. Koulutuksen merkitystä vahvistaa myös Euroopan unionin perusoikeuskirjan II osastossa oleva 14. artiklan kohta 1, jossa turvataan jokaisen oikeus koulutukseen. Perusoikeuskirja rinnastetaan oikeudellisesti perussopimuksiin.

Maaliskuussa 2001 eli vuosi Lissabonin kokouksen jälkeen EU:n Eurooppa-neuvosto kokoontui Tukholmassa ja jatkoi puheenjohtajavaltioiden päätelmissä viittauksia koulutuspolitiikkaan. Koulutus ja osaaminen -luvun alakohdassa 11 Eurooppa-neuvosto painotti tietoon

perustuvan talouden edellytyksenä olevan hyvän yleissivistävän koulutuksen, joka edistää työvoiman liikkuvuutta ja elinikäistä oppimista. Tukholman Eurooppa-neuvosto esitti myös komissiolle ja neuvostolle vaatimuksen, että ne *”esittävät kevään 2002 Eurooppa-neuvostolle selvityksen, johon sisältyisi koulutusjärjestelmien tavoitteiden seuranta koskeva yksityiskohtainen työohjelma sekä arviointi siitä, miten tavoitteet on saavutettu avoimen koordinoitimenetelmän avulla ja maailmanlaajuisesta näkökulmasta. Erityisesti olisi pohdittava, miten nuoret, etenkin nuoret naiset, saataisiin kiinnostumaan luonnontieteiden ja tekniikan opinnoista ja miten voitaisiin pitkällä aikavälillä varmistaa pätevien opettajien rekrytointi näillä aloilla”* (Tukholman Eurooppa-neuvosto 2001, 15).

Työntekijöiden liikkuvuutta Euroopan uusilla avoimilla työmarkkinoilla käsittelevässä kohdassa Tukholman Eurooppa-neuvoston päätelmät viittaavat myös opettajien ja kouluttajien liikkuvuutta koskevaan suositukseen ja sen hyväksymiseen kesäkuuhun 2001 mennessä. Samassa yhteydessä Eurooppa-neuvosto esittää, että jäsenvaltioiden olisi pantava liikkuvuutta koskeva toimintasuunnitelma täytäntöön (Tukholman Eurooppa-neuvosto 2001, 16).

Keväällä 2002 Eurooppa-neuvosto kokoontui Barcelonassa ja jatkoi tietoon perustuvan kilpailukykyisen talouden merkityksen sekä koulutuksen korostamista. Puheenjohtajien päätelmissä kohdassa 43 Eurooppa-neuvosto totesi tyytyväisenä, että koulutusjärjestelmiä koskevasta yksityiskohtaisesta työohjelmasta vuoteen 2010 saakka oli päästy sopimukseen.

Eurooppa-neuvosto asetti tavoitteeksi sen, että EU:n koulutusjärjestelmistä tulee laatunsa puolesta maailmanlaajuisia esikuvia vuoteen 2010 mennessä. Neuvosto painotti yksimielisesti, että ohjelman on perustuttava kolmeen peruseriaatteeseen: laadun parantamiseen, kaikkien koulutukseen pääsyn helpottamiseen ja koulutuksen avautumiseen paremmin ympäröivään maailmaan. Eurooppa-neuvosto kehotti Euroopan unionin neuvostoa ja komissiota raportoimaan kevään 2004 Eurooppa-neuvostolle siitä, miten ohjelman toteuttamisessa on edistytty (Barcelonan Eurooppa-neuvosto 2002).

Barcelonan Eurooppa-neuvosto kehotti myös toteuttamaan koulutuksen alalla lisätoimia, joilla varmistetaan tutkintojen ja pätevyysien avoimuus sekä tiivistetään yliopistotutkintoja koskevaa yhteistyötä Sorbonne, Bologna ja Praha -prosessin mukaisesti. Myös perustaitojen hallinnan parantaminen ja vähintään kahden vieraan kielen opetus

nousivat esille puheenjohtajien päätelmissä. (Barcelonan Eurooppa-neuvosto 2002, 19.)

Brysselissä 11.11.2003 komissio julkaisi tiedonantona *Koulutus 2010* -väiraportin Lissabonin strategian toteuttamisen edellyttämistä kiireellisistä uudistuksista (Koulutus 2010 2003). Komission tiedonanto pyrki konkretisoimaan Tukholman ja Barcelonan Eurooppa-neuvostossa esille noussutta opettajien ammatin houkuttelevuutta. Komissio esitti, että ”*kunkin jäsenvaltion on otettava käyttöön vuoteen 2005 mennessä toimintasuunnitelma, joka koskee opetushenkilöstön täydennyskoulutusta ja vastaa selvästi seuraaviin haasteisiin: koulutusta on vahvistettava merkittävästi, kuten asiantuntijaryhmä korosti, mutta sen on oltava ilmaista, se on järjestettävä työaikana (kuten useissa muissakin ammateissa) ja sen on vaikutettava myönteisesti urakehitykseen*” (Koulutus 2010 2003, 14–15).

Helmikuun 26. päivänä 2004 Brysselissä kokoontunut Euroopan unionin opetusministereiden neuvosto käsittelee kokouksessaan komission *Koulutus 2010 – Lissabonin strategian toteuttamisen edellyttämät kiireelliset uudistukset* -asiakirjaa ja puuttui kahdessa kohdassa opettajakoulutuksen merkitykseen. Neuvosto oli huolestunut eurooppalaisten opettajien ikääntymisestä arvioiden, että vuoteen 2015 mennessä on Euroopan laajuisesti saatava rekrytoitua ja koulutettua yli miljoona perus- ja toisen asteen opettajaa. Tällaista massiivista henkilöstön uusiutumista pidettiin sekä haasteena että mahdollisuutena. (Baroncelli ym. 2014; Euroopan unionin neuvosto 2004, 20–21.)

Brysselissä kokoontunut neuvosto kiinnitti huomiota myös opettajan ammatin heikkoon kiinnostavuuteen ja mahdolliseen pätevien opettajien puutteeseen, josta OECD (2003) oli raportoinut (*Education at a glance. OECD indicators 2003*). Opetusministereiden neuvosto vetosi jäsenvaltioihin, että ne kansallisin toimin tekisivät opettajan ammatista vetovoimaisemman ja houkuttelevamman niin, että parhaat kyvyt saataisiin palkattua opettajan tehtäviin pitkäkestoisesti ja sitoutuneesti (Euroopan unionin neuvosto 2004, 24). Myös opettajien täydennyskoulutuksen tehostaminen sekä opettajan toiminnan ja ympäristön muutosten tiedostaminen olivat ministerineuvoston keskeisiä huolia. Nämä samat asiat nousivat esille myös Euroopan unionin ministerineuvoston ja komission antamassa yhteisessä tiedonannossa opetusministerineuvoston kokouksen jälkeen (Euroopan unionin virallinen lehti 2004/C, 104).

Euroopan parlamentti ja neuvosto päättivät marraskuun 15. päivänä 2006 elinikäisen oppimisen toimintaohjelman perustamisesta. Tämän toimintaohjelman tarkoituksena oli tehostaa unionin jo aikaisemmin laatimaa Lissabonin strategiaa sekä sitä vahvistanutta Barcelonan Eurooppa-neuvoston tavoitetta tehdä Euroopan unionin koulutusjärjestelmästä vuoteen 2010 mennessä laatunsa osalta maailmanlaajuinen esikuva sekä parantaa perustaitojen hallintaa ja kahden vieraan kielen opetusta. Tässä varsinaisesti EU:n koulutusohjelmiin keskittyneessä päätöksessä viitataan poikittaisten tavoitteiden kohdalla artiklassa 32 erityistavoitteeseen ”*parantaa jäsenvaltioiden koulutusjärjestelmien laatua ja avoimuutta*” (Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös 2006/1720/EY, 15.11.2006).

Brysselissä toukokuussa 2007 kokoontunut Euroopan unionin neuvosto painotti kokouksessaan koulutuksen merkitystä koulutuksen, tutkimuksen ja innovoinnin muodostaman osaamiskolmion hyvälle toiminnalle ja piti koulutuksen roolia keskeisenä kasvun ja työllisyyden edistämisessä. Neuvoston mukaan Koulutus 2010 -työohjelman täytäntöönpano oli edistynyt hyvin viimeisen vuoden aikana, ja jäsenvaltiot aikovat jatkaa uudistuksia ja toteuttaa työohjelmaa perusteellisesti muun muassa uudistamalla korkea-asteen koulutusta, huolehtimalla ammatillisen koulutuksen korkeasta laadusta ja vetovoimasta sekä toteuttamalla elinikäisen oppimisen strategioita (Euroopan unionin neuvosto 2007a, 7224/1/07, REV 1, CONCL 1, s. 6, kohta 15).

Euroopan unionin neuvosto nosti esille joulukuussa 2007 pitämässään kokouksessa tieteen ja teknologian henkilöstövoimavarat Euroopassa, Euroopan vetovoiman huippupätevien tieteenharjoittajien keskuudessa sekä yliopistojen nykyaikaistamisen. Neuvosto totesi elinikäisen oppimisen mahdollistamisen kaikille kansalaisille tärkeäksi tavoitteeksi pyrittäessä luomaan enemmän ja parempia työpaikkoja. Euroopan unionin neuvoston mielestä jäsenvaltioiden ja komission tuli antaa etusija ”*koulutusta koskevan työohjelman, eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen ja ’uudet taidot uusia työpaikkoja varten’ -aloitteen toteuttamiselle sekä liikkuvuuden lisäämiselle*” (Euroopan unionin neuvosto 2007b, 16616/1/07, REV 1, CONCL 3, s. 11, kohta 42).

Lissabonin strategia ja sen seuraaminen olivat esillä myös maaliskuussa 2008 pidetyssä Euroopan unionin neuvoston kokouksessa. Kokouksen eräänä keskeisenä teemana oli Lissabonin uudistetun kasvu- ja työllisyysstrategian uuden kolmivuotisjakson (2008–2010)

käynnistäminen komission strategi raportin ja neuvoston valmistelutyön pohjalta (s. 2, kohta 4). Neuvosto painotti ”viidennen vapauden” eli tutkijoiden, opiskelijoiden, tieteentekijöiden ja korkeakoulujen opetushenkilöstön yli rajojen tapahtuvan liikkuvuuden merkitystä unionin nykyaikaisen ja kilpailukykyisen talouden rakentamisessa (Euroopan unionin neuvosto 2008, 7652/1/08 REV 1, s. 5, kohta 8).

Saavuttaakseen tavoitteensa Eurooppa-neuvosto päätti *”tehdä eurooppalaisten tutkijoiden työmarkkinoista avoimemmat ja kilpailukykyisemmät parempien urarakenteiden, läpinäkyvyyden ja perhemyönteisyyden avulla; jatkaa korkea-asteen koulutuksen uudistuksia; helpottaa ja edistää julkisissa tutkimusorganisaatioissa luodun henkisen omaisuuden optimaalista käyttöä, jotta voidaan lisätä osaamisen siirtoa elinkeinoelämälle; kannustaa tiedon vapaata saataavuutta ja avointa innovointiympäristöä; edistää tieteellistä huipputaustamista; luoda maailmanluokan tutkimusinfrastruktuurin uusi sukupolvi ja edistää tutkintojen vastavuoroista tunnustamista”* (Euroopan unionin neuvosto 2008, 7652/1/08 REV 1, s. 5–6).

3.2 Avoin koordinaatio koulutuspolitiikan ohjaajana

Koska koulutus kuuluu Euroopan unionin niihin politiikan aloihin, joissa EU:lla ei ole yksinomaista toimivaltaa, Euroopan unionin koulutuspolitiikan päätöksenteossa lopullinen päätösvalta niin koulutuspoliittisten ohjelmien kuin suositusten ja opettajankoulutuksen toimeenpanosta jää jäsenvaltiolle. Tällaisissa yhteyksissä päätöksenteossa sovelletaan niin sanottua jaettua toimivaltaa, jossa sekä unioni että jäsenvaltiot voivat antaa velvoittavia säädöksiä jaetun toimivallan alaisuuteen kuuluvilla aloilla. Jäsenvaltiot voivat kuitenkin käyttää toimivaltaansa vain siltä osin kuin unioni ei ole käyttänyt omaansa tai on päättänyt olla käyttämättä sitä (SEU sopimus 2007, artikla 4).

Jaetun toimivallan piiriin kuuluvilla aloilla käytetään Euroopan unionin päätöksenteossa niin sanottua toissijaisuusperiaatetta, jonka avulla pyritään määrittämään tarkoituksenmukaisin toiminnan taso ja malli EU:n ja jäsenvaltioiden välillä. Toissijaisuusperiaatteen käytöllä pyritään säilyttämään jäsenvaltioiden kyky päätöksentekoon ja toimiin ennen muuta sellaisilla aloilla, joissa toiminta yksin on tehokkaampaa ja järkevämpää kuin yhteisön tasolla. Toisaalta toissijaisuusperiaate antaa myös yhteisölle oikeuden puuttua asioihin silloin,

kun jäsenvaltiot eivät kykene toteuttamaan niitä, ja oikeuden toimia riittäväällä tavalla, kun otetaan huomioon toimien laajuudet ja vaikutukset. Tätä toissijaisuusperiaatetta on virallisesti vakiinnutettu osaksi yhteisön lainsäädäntöä sisällyttämällä se Euroopan unionista tehdyn sopimuksen 5. artiklan alakohtaan 2 (Maastrichtin sopimus 1992). Uudistetussa Lissabonin sopimuksessa korvataan Euroopan yhteisön perustamissopimuksen 5. artikla Euroopan unionista tehdyn sopimuksen 5. artiklaan kirjatulla toissijaisuusperiaatteella, jossa kumotun artiklan ilmaukset säilytetään ja niihin lisätään toissijaisuusperiaatteen alueellinen ja paikallinen ulottuvuus. Toissijaisuusperiaatteen käyttöönoton eräänä tarkoituksena on ollut myös tuoda toimivalta mahdollisimman lähelle kansalaisia. (SEU-sopimus 2007.)

Niillä politiikan aloilla, joissa Euroopan unionilla ei ole suoraa toimivaltaa, tapahtuu yhteisten tavoitteiden ja ohjelmien täytäntöönpano toissijaisuusperiaatteen pohjalta siihen sovellettavia hallinnon ja ohjauksen välineitä käyttäen. Euroopan unionin koulutuspolitiikassa opettajankoulutusta koskehtavan hallinnon ja ohjauksen välineenä käytetään avoimen koordinaation menetelmää. Tästä ohjauksen keinosta käytetään usein eri yhteyksissä englanninkielistä lyhennettä OMC, joka tulee sanoista *Open Method of Co-ordination*. Avoimen koordinaation menetelmä otettiin käyttöön ensin Euroopan unionin työllisyys- ja sosiaalipolitiikan aloilla 1990-luvun puolivälin aikoihin, mutta varsinainen läpimurto kansalaisten ja päätöksentekijöiden tietoisuuteen ajoittui Lissabonin Eurooppa-neuvoston huippukokoukseen vuonna 2000 (De la Porte & Pochet 2002, 38).

Avoimen koordinaation menetelmä on eräänlainen hallinnon ja ohjauksen menetelmä, jolla kansallisen päätöksenteon alaisuuteen varsinaisesti kuuluvaa politiikkaa tuodaan yhteisen hallintajärjestelmän piiriin. Joidenkin tutkijoiden, kuten Borrásin ja Jacobssonin (2004, 188) sekä Schäferin (2005), mukaan avoimen koordinaation menetelmä perustuu OECD:n toimintamalleihin, joilla voidaan valvoa jäsenmaiden asioita silloin, kun ei ole varsinaista valtaa puuttua niihin (Schäfer 2005, 6).

Portugalin vuoden 2000 puheenjohtajuuskauden Eurooppa-neuvoston päätelmissä avoimen koordinaation menetelmä ilmeni yhtenä Lissabonin strategian keskeisenä hallinto- ja ohjausmenetelmänä: *”Unioni on tänään asettanut itselleen uuden strategisen päämäärän seuraavaa vuosikymmentä varten: siitä on tultava maailman kilpailukykyisin*

ja dynaamisin talous, joka kykenee ylläpitämään kestäväää talouskasvua, luomaan uusia ja parempia työpaikkoja ja lisäämään sosiaalista yhteenkuuluvuutta” (Lissabonin Eurooppa-neuvosto 2000, artikla 5).

Lissabonin Eurooppa-neuvoston kokouksessa laaditun julistuksen keskeisin ajatus on Euroopan unionin osaamispuhjan vahvistaminen ja parantaminen. Se kiteytyi tavoitteeseen luoda Euroopasta maailman johtava tietoon perustuva talousalue vuoteen 2010 mennessä. Lissabonin kokouksessa yhdisteltiin uudella tavalla eri politiikkoja ja politiikan lohkoja, joilla muodostettaisiin perusta uudelle tietoon pohjautuvalle taloudelle. Talousuudistukset, työllisyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus linkitettiin voimakkaammin toisiinsa ja myös välillisesti opettajankoulutukseen, joka käytännössä yhdistyi kaikkiin Lissabonin Eurooppa-neuvoston taloutta ja kilpailukykyä korostavan julistuksen tavoitteisiin.

Koulutuksen merkitys EU:n politiikassa vahvistui Lissabonin strategian synnyttyä. Näin ollen oli myös tärkeä määrittellä, miten koulutusta hallinnoivan ja ohjaavan avoimen koordinaation menetelmän avulla voidaan varmistaa asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Lissabonin julistus esittää, että asetettujen päämäärien toteuttamiseksi tehtävä *”strategia voidaan toteuttaa parantamalla olemassa olevia prosesseja ja ottamalla kaikilla tasoilla käyttöön uusi avoin koordinoitimenetelmä, johon liittyy Eurooppa-neuvoston selkeämpi asema suunnannäyttäjänä ja koordinoijana. Näin varmistetaan johdonmukaisempi strateginen ohjaus ja edistymisen tehokas seuranta.”* (Lissabonin Eurooppa-neuvosto 2000, artikla 7.)

Lissabonin kokouksen päätelmien mukaan avoin koordinaatio on nähtävissä *”keinona levittää hyviä toimintatapoja ja lisätä lähestymistä EU:n tärkeimpiin päämääriin”* (Lissabonin Eurooppa-neuvosto 2000, artikla 37). Avoimen koordinaation menetelmän toimintatapaa kuvataan Lissabonin huippukokouspäätelmien kohdassa 37, josta on luetavissa menetelmän sopivuus useille politiikan aloille, mukaan lukien koulutuspolitiikka. Avoimen koordinaation menetelmän keskeisiä toimintavälineitä ovat seuranta, määrälliset ja laadulliset indikaattorit, vertailutasot, arviointi ja vertaisarviointi. Lissabonin päätelmien kohdassa 38 kuvataan avoimen koordinaation menetelmän täytäntöönpanoa ja korostetaan toissijaisuusperiaatteen kunnioittamista sekä verkottumisen ja kumppanuuksien merkitystä tavoitteiden saavuttamisessa. (Lissabonin Eurooppa-neuvosto 2000, artiklat 37 ja 38.)

Avoimen koordinaation mallin kehittäjänä pidetään Lissabonin yliopiston professoria Maria João Rodriguesia. Hän on varsin useassa eurooppalaisessa yhteydessä puhunut ja kirjoittanut avoimen koordinaation menetelmän käyttöönotosta. Lissabonin Eurooppa-neuvoston kokouksessa hän selitti menetelmän keskeisiä käsitteitä ja piirteitä. Rodriguesin (2001, 1) mukaan Lissabonin Eurooppa neuvoston kokouksessa 23.–24. maaliskuuta 2000 esitelty avoimen koordinaation menetelmä oli konsepti, jolla voitaisiin paremmin laittaa käytäntöön pitkän aikavälin strategia kilpailukykyisestä tietoon perustuvasta taloudesta sekä paremmasta työllisyydestä ja sosiaalisesta koheesiosta.

Koulutuksen osalta Rodrigues (2001, 7) viittaa Lissabonin kokouksen päätelmiin todeten, että koulutuspolitiikassa yhteisten määritelyjen tavoitteiden ja indikaattoreiden lisäksi keskusteluissa on määriteltävissä ja löydettävissä yhteiset painopistealueet ja parhaat käytännöt kansallisia raporteja käyttäen. Tämä on kirjattuna Lissabonin kokouksen päätelmien kohtaan 27: *”Eurooppa-neuvosto pyytää neuvostoa (koulutus) aloittamaan laajan keskustelun koulutusjärjestelmien konkreettisista tulevaisuuden tavoitteista keskittyen yhteisiin huolenaiheisiin ja prioriteetteihin ja ottaen huomioon kansalliset erityispiirteet; tarkoituksena on tukea Luxemburgin ja Cardiffin prosesseja – –.”* (Lissabonin Eurooppa-neuvosto 2000, artikla 27).

Rodrigues (2001, 8–9) painottaa myös, että avoimen koordinaation menetelmällä voidaan konkreettisesti kehittää modernia hallintaa ja uusia hallintotapoja toissijaisuusperiaatteen pohjalta. Avoimen koordinaation menetelmää pidetään niin sanottuna pehmeänä metodina EU-politiikan toteuttamisessa. Dehousen (2002, 26) mukaan avoimen koordinaation menetelmä ei kuitenkaan ole radikaali vaihtoehto EU:n yhteisömetodille, vaikka jotkut toivovat ja toiset pelkäävät niin olevan. Avointa koordinaation menetelmää voi kuvata pehmeäksi lähestymistavaksi tai metodiksi, joka tuottaa yhteisistä haasteista ja mahdollisuuksista eurooppalaista lisäarvoa. Pehmeä metodi toteutuu komission, Eurooppa-neuvoston ja ministerineuvoston suositusten perusteella, eikä sillä ole sitovaa voimaa toisin kuin EU:n yleisimmällä metodilla eli yhteisömetodilla, joka koostuu normien annosta, tulkinasta ja soveltamisesta. (Ahonen 2003, 223–224.)

Suomalainen tutkija Carita Blomqvist (2007) on omassa väitöstitkimyksessään selvittänyt avoimen koordinaation menetelmää Euroopan unionin koulutuspolitiikassa. Hänen mukaansa avoimen

koordinaation menetelmän käyttöönoton taustalla olevia syitä ovat sitä tutkineiden mukaan olleet, että se on vapaaehtoisena, keskinäistä oppimista ja hyvien käytäntöjen vaihtoa painottavana politiikan kordinoinnin muotona käyttökelpoinen poliittisesti herkällä alueilla. Koska Euroopan unionilla ei ole juurikaan muodollista toimivaltaa koulutuksen alalla, Lissabonin strategian toimeenpano edellytti tällaisen avoimen koordinaation tapaisen menettelyn luomista (Blomqvist 2007, 157).

Euroopan komission koulutuksen ja kulttuurin pääosaston sekä Euroopan unionin ministerineuvoston mukaan avoimen koordinaation menetelmän tavoitteet koulutuksessa ja opettajankoulutuksessa voidaan määritellä keinoiksi mahdollistaa vastavuoroinen oppiminen ja vertailu sekä vähentää samalla niitä riskejä, jotka kuuluvat muutokseen ja uudistuksiin. Muutokset ja uudistukset toimivat tehokkaammin silloin, kun ne perustuvat parhaisiin saatuihin kokemuksiin ja ovat vertailtavissa. Siirrettäessä hyviä käytäntöjä toisiin maihin on tulosten saavuttamiseksi oleellisen tärkeää tunnistaa tekijät, jotka ovat vaikuttaneet uudistusten onnistumisiin. Lisäksi tietoisuus siitä, että muutkin pyrkivät ohjaamaan muutosta sovittuun suuntaan, kannustaa uudistamiseen. Näin muutokseen liittyvät poliittiset riskit pienenevät. Tästä on pohjimmiltaan kysymys avoimessa koordinaatiossa, ja näitä keinoja käyttämällä voidaan koulujärjestelmämme tulevaisuuden tavoitteita sekä niitä koskevia yksityiskohtaisia työohjelmia toteuttaa onnistuneesti. (Euroopan unionin neuvosto 2002.)

3.3 Opettajankoulutus Bolognan prosessissa

Euroopan unionin jäsenmaiden yliopistojen, korkeakoulujen ja opettajankoulutuslaitoksien koulutuspolitiikkaan on komission toimien lisäksi vaikuttanut voimakkaasti myös niin sanottu Bolognan prosessi. Niemi (2010) toteaa komission *Opettajankoulutuksen laadun parantaminen* -tiedonannon ja sen liitteenä olevan *Focus Group* -työryhmän suositusten keskeisen viestin olevan EU:n jäsenmaiden hallituksille, että laadukkaan opettajankoulutuksen tulee olla todellinen osa eurooppalaisen koulutuksen korkea-astetta ja sen tulee mahdollistaa opettajien eteneminen kaikissa Bolognan prosessin kolmessa syklissä (Niemi 2010, 32–33).

Bolognan prosessi sai alkunsa Saksan, Ranskan, Italian ja Ison-Britannian korkeakoulutuksesta vastaavien opetusministereiden allekirjoitettua yhteisen julistuksen eurooppalaisten korkeakoulututkintojen järjestelmien harmonisoinnista 25. toukokuuta 1998 Pariisin Sorbonnessa (*Sorbonne joint declaration 1998*). Julistukselle toivottiin allekirjoittajia mahdollisimman monista Euroopan valtiosta. Vuoden 1999 kesäkuussa 29 Euroopan maan opetusministerit allekirjoittivat julistuksen Bolognassa. Allekirjoituspaikkansa mukaisesti sekä prosessiluonteestaan johtuen tämä Eurooppalainen korkeakoulualan julistus tunnetaan nimellä ”Bolognan prosessi”. (Bolognan prosessi 1999.)

Bolognan prosessin keskeisenä tavoitteena on yhtenäistää Euroopan yliopistotutkintojen rakenteita, lisätä tutkintojen läpinäkyvyyttä ja laatua sekä edistää kansainvälistä liikkuvuutta. Näkyvä uudistus on ollut siirtyminen kaksiportaiseen perustutkintojärjestelmään (Aronen 2004, 5.) ja kolmiportaiseen tutkintorakenteeseen. Tavoitteisiin on myös lisätty ajatus eurooppalaisen ulottuvuuden sisällyttämisestä korkeakouluopetukseen. Näihin tavoitteisiin pyritään lähinnä kuuden tavoitteen avulla eli luomalla yhdessä:

- helposti ymmärrettävä ja vertailtavissa oleva korkeakoulututkintojen järjestelmä, jossa lähtökohtaisesti hyödynnetään ECTS (*European Credit Transfer System*) -opintosuoritusten siirto- ja mitoitustutkintojärjestelmää sekä tutkintotodistuksen liitetä avoimuuden lisäämiseksi;
- kahteen sykliin pohjautuvat yhdenmukaiset tutkintorakenteet: ensimmäisen syklin tutkinto on kolmi- nelivuotinen kandidaattitason (*bachelor*) tutkinto ja toisen syklin maisteritason (*master*) tutkinto sekä ns. kolmas sykli jatko-opinnoille (esim. tohtorikoulutus);
- ECTS:n mukaisen opintojen mitoitustutkintojärjestelmän käyttöönotto, joka mahdollistaa opintosuoritusten keräämisen ja siirtämisen Erasmus-vaihtojen yhteydessä;
- opiskelijoiden, opettajien, tutkijoiden ja korkeakoulujen muun henkilökunnan liikkuvuuden lisääminen ja kaikkien vapaata liikkuvuutta haittaavien esteiden poistaminen;

- yhteistyö laadunvarmistuksessa mm. ENQA -verkostoa (*European Network of Quality Assurance in Higher Education*) hyödyntäen sekä
- korkeakoulutuksen eurooppalainen ulottuvuus, jonka kautta pyritään vahvistamaan erilaisen eurooppalaisen kulttuurisen ja muun opetusaineuksen määrää kursseissa ja koulutuslinjoilla sekä mahdollistamaan monipuolinen kansainvälinen yhteistyö ja verkostoituminen (Bolognan prosessin tavoitteet 1999).

Nämä tavoitteet koskevat myös opettajankoulutusta ja siihen kuuluvia tutkintoja. Bolognan julistuksen seurauksena on syntynyt erilaisia oppimista ja osaamista selvittäviä työryhmiä ja tutkimusprojekteja, joissa on kartoitettu myös sitä, mitä opettajankoulutukseen keskittyneet korkeakoulut tuottavat. Opettajankoulutuksen tulee olla saatavilla kaikissa kolmessa Bolognan prosessin syklissä, ja opettajaan sekä kouluun liittyvää tutkimusta tulee edistää (Niemi 2005, 203).

Bolognan prosessin tavoite eurooppalaisen ulottuvuuden sisällyttämisestä koulutukseen näkyy pyrkimyksenä yhteistutkintojen kehittämiseen. Korkeakoulut ovat myös osoittaneet kiinnostusta yhteisten opintokokonaisuuksien kehittämiseen. Yhteistutkintojen arvioidaan yhdenmukaistavan tutkintorakenteita ja opetussuunnitelmia sekä lisäävän liikkuvuutta. Euroopan unioni tukee yhteistutkintoihin johtavia yhteisiä opinto-ohjelmia Erasmus+ -ohjelmalla. Tutkintojen viitekehysten sisältämä informaatio auttaa merkittävästi yhteis- tai kaksoistutkintoihin johtavien yhteisten koulutusohjelmien suunnittelua. Euroopan unionin komissio on rahoittanut Bolognan prosessiin liittyen hankkeita ja projekteja, jotka luovat pohjaa myös kansallisten tutkintojen viitekehysten valmistelulle. Yksi näistä on *Tuning Educational Structures in Europe* -projekti (jatkossa *Tuning-projekti*). Komissio aloitti vuonna 2000 *Tuning* -projektin EU:n *Socrates*-ohjelman osana yliopistojen johdattelun toimimaan Bolognan tavoitteiden mukaisesti. (González & Wagenaar 2003.) *Tuning* -projektin tavoitteena oli ja on Bolognan julistuksen mukaisesti edistää eurooppalaisten tutkintojen läpinäkyvyyttä, hyväksymistä ja liikkuvuutta sekä saada aikaan yhtenäinen käsitys eurooppalaisen korkeakoulualan synnyttämistä asiantuntijoista. (OPM 2007.)

Osana Bolognan prosessia suositellaan, että opintokokonaisuuksien ja -jaksojen tavoitteet määritellään opetustavoitteiden sijaan osaamistavoitteiden muodossa. Tällä käytännöllä pyritään edistämään osamislähtöistä ajattelua korkeakouluissa. (Gonzalez & Wagenaar 2005, 31–38.) *Tuning* -projektissa keskityttiin kahdenlaisten kompetenssien määrittelyyn, joita koulutus tuottaa: tieteenalakohtaisiin ja yleisiin kompetensseihin. Ensimmäisessä vaiheessa vuosien 2000–2004 aikana tehtiin tutkintojen ydinainesanalyysiä ja määriteltiin alakohtaisia oppimistuloksia eri koulutusaloilla. Projektissa kartoitettiin ja tutkittiin yliopistosta valmistuneiden, työnantajien ja akateemisen henkilökunnan käsityksiä siitä, millainen pätevyys ja osaaminen ovat tärkeitä työelämän näkökulmasta ja millaisia valmiuksia valmistuneet kokivat saavuttaneensa opintojen aikana. Mukana ensimmäisessä vaiheessa oli osanottajia noin 100 eurooppalaisesta yliopistosta ja seitsemältä tieteenalalta, mukaan lukien kasvatustiede, historia ja matematiikka. (González & Wagenaar 2003.)

Tutkintojärjestelmien ja tutkintojen vertailtavuuden kannalta on tärkeä huolehtia siitä, että koulutusta koskevat tavoitteet kuvataan riittävän konkreettisena ja ymmärrettävänä osaamisena. Bolognan prosessin tavoitteena on tukea työelämässä tarvittavan osaamisen vahvistumista. Pelkästään osaamistavoitteiden määrittely ei riitä vaan koulutuksen toteuttamista tulee muuttaa niin, että osaamisen kehittäminen ohjaa korkeakoulujen opetusta ja opiskelijoiden oppimista. *Tuning* -projektin tavoitteena olikin luoda korkeakoulujen opetussuunnitelmille yhteinen viitekehys ja tuottaa työelämälle luotettavaa tietoa koulutuksen tuottamasta osaamisesta. Päähuomio ei siis ole ollut vain koulutuksen systeemeissä vaan niiden rakenteissa ja opintojen sisällöissä. (González & Wagenaar 2003; 2005, 75–93.)

Bolognan prosessista päätettäessä sovittiin myös sen seurannasta ja erityisestä työohjelman laatimisesta. Tätä varten perustettiin erityinen seurantaryhmä (*Bologna Follow-up group*), johon valittiin edustajat prosessissa mukana olevista maista. Seurantaryhmä kokoontuu muutamia kertoja vuodessa, mutta varsinaiset suuremmat seurantakokoukset järjestetään kahden vuoden välein. Tähän mennessä on pidetty kaikkiaan seitsemän seurantakokousta: Prahassa (2001), Berliinissä (2003), Bergenissä (2005), Lontoossa (2007), Leuvenissä (2009), 10-vuotisjuhlakokous Budabestissä ja Wienissä (2010) sekä Bukares-tissa (2012).

Ensimmäisessä, Prahassa pidetyssä seurantakokouksessa opetusministerit arvioivat asioiden edistymistä, vahvistivat tavoitteen luoda eurooppalainen korkeakoulutuksen alue vuoteen 2010 mennessä ja vakiinnuttivat prosessin seurantaelinten kokoonpanon ja tehtävät (OPM 2001, 22). Prahan kokouksessa myös EU:n komissio otettiin mukaan Bolognan prosessin seurantaan ja päätöksentekoon. Prahan kokouksessa lisättiin myös alkuperäisiin tavoitteisiin ajatus opiskelijoiden osallistumisesta prosessiin ja elinikäinen oppiminen (Praha kommunikea 2001).

Berliinissä pidetyssä, toisessa seurantakokouksessa ministerit asettivat seuraavalle kahdelle vuodelle välitavoitteen, joka keskittyi tehokkaiden laadunvarmistusjärjestelmien edistämiseen, kaksiportaisen järjestelmän tehokkaan käytön vauhdittamiseen sekä tutkintojen ja opintojaksojen tunnustamisjärjestelmän parantamiseen (Berliini kommunikea 2003).

Bergenin (2005) seurantakokouksessa keskityttiin edelleen tutkintojärjestelmään laadunvarmistukseen sekä tutkintojen ja opintosuoritusten tunnustamiseen. Näin pyrittiin vahvistamaan prosessin sosiaalista ulottuvuutta ja poistamaan liikkuvuuden esteitä. Bergenin seurantakokous viittasi julkilausumassaan Euroopan yliopistoliitto EUA:n *Trends IV* ja Euroopan kansallisten opiskelijajärjestöjen liiton ESIB:in *Bologna With Students Eyes* -raportteihin ja totesi näillä asetuilla kolmella painopistealueella tapahtuneen tuntuva kehitystä. Parempien tulosten saavuttamisen keinona pidettiin osanottajamaiden voimakkaampaa asiantuntijuuden ja parhaiden käytäntöjen jakoa niin korkeakoulujen kuin valtioidenkin tasolla. (Bergen kommunikea 2005.)

Bolognan prosessin seurantakokouksessa Lontoossa (2007) päätettiin jatkaa jo aiemmin sovittujen toimintalinjojen toteuttamista, johon kuuluu muun muassa kolmisyklisen tutkintojärjestelmän painopisteet, laadunvarmistus sekä tutkintojen ja opintosuoritusten tunnustaminen. Tavoitteena oli myös varmistaa eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kilpailukyky maailmanlaajuisessa toimintaympäristössä. (Lontoon kommunikea 2007.)

Belgian Leuvenissa (2009) pidetyssä seurantakokouksessa todettiin Bolognan prosessin kasvaneen eurooppalaiseksi menestystarinaksi, myös osallistujamaiden lukumäärän kasvun perusteella. Osallistujamaiden lukumäärä oli vuodesta 1999 kasvanut 29:stä 46:een. Leuvenin kokouksessa keskeistä oli päätös jatkaa Bolognan prosessia vuoteen 2020. Uudeksi painopistealueeksi nostettiin kansallisten politiikkojen

modernisointi ja Euroopan korkeakoululaitosten uudistusten käytännön toteutus. Myös opettajien taitojen vahvistaminen sekä oppilaskeskeinen oppiminen nousivat esille. (Leuvenin kommuniquea 2009.)

Bolognan prosessin 10-vuotisjuhlakonferenssia vietettiin kesällä 2010 Wienissä ja Budapestissa. Kyseisessä konferenssissa eurooppalainen korkeakoulutusalue julistettiin virallisesti avatuksi. Bolognan prosessin arvioitiin johtavan opiskelijälähtöisempään korkeakoulutukseen. Liikkuvuuden ja tutkintojärjestelmän jaon kolmeen sykliin todettiin edistyneen, samoin elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien. Huomionarvoista oli se, että kaikissa osallistujamaissa oli otettu käyttöön korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmiä. Konferenssissa todettiin Bolognan prosessin lisänsä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kiinnostavuutta sekä globaalia keskustelua aiheesta. (Budapest-Wien julkilausuma 2010.)

Bolognan prosessi on hyvä eurooppalainen esimerkki muodollisesta toimivallasta ja käytännön toimintatavasta. Prosessi on ministerioiden koulutuspoliittinen tahdonilmaisu eikä hallitusten välinen julistus tai sopimus. Brysselin Eurooppa-koulun pääsihteeri Kari Kivinen arvioi ministerioiden tahdonilmauksena syntyneen Bolognan prosessin vaikuttaneen EU:n jäsenmaiden opettajankoulutukseen ja sen kehitykseen enemmän kuin mikään muu komission opettajankoulutus toimenpiteistä. Bolognan prosessi laittoi yliopistokentän uuteen järjestykseen, ja sen mukanaan tuomat uudistukset herättivät opettajankouluttajat. Tämän seurauksena myös Euroopan komission alkoi harkitsemaan yhteisiä opettajankoulutukseen liittyviä toimenpiteitä. (Kari Kivisen haastattelu 15.12.2012)

Monissa jäsenmaissa suhtauduttiin Bolognan prosessiin alun alkaen varauksellisesti, koska sen pelättiin väärällä tavoin tunkeutuvan kansallisvaltioiden kompetenssin alueelle päätettäessä tutkintojen sisällöistä ja opetuksesta (SiV 1/2004 vp.). Bolognan prosessi on osoittautunut tarpeelliseksi tutkintojen vertailtavuuden kannalta, mikä on helpottanut opettajien ja opiskelijoiden liikkuvuutta EU:n sisämarkkina-alueella (Euroopan parlamentin päätöslauselma 2008). Ryhmä asiantuntijoita kuudestatoista eri maasta (sekä EU-maita että EU:n ulkopuolelta) työskenteli vuosia soveltaen *Tuning* -menetelmää opettajankoulutuksen aihealueeseen. Pääpaino oli opettajan pätevyuden, oppimistulosten ja osaamisen kartoituksessa sekä koulutuksen laadunarvioinnissa ja sen parantamisessa. Tämän yhteistyöprojektin kokemukset ja tulokset

havaittiin hyödyllisiksi suunniteltaessa ja kehitettäessä opetusohjelmia eri maiden opettajankoulutuslaitoksissa. Yhteistyö *Tuning* -hankkeessa tarjosi myös erinomaisen lähestymistavan tutustua ja ymmärtää eri Euroopan maiden opettajankoulutusta. (Tuning 2008; Zgaga 2011.)

Bolognan prosessilla on ollut suuri vaikutus Euroopan maiden korkeakoulutukseen ja korkeakoulujen väliseen kansainväliseen yhteistyöhön (OPM 2012). Bolognan prosessin merkitystä voidaan toki tarkastella monin eri tavoin, ja esimerkiksi juuri tämän tutkimuksen kannalta merkittävää ovat sen vaikutukset opettajankoulutukseen. Euroopan parlamentin Bolognan prosessin lujittumista ja edistymistä arvioinut mietintö (2012) *”kehottaa jäsenmaita vahvistamaan ja laajentamaan opettajankoulutusohjelmia elinikäisen oppimisen ja uusien tekniikoiden tarjoamat mahdollisuudet huomioon ottaen”* (Berlinguer 2012). Suomalaisen opettajakoulutuksen osalta professorit Ritva Jakku-Sihvonen ja Hannele Niemi (2006) arvioivat Bolognan prosessin vaikutuksia pikemminkin yhteisenä kansallisena opettajankoulutuksen sisällön analyysinä ja arvioinnin vaiheena kuin perustavanlaatuisena rakenteellisena muutoksena. Samoin suomalainen professori Matti Meri (2005) toteaa tutkinnonuudistuksen tähtäävän opettajankoulutusmalliin, joka vastaa Bolognan prosessin henkeä. Näin eurooppalaisten yliopistojen avoimuus ja yhteistyö lisääntyy, mikä luo paineita yhteisen laadunvalvontajärjestelmän käyttöönottoon. Tuloksena tästä on ainakin laatutietoisuuden lisääntyminen ja oletettavasti myös opettajankoulutuksen laadun parantuminen (Meri 2005).

3.4 Euroopan unionin opettajankoulutusstrategia

Euroopan unionin opettajankoulutusstrategia ei ole vain yksi ja yksiselitteinen paperi vaan pikemminkin jatkuvasti kehittyvä prosessi, jota ohjataan avoimen koordinaation menetelmällä. Tämän prosessin tuloksena on syntynyt kokonaisuus, joka muodostuu komission tiedonantopohjaisesta kommunikasta, sitä seuranneesta neuvoston päätelmästä sekä parlamentin mietinnöstä, jonka laatijana toimi Maria Badia I Cutchet.

Tämä EU:n opettajankoulutuksen parantamiseen keskittynyt prosessi pohjautuu ensisijaisesti EU:n komission tiedonantoon *Opettajakoulutuksen laadun parantaminen* (KOM 2007) ja sen liitteenä olevaan

vaikutusten arviointiin (SEC 2007). Komissaari Figelin (11.9.2008) mukaan komission *Opettajankoulutuksen laadun parantaminen* -tiedonannosta voidaan käyttää nimitystä ”strategia”, sillä jäsenmaiden sitoutuminen tähän EU:n laajuiseen tiedonantoon näkyy Euroopan unionin neuvoston päätöksissä jäsenmaiden opetusministereiden hyväksyessä ohjelman. Tätä hyväksymistä voidaan pitää myös jäsenmaiden ministereiden sitoutumisena avoimen koordinaation kautta tapahtuvaan opettajankoulutuksen kehittämiseen omassa jäsenmaassa tiedonannon pohjalta. Jatkossa tässä tutkimuksessa tästä komission opettajakoulutusta koskevasta tiedonannosta käytetään pääsääntöisesti lyhennettä ”opettajankoulutustiedonanto” tai ”tiedonanto”, mikä johtuu siitä, ettei EU:n komissiolla ole muita opettajankoulutukseen suoraan liittyviä tiedonantoja. Tämän opettajankoulutustiedonannon lähdemerkintä on (KOM 2007).

Edellä mainitun opettajankoulutustiedonannon lisäksi Euroopan unionin opettajankoulutusstrategiaan ovat kiinteästi vaikuttaneet myös komission vuonna 2008 julkaisema *Paremmat taidot uudelle vuosisadalle – koulualan eurooppalainen yhteistyöohjelma* (KOM 2008, 11, 425) sekä EU:n koulutusohjelmat. Merkittäviä eurooppalaiseen opettajankoulutukseen vaikuttaneita ohjelmia ovat olleet *Elinikäisen oppimisen ohjelma* (LLP) ja sen alaohjelmista erityisesti *Comenius*. Myös Lissabonin strategia, EU:n koulutusasiakirja 2010, EU:n 2020-strategia ja Bolognan prosessiin liittyvät tavoitteet ovat vaikuttaneet EU:n opettajankoulutukseen ja sen yhteisten tavoitteiden muodostumiseen (Figel 2008). Tärkeää on tässä yhteydessä myös mainita Suomen EU-puheenjohtajuuskaudella vuonna 1999 opetusministereiden hyväksymä päätöslauselma, jossa koulutuksen laatu nostettiin yhdeksi tärkeimmistä kysymyksistä, joita käsitellään uuden jatkuvan yhteistyömallin puitteissa. Samana vuonna 1999 perustettiin Eurooppalaisten korkeakoulujen arviointiverkosto (ENQA), jota myös voidaan pitää yhtenä keskeisenä tekijänä pyrittäessä nostamaan koulutuksen tasoa Euroopan unionin alueella (OPM 2001, 15–16).

Komission opettajankoulutustiedonanto yhdessä sen vaikutusten arviointi -liitteen kanssa osoittaa kaikkiaan 36 erillistä ehdotusta komission ja jäsenvaltioiden sekä OECD:n, Unescon ja Euroopan neuvoston toimiksi. Opettajankoulutustiedonannon keskeiset tavoitteet ja toimet, sisältäen ajatuksen komission tuesta jäsenvaltioille opettajakoulutuksen uudistamisessa, ovat seuraavat:

- 1) *Varmistetaan, että uudesta elinikäisen oppimisen ohjelmasta ja Euroopan sosiaalirahastosta tuetaan jäsenvaltioiden pyrkiä parantaa opettajankoulutuksen tarjontaa ja sisältöä ja kannustaa opettajien ja opettajajarjoittelijoiden liikkuvuutta.*
- 2) *Kehitetään indikaattoreita, jotka vastaavat paremmin opettajien koulutuksen ja heidän työhönottonsa parantamiseen liittyviä näkökohtia, ja raportoidaan opettajankoulutuksen laadun kehityksestä Koulutus 2010 -työohjelmasta joka toinen vuosi laadittavissa raporteissa.*
- 3) *Osallistutaan uuden tietämyksen luomiseen ja levittämiseen opettamisen ja opettajankoulutuksen alalla ja tuetaan aiheeseen liittyviä jäsenvaltioiden toimia elinikäisen oppimisen ohjelman ja tutkimuksen puiteohjelman avulla.*
- 4) *Tuetaan sellaisten aloitteiden kehittämistä, joilla edistetään opettajankoulutuksen ja opettajien liikkuvuuden eurooppalaista ulottuvuutta.*
- 5) *Tarkastellaan edistymistä ja esitetään täydentäviä ehdotuksia.*

(KOM 2007, 15, 392.)

Komission koulutuksen ja kulttuurin pääosaston johtaja Paul Holdsworthin (2009) mukaan komission *Focus group* -asiantuntijaryhmän työn pohjalta rakentunut ja elokuussa 2007 julkaistu opettajankoulutustiedonanto muuttui suosituksesta jo saman vuoden marraskuussa kaikkien jäsenmaiden ministereiden hyväksymäksi sopimukseksi. Opetusministerit päätyivät neuvostossa vahvistamaan komission aloitteen yhteiseksi tavoitteekseen ja vahvistamaan sen linjauksia. Ministerit hyväksyivät opettajankoulutuksen parantamiseksi tehtävät toimenpiteet. Lisäksi he halusivat nimetä opettajankoulutuksen ja opettajan ammattipätevyuden kehittämisen jatkuvaksi elinikäiseksi prosessiksi. (Holdsworth 2009.)

Komission ajattelussa pidetään erityisen tärkeänä jäsenmaiden yhteistoimintaa koulutuksen alueella ja niiden sitoutumista opettajankoulutustiedonantoon. Tämä osoittaa jäsenmaiden yhteisen tahtotilan

EU:n koulutustason nostamiseen ja opettajankoulutuksen kehittämiseen sekä ymmärryksen siitä, että opettajat ovat avainasemassa haluttaessa kehittää sisämarkkinoita ja kilpailukykyä. Komission mielestä tiedonanto on merkittävä asiakirja, jopa radikaali, jos jäsenmaat todella alkavat toteuttaa sen suosituksia. Tämä vaatii korkeakoulujärjestelmän uudistamista joissakin jäsenmaissa sekä kehittämistä niin, että myös koulutuksen tarjonta ja markkinoiden vaatimukset voisivat paremmin kohdata toisensa (Holdsworth 2008, 2009).

”Vaikka asia kuuluukin jokaisen maan kansalliseen päätäntävaltaan, niin kyllä meidän on jotain tehtävä yhdessäkin EU-tasolla ja tätä kautta rohkaistava heikommin kehittyneiden maiden hallituksia toimiin koulutuksen saralla, eli investoimaan lisää koulutukseen ja osaamiseen, koska se on koko EU:n sisämarkkinoiden kannalta oleellisen tärkeitä samoin kuin kilpailukyvyinkin. Opettajat ovat avainasemassa tässä kaikessa. Komission ’Opettajankoulutuksen laadun parantamista’ käsittelevässä paperissa on mielestäni varsin hyvin kuvattu tämän hetkisen tilanteen haasteet – .” (Figelin haastattelu 13.11.2007, 1.)

”Olen varma että näillä suosituksilla tulee olemaan vaikutusta opettamiseen ja opettajankoulutukseen. Meidän tulee uudistaa korkeakoulutustamme. Tällä hetkellä se mitä opetamme ja mitä markkinat meiltä vaativat eivät kohtaa – .” (Vassilioun haastattelu 7.6.2011, 2.)

”Meillä ei ole tähän koko prosessiin tulossa muuta strategiaa kuin nämä paperille laitetut periaatteet. Muuta ei ole, mutta vaikka paperi on kirjoitettu hyvin yleisluontoisin termein, se on minusta itse asiassa aika vaativa. Jos todella aikoo päästä tilanteeseen, jossa kaikki opettajat, kaikki 6 miljoonaa, ovat tutkimusotteella työskenteleviä ammattilaisia, jotka eivät todellakaan vain pidä joka vuosi samaa tuntia kuin edellisenäkin vuonna vaan tosiaan pohtivat oppilaitaan ja heidän tarpeitaan ja yrittävät heijastaa opetusstrategioissaan kunkin yksilön tarpeita, se olisi monissa maissa suunnattoman suuri kulttuurin muutos.” (Holdsworthin haastattelu 8.10.2008).

Jäsenvaltioiden opetusministerit sopivat myös, että opetusammattista tehdään houkuttelevampi uravalinta. Myös ajatus panostaa voimakkaammin peruskoulunopettajien koulutuksen (*initial education*) laatuun tekemällä siitä maisterintutkinnon tasoinen koulutus. Induktiovaiheen luominen uusille opettajille eli varhaisvaiheen valmennus ja tuki samoin kuin opettajien täydennyskoulutus ja muu ammatillinen kehittäminen nousivat esille opetusministereiden painotuksissa (Holdsworth 2009; Neuvosto 2007/C 300/07). Neuvoston päätelmät opettajankoulutustiedonannon osalta tiivistyivät opetusministereiden osalta seuraavasti:

- 1. Korkeatasoinen opetus on edellytys korkeatasoiselle koulutukselle, joka puolestaan yhdessä muiden asiaankuuluvien politiikan alueiden, kuten talouspolitiikan, sosiaalipolitiikan ja tutkimuksen, kanssa määrittää vahvasti pitkällä aikavälillä Euroopan kilpailukyvyn ja kyvyn luoda enemmän työpaikkoja ja kasvua Lissabonin tavoitteiden mukaisesti.*
- 2. Yhtä tärkeää on se, että opetus tarjoaa yhteiskunnallisesti erittäin merkittävään palvelun: opettajilla on merkittävä tehtävä auttaessaan ihmisiä tunnistamaan kykynsä ja kehittämään niitä ja saavuttamaan henkilökohtaisen kasvun ja hyvinvoinnin potentiaalin sekä hankkimaan ne moninaiset tiedot, taidot ja avaintaidot, joita he kansalaisina tarvitsevat yksityiselämässään, yhteiskunnassa ja työelämässä.*
- 3. Opettajien kyky ottaa vastaan haasteet, jotka liittyvät sosiaalisen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntymiseen kouluissa, on olennaisen tärkeää tasapuolisempien koulutusjärjestelmien kehittämisen kannalta ja pyrittäessä tarjoamaan yhtäläiset mahdollisuudet kaikille.*
- 4. Opettajien koulutus on keskeinen tekijä Euroopan koulutusjärjestelmien nykyaikaistamisessa, ja yleisen koulutustason nousu ja käytettävissä olevat tehokkaat opettajankoulutusjärjestelmät nopeuttavat Koulutus 2010 -työohjelman yhteisten tavoitteiden saavuttamista.*

5. *Edellä mainituista syistä jäsenvaltioiden olisi kiinnitettävä erityistä huomiota opettajankoulutuksen laadun ylläpitämiseen ja parantamiseen koko opetusuran ajan.* (Neuvosto 2007/C 300/07.)

Opettajankoulutuksen laadun parantamisen keskeiseksi menetelmäksi opetusministereiden tahdon mukaisesti valikoitui ajatus koulutustason nostamisesta maisteritutkinnon tasoiseksi koko EU:n alueella. Toimivallan jaosta riippuen yksittäiset opettajankoulutuksen laatua parantavat menetelmät ja suositukset, samoin kuin laadunvalvonta ja arviointi sekä niihin liittyvät mittarit jäivät edelleen jäsenmaiden opetus- ja koulutusviranomaisten vastuulle.

Ministerineuvosto määrittäi laadunvarmistusta osittain opettajien kompetenssien ja osaamisen näkökulmasta viestittäen millaisia opettajapersoonia tavoitteiden saavuttamiseen tarvitaan. Ajatus tulevaisuuden laadukkaasta opettajasta EU:n alueella pitää sisällään ajatuksen opettajan pedagogisista kyvystä tunnistaa oppilaiden vahvuudet paremmin yksilötasolla sekä kyvystä ottaa huomioon lisääntyvä sosiaalinen ja kulttuurillinen monimuotoisuus. Myös huoli jo työssä toimivien opettajien täydennyskoulutuksesta ja sen laadun valvonnasta nousi esille ministereiden välityksellä. Laadunarvioinnissa jäsenmaat tekevät toimivaltaansa perustuen itsearviointia, jolloin komission rooliksi jää ulkoisen vertaisarvioinnin suorittaminen jäsenmaiden omien opettajankoulutuksen laatua koskevien tietojen pohjalta.

Opettajankoulutustiedonannon peruslähdekohtana on toteamus, että Euroopassa on tällä hetkellä noin 6,25 miljoonaa opettajaa, jotka tukevat merkittävästi ihmisten kykyjen kehittämistä ja mahdollisuuksia henkilökohtaiseen kasvuun ja hyvinvointiin. Lisäksi opettajat auttavat oppilaitaan hankkimaan erilaisia tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat kansalaisina ja työntekijöinä. Kouluissa opettajat toimivat yhteyksien rakentajina nopeasti muuttuvan maailman ja siihen siirtymässä olevien oppilaiden välillä. (KOM 2007; SEC 2007.)

Tiedonannossa todetaan myös, että opettajan ammatin muuttuessa koko ajan monitahoisemmaksi opettajiin kohdistuvat vaatimukset kasvavat entisestään. Opettajien työympäristö on haasteellisempi, ja näistä olemassa olevista ja jo tapahtuneista muutoksista johtuen on paikallaan kantaa huolta opettajien kyvystä kohdata muuttunut toimintaympäristö. Tiedonanto määrittää tulevaisuuden opettajan vaatimukset seu-

raavasti: *”Kaikilla opettajilla on korkeakoulututkinto, laaja ainetietämys, hyvä pedagogian tuntemus, oppijoiden ohjaamiseksi ja tukemiseksi vaadittavat taidot ja pätevyys sekä opetuksen sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden ymmärtämiseksi vaadittavat tiedot.”* (KOM 2007.)

Lisäksi tiedonannossa arvioidaan opettajankoulutuksen laatua ja nykytilannetta EU:n alueella hyvin yleisluontoisesti. Tämän arvioinnin pohjalta ehdotetaan yhteisesti pohdittavaksi jäsenvaltioissa toteutettavia toimia ja tapoja opettajankoulutuksen laadun parantamiseksi, jotta yhdessä sovitut tulevaisuuden opettajille asetetut tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Opettajankoulutuksen laadun parantamisen uskotaan heijastuvan myönteisesti oppimistuloksiin ja siten pitkällä aikavälillä myös laadukkaamman työvoiman saamiseen Euroopan unionin sisämarkkinoille (KOM 2007).

Komissio on aloitteentekijän roolissa eurooppalaisessa lainsäädännössä ja päätöksenteossa. Niinpä komission painotukset sen luomassa EU:n opettajankoulutusstrategiassa ja kehittämissuunnitelmissa pohjautuvat ajatteluun, jossa pyritään huomioimaan koko Euroopan unionin alueen tarpeet ja vastaamaan niihin parhaalla mahdollisella tavalla komission toimivallan puitteissa. Euroopan unionin perussopimuksen (SEUT) artiklan 165 mukaan koulutusjärjestelmistä ja niiden sisällöistä ovat vastuussa jäsenvaltiot. Komissio tukee jäsenvaltioita luomalla olosuhteita koulutusalan yhteistyölle ja hakemalla jäsenvaltioiden kanssa ratkaisuja yhteisiin haasteisiin, esimerkiksi parhaita käytäntöjä jakamalla ja vertaisoppimisella. Avoimen koordinaation menetelmällä komissio tekee tiivistä yhteistyötä jäsenvaltioiden asiantuntijoiden kanssa tunnistaakseen paremmin olemassa olevia haasteet ja vastataakseen niihin. (Vassiliou 2012.)

Komissio rohkaisee jäsenmaita myös liikkuvuusohjelman käyttöön, sillä sen vaikutukset työyhteisöön on koettu varsin merkittävinä (mm. Figel 2007). Holdsworthin (2009) mukaan varsinkin ryhmissä työtovereina ja työyhteisönä liikkuvat opettajat saavat yksittäin vieraita paremmin kokemustensa pohjalta toteutettua muutosta ja luotua uusia käytäntöjä työyhteisöissään. Merkittävää komission näkökulmasta on myös jäsenvaltioiden opetusministeriöiden asenteellinen muutos. He nimittäin ovat valmiita tunnustamaan sen tosiasian, että opettajankoulutus tarvitsee uusia menetelmiä ja toimia ja että he voivat oppia muiden maiden käytännöistä ja toimintatavoista.

” – jäsenvaltiot nyt tunnustavat – ainakin useimmissa ministereissä – että opettajankoulutuksessa on työsarkaa, että muilta jäsenvaltioilta voi oppia. Se on tavallaan melkoinen edistysaskel, koska toisiin jäsenvaltioihin ei ole ollut tapana subtautua tällä tavalla, paitsi ehkä Pohjoismaissa, jossa on ollut olemassa yhteistyöprosessi – – ” (Holdsworthin haastattelu 8.10.2008, 2).

Opettajankoulutuksen ja opetuksen laadun ajatellaan olevan yksi keskeisimpiä tekijöitä, joilla voidaan edistää Euroopan unionin kilpailukykyä globalisoituvassa maailmassa. Figelin (2008, 5) mukaan opettajat ovat avaintoimijoita. Kansallisista parlamenteista Suomen eduskunnan sivistysvaliokunnan lausunnossa (2007) todetaan, että tutkimukset osoittavat opetuksen laadun ja oppilaiden menestyksen korreloivan merkittävästi ja positiivisesti keskenään ja että opetuksen laatu on tärkein koulun sisäinen, oppilaiden suoriutumista selittävä tekijä (SiV 11/2007 vp.).

Komissaari Figelin (11.9.2008) mukaan toinen EU:n opettajankoulutuksen strategian kannalta huomionarvoinen komission tiedonanto *Paremmat taidot uudelle vuosisadalle – koulualan eurooppalainen yhteistyöohjelma* (KOM 2008, 11, 425) painottaa, että opettajien pätevyys vaikuttaa eniten oppilaiden menestykseen. Sitä pidetään ennen muuta Lissabonin strategian tavoitteiden saavuttamisen kannalta erittäin olennaisena. Tiedonanto sisältää huolen opettajakunnan ikääntymisestä ja siitä, miten seuraavien 15 vuoden aikana työmarkkinoilta poistuvien ja eläkkeelle siirtyvien, arvioilta noin kahden miljoonan opettajan tilalle saadaan päteviä uusia opettajia. Näillä uusilla opettajilla tulee komission tiedonannon mukaisesti olla valmiudet antaa kaikille oppilaille asianmukaiset mahdollisuudet tarvittavien tietojen hankkimiseen. Tiedonanto asettaa myös vaatimuksia koulujen fyysiselle ja henkiselle ympäristölle. Keskeisenä ajatuksena on, että jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus hyvään oppimiseen ja oppimisympäristöön, jossa vallitsisi keskinäisen kunnioituksen ja arvostuksen henki. (KOM 2008, 11, 425.)

”Hyvä opettaja voi vaikuttaa ratkaisevasti lapsen tulevaisuuteen. Siksi kaikkia jäsenvaltioita kehoitetaan parantamaan opettajien koulutusta ja opettajille suunnattua tukea, jotta opettajat voivat kehittää ammattitaitoaan koko ammattiuransa ajan ja taata korkealaatuisen

ja innovatiivisen opetuksen, jonka tavoitteena on varustaa nuoret nyky-yhteiskunnan edellyttämällä taidoilla” (Vassiliou 2013).

Komission toimivallan rajallisuudesta johtuen opettajankoulutuksen alalla yksi keskeinen keino yhteistyön syventämisessä on komission asiantuntijatyöryhmien (*expert groups*) perustaminen (Holdsworth 2009). Näiden ryhmien välityksellä vauhditetaan parhaiden käytäntöjen jakamista ja rohkaistaan maita kehittämään omaa opettajankoulutustaan. Työryhmien työtä pidetään monelta osin menestystarinana ja yhtenä keskeisenä elementtinä opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Silti myös epäilyjä niiden työn vaikuttavuudesta on havaittavissa:

”Työryhmät ovat ehkä paras tapa kehittää edelleen opettajankoulutusta ja jakaa informaatiota jäsenmaiden kesken. Henkilöt, jotka ovat näissä työryhmissä, ovat luonnollisesti asiantuntijoita. He tekevät hyvää työtä! Mutta kuinka paljon opetusministerit kuuntelevat heitä on sitten jo toinen kysymys. Tämä on avainkysymys –. Meillä on myös hyviä konferensseja tältä alueelta, mutta miten ne tiedot välittyvät sitten kansalliselle tasolle –.” (Vassilioun haastattelu 7.6.2011, 2.)

”Nämä komission ‘expert groupit’ muodostuvat alan kovista ammattilaisista ja ne tekevät erittäin hyvää työtä ja uskon, että niiden aikaansaannoksia voidaan lähitulevaisuudessa käyttää edelleen eurooppalaisen opettajankoulutuksen kehittämiseen. Tässä luonnollisesti avainasemassa on se, että kansalliset ministerit ovat valmiita hyödyntämään työryhmien töiden tuloksia.” (Figelin haastattelu 13.11.2007, 2.)

Komission yksi keskeinen huoli on, miten jäsenmaat todellisuudessa ottavat vastaan heidän suosituksensa, saavatko ne aikaan todellisia toimia opettajankoulutuksen alalla vai jäävätkö yhteiset aikaansaannokset vain ministereiden ja ministeriöiden virkamiesten tietoon. Samat pelot tai epäilykset tuntuvat koskettavan myös muita komission ohjelmia. Kun ministerit tai komission perustamat opettajankoulutusta käsittelevät työryhmät kokoontuvat, tuntuu kaikilla toimijoilla olevan varsin laaja yhteisymmärrys siitä, mitä pitäisi tehdä opettajankoulutuksen alalla EU:n alueella (Holdsworth 2009). Mutta käytännön toimista

tihkuneet tiedot huolestuttavat komissiota. Myös maiden taloudellinen asema ja julkisen talouden sekä julkisen sektorin rahoitukseen liittyvät ongelmat yhdessä palkkaerojen kanssa näyttävät esiintyvän yhtenä ongelmakehtana tai syynä uudistusten hitaalle etenemiselle:

”Joissakin jäsenvaltioissa epäroidään, mutta silti on olemassa laaja yhteisymmärrys siitä, mitkä opettajankoulutuksen pääkysymykset ovat, eli elinikäinen oppiminen ja tarve tehdä opettamisesta houkutteleva ura. Mutta sitten on taas näitä maita, joissa tämä, taloudellisista syistä, ei kerta kaikkiaan toteudu. On vieläkin olemassa maita, joissa opettajien täytyy ottaa lisätöitä pizzaläbetteinä ansaitakseen elantonsa.” (Holdsworthin haastattelu 8.10.2008.)

*”Heikossa taloudellisessa asemassa olevia jäsenmaita tulisi rohkaista satsaamaan koulutukseen ja näkemään koulutus investointina eikä pelkästään kulueränä. Tämän tyyppisissäkin asioissa tarvitsemme yhteisiä toimia Euroopan tasolla ja komissio voi olla osaltaan tuke-
massa heikommassa asemassa olevia jäsenmaita omien koulutus-
ohjelmiensa kautta.”* (Figelin haastattelu 11.9.2008.)

Myös opettajien elinikäisen oppimisen periaate ja siihen keskeisesti kuuluva opettajien täydennyskoulutus on yksi komission huolenaiheista. Eurydicen (2007) mukaan vain 11 jäsenmaassa opettajien täydennyskoulutus on pakollista. Loput 16 jäsenmaata ei arvioinut täydennyskoulutukselle olevan tarvetta tai määritteli sen kuuluvan opettajien oman, henkilökohtaisen ammatillisen kehittämisen piiriin. Tässä komissio toivoi muutoksia, koska yhteisten tavoitteiden saavuttaminen ja opettajien ammattipätevyyden nostamiseen ei päästä, mikäli koulutuksen ajantasaisuudesta ei huolehdi.

”Elinikäisen oppimisen suhteen ensimmäinen askel on mielestäni kulttuurin muutos. Ainakin joissakin jäsenvaltioissa opettajien on hyväksyttävä, että heillä on velvollisuus jatkaa oppimista, velvollisuus oppilaitaan kohtaan... meiltä puuttuu tietoa siitä, mitä todellisuudessa käytännössä tapahtuu, kuinka moni opettaja tosiaan saa 5 päivää jatkokoulutusta vuodessa. Vaikka se olisikin osa kansallista politiikkaa, tapahtuuko niin oikeasti?” (Holdsworthin haastattelu 8.10.2008.)

Euroopan parlamentti antoi myös opettajankoulutuksen laadun parantamisesta päätöslauselman 23. syyskuuta 2008 parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenen Maria Badia I Cutchetin mietinnössä (2008/2068(INI)). Parlamentti antoi mietinnössä vahvan tukensa analyysille, jonka mukaan opettajankoulutuksen parantamisella saavutetaan huomattavasti parempia oppimistuloksia. Kattavan ja laadukkaan opettajankoulutuksen, jolla pyritään rekrytoimaan parhaat hakijat opettajan ammattiin, pitäisi olla kaikkien jäsenmaiden opetusministeriöiden ensisijainen tavoite.

Maria Badia I Cutchetin (2008) laatimassa mietinnössä nousi parlamentin vahva tahtotila esille myös vaatimuksessa kohdentaa EU:n koulutusmenojen lisäykset aloille, joilla parannetaan eniten oppimistuloksia. Lisäksi jäsenvaltioiden on panostettava tuntuvammin opettajankoulutukseen ja suunnattava siihen enemmän varoja, jos tavoitteena on edistää Lissabonin strategian *Koulutus 2010* -tavoitteiden saavuttamisessa ja eritoten parantaa koulutuksen laatua. Elinikäistä oppimista on myös vahvistettava koko unionin alueella.

Badia I Cutchetin (2008) laatima parlamentin mietintö painottaa myös opettajien jatkuvaa ja johdonmukaista ammatillista kehittämistä koko heidän uransa ajan. Opettajien pätevyyttä ja pedagogista osaamista tulee vahvistaa sekä heidän jatkokoulutusmahdollisuuksistaan on huolehdittava niin, että koulutuksen tuottama pätevyys tunnustettaisiin kaikissa EU:n jäsenvaltioissa. Myös jäsenvaltioita kehoitetaan varmistamaan hyvän opiskelija-aineksen rekrytointi opettajankoulutukseen ja tekemään opettajan ammatista houkutteleva. Lisäksi parlamentin mietintö pitää tärkeänä sitä, että opettajakunnan koostumus kaikilla kouluopetuksen tasoilla edustaa yhteiskunnan sosiaalista ja kulttuurista monimuotoisuutta ja että pätevät, ammattitaitoiset ja kokeneet opettajat osallistuvat opettajankoulutuksessa käytettävien tehokkaiden opetusmenetelmien kehittämiseen sekä parhaiden käytäntöjen jakamiseen (Badia I Cutchet 2008).

Euroopan parlamentin kulttuuri- ja koulutusvaliokunnan mietintö pitää tulevaisuuden kannalta tärkeänä opettajien liikkuvuuden lisäämistä sekä paremman yhteistyön ja tiimityön vahvistamista. Liikkuvuuden osalta *Comenius*- ja *Comenius Regio* -ohjelman koulukumppanuushankkeilla ajatellaan olevan ratkaiseva merkitys opettajien liikkuvuuden toteuttamisessa erityisesti sosiaalisesti ja taloudellisesti taantuneilla alueilla, joissa ohjelma lisää osallisuutta ja tietoisuutta

eurooppalaisesta ulottuvuudesta opettajien koulutuksessa. Lisäksi tärkeänä pidetään opetusmenetelmien luovuuden ja innovatiivisuuden lisäämistä sekä parhaisiin toimintatapoihin perustuvaa oppimista (Badia I Cutchet 2008).

Euroopan unionin *Eurooppa 2020* -strategia, jonka peruslähtökohtana on älykäs, kestävä ja osallistava kasvu, huomioi tavoitteissaan myös opettajankoulutuksen merkityksen asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Koulutus mielletään keskeiseksi tekijäksi yhdessä sovittujen Euroopan unionin kasvustrategian tavoitteiden konkretisoitumisessa. Keskeiseksi ongelmaksi strategiassa nimetään koulunkäynnin keskeyttäminen sekä siihen vaikuttavat monet eri ilmiöt aina henkilökohtaisista ongelmista sosiaalis-taloudellisiin tekijöihin. Ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaan ennaltaehkäiseviä ja korjaavia toimenpiteitä, kuten uuden mahdollisuuden tarjoavaa koulutusta ja tiivistä koordinoitua yleissivistävää ja ammatillisen koulutuksen kesken. Tässä yhteydessä tilannetta mahdollisesti muuttavien poliittisten toimenpiteiden joukossa nostetaan esille muiden muassa varhaiskasvatuksen parantaminen, opetussuunnitelmien ajantasaistaminen, opettajankoulutuksen kehittäminen ja innovatiiviset opetusmenetelmät sekä erityisesti heikommassa asemassa olevien, kuten maahanmuuttajien ja romanien, henkilökohtainen tuki. (Euroopan unionin virallinen lehti 2011, C 70/2, kohta 6.)

”Komissio on vakuuttunut, että Euroopan paremman taloudellisen tulevaisuuden ja kilpailukyvyn kannalta, mukaan lukien EU:n 2020- strategia, on erittäin tärkeää, että avoimen koordinaation rinnalle saadaan myös jäsenmaita sitovia toimia, joilla nyt oppimistuloksiltaan heikommassa asemassa olevat jäsenvaltiot saadaan kehittämään opettajankoulutustaan ja tämän välityksellä parantamaan myös koulutuksensa tasoa.” (Figelin haastattelu 11.9.2008, 2.)

EU:n komission opettajankoulutusstrategian eräs keskeinen huoli kohdistuu Euroopan unionin taloudelliseen menestymiseen ja kilpailukykyyn. Euroopan unioni on ennen muuta vapaaseen liikkuvuuteen pohjautuva yhteinen sisämarkkina-alue, jonka keskeinen tavoite on huolehtia EU-alueen taloudellinen kasvusta ja kilpailukyvästä (Antola 2004, 15–16).

Koulutusta yleisesti ja opettajankoulutusta erityisesti pidetään siis yhtenä välineenä edistää komission ja jäsenmaiden pyrkimyksiä EU:n alueen kilpailukyvyyn parantamisessa, aivan kuten myös ministerineuvosto 15. marraskuuta 2007 lausui yhteenvedossaan komission opettajankoulutustiedonannon pohjalta: *”Laadukas opetus on edellytys laadukkaalle koulutukselle, joka puolestaan muodostuu voimakkaaksi tekijäksi Euroopan pitkän aikavälin kilpailukyvyyn ja kyvyn luoda enemmän työpaikkoja ja kasvua Lissabonin tavoitteiden mukaisesti – – .”* (SEC 2007.)

Käytännön toiminnan tasolla ja EU:n politiikkaohjelmien eteenpäin viemisessä nousee komission koulutusasioista vastuussa oleva komissaari ja hänen poliittinen ohjauksensa merkittävään asemaan. Vaikka varsinainen päätösvalta on jäsenvaltiolla, komission toiminnalla on niin sanotun piilo-opetussuunnitelman tapaisia vaikutteita. Philip W. Jackson (1968) toteaa teoksessaan *Life in Classrooms*, että monenlaiset institutionaaliset ilmiöt, kuten hallintohierarkia, vallankäyttöjärjestelmät ja vuorovaikutussuhteet, ovat piilo-opetussuunnitelman sisällä (Jackson 1968, 10–19). Nämä ovat myös havaittavissa komission ja jäsenvaltioiden välisessä vuorovaikutuksessa.

EU:n komission opettajankoulutukseen liittyviä painotuksia on myös luettavissa komission vastauksista yksittäisten Euroopan parlamentin jäsenten kysymyksiin komission tiedonannosta (2007) ja sen vaikutuksista (ks. Euroopan parlamentti 2014). Esimerkiksi Kreikkalainen Euroopan parlamentin jäsen Georgios Papanikolaoun komissiolle tekemä kysymys (E-003503/2012) pyrki saamaan komissiolta ja sen koulutuksesta vastaavalta jäseneltä Androulla Vassilioulta vastauksia joihinkin tässäkin tutkimuksessa käsiteltäviin teemoihin. Papanikolaos (2012) halusi tietää, missä määrin jäsenvaltiot toimivat komission vuonna 2007 tekemien ehdotusten pohjalta ja mitkä jäsenvaltiot ovat menestyneet opettajankoulutuksen kehittämisessä parhaiten ja mitkä heikoiten. Hän tiedusteli myös komission havaintoja jäsenmaiden opettajankoulutuksen suurimmista ongelmista. Papanikolaosta kiinnosti, onko komissio harkitsemassa joitakin uusia jäsenvaltioille tarkoitettujen välineiden tai poliittisten keinojen ottamista käyttöön tilanteen kohentamiseksi. Lisäksi hän oli kiinnostunut oman maansa edistyksestä. Komission ja asiasta vastuussa olevan komissaari Vassilioun vastaus Papanikolaouksen kysymykseen oli seuraava:

”Perussopimuksen artikla 165 nojalla vastuu koulutusjärjestelmien sisällöstä ja järjestämisestä kuuluu jäsenvaltioille.

Komission tiedonanto ’Opettajankoulutuksen laadun parantaminen’ osoittaa, että monissa jäsenvaltioissa on yhteiset haasteet, jotka liittyvät esimerkiksi koordinaation puutteeseen opettajan koko uranmittaisen koulutuksen tarkastelussa, heikkoihin investointeihin opettajien jatkuvassa koulutuksessa ja kehityksessä, sekä määrältään että laadultaan heikkoihin ammatillisiin kehitysmahdollisuuksiin. Ministerit olivat yhtä mieltä tarpeesta uudistaa opettajankoulutuksen järjestelmiä, sekä määrittää joukko ensisijaisia toimia, jotka ovat esitettyinä neuvoston hyväksymissä päätelmissä marraskuulta 2007, marraskuulta 2008 ja marraskuulta 2009.

Komissio auttaa jäsenvaltioita toteuttamaan näitä ensisijaisia toimia avoimen koordinoitimenetelmän (OMC) välityksellä. Komissio on myös laatinut käytännön poliittisen ohjauksen hyvien käytäntöjen ja uusimpien tutkimustulosten löydösten pohjalta, esimerkiksi toimintamallien käsikirjan (Policy handbook) aloittelevien opettajien induktiosta sekä lukuisia vertaisoppimiseen perustuvia aktiiviteetteja (Peer Learning Activity, PLA) ja kertomuksia.

Vaikka täydellisiä tietoja ei ole saatavilla yksittäisten jäsenvaltioiden edistymisestä koskien heidän opettajankoulutusjärjestelmiensä uudistumista, on kuitenkin olemassa viitteitä, että jäsenvaltiot pitivät tätä ohjausta erittäin hyödyllisenä.

Komissio tukee myös opettajankoulutuksen laadun parantamista Elinikäisen oppimisen ohjelmaan kuuluvalla Comenius-alaohjelmalla.” (Vassiliou 2012.)

Euroopan unionin opettajankoulutukseen ja sen eri strategisiin prosesseihin liittyviä toimia suoritetaan perussopimuksen (SEUT) artikla 165 mukaisesti niin avoimen koordinaation (OMC) kuin sopimuksen (SEU) VIII osastossa olevan 126. artiklan 1. kohdan mukaisesti: *”Yhteisö myötävaikuttaa korkealaatuisen koulutuksen kehittämiseen robkaisemalla jäsenvaltioiden välistä yhteistyötä sekä tarvittaessa tukemalla ja täydentämällä jäsenvaltioiden toimintaa pitäen täysin jäsen-*

valtioiden vastuuta opetuksen sisällöstä ja koulutusjärjestelmien järjestämisestä sekä niiden sivistyksellistä ja kielellistä monimuotoisuutta.” (SEU-sopimus 2007, VIII, art.126, 1.)

Kaikki tässä luvussa edellä esitetty kuvaa EU:n opettajankoulutusta sekä siihen keskeisesti vaikuttaneita asiakirjoja aina opettajankoulutuksen tiedonannosta muihin yhdessä hyväksytyihin komission, ministerineuvoston ja parlamentin opettajankoulutusta koskeviin ohjelmiin ja suosituksiin. Yhdessä ne muodostavat EU:n opettajankoulutusstrategiaprosessin. Näiden kaikkien asiakirjojen ja suositusten yhteiset teemat kiteytyvät kolmeen seuraavaan ydinelementtiin (ks. Figel 2008; Holdsworth 2008), joihin tiivistyy myös koko EU:n opettajankoulutusstrategia:

- 1) **Opettajankoulutuksen laadun parantaminen:** kaikissa EU:n jäsenmaissa siirrytään opettajankoulutuksessa ylempään korkeakoulututkintoon eli ns. maisteritasoiseen tutkintorakenteeseen. Lisäksi jäsenvaltioita kehoitetaan varmistamaan hyvän opiskelija-aineksen rekrytointi opettajankoulutukseen.
- 2) **Opettajan ammattipätevyyden ja opettajan ammatin houkuttelevuuden parantaminen:** Opettajan ammatti on korkean pätevyyden (*well-qualified*) ja elinikäisen oppimisen ammatti, joka mahdollistaa opettajien liikkuvuuden ja pohjautuu kumppanuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikilla opettajilla on korkeakoulututkinto, laaja ainetietämys, hyvä pedagogian tuntemus, oppijoiden ohjaamiseen ja tukemiseen vaadittavat taidot ja pätevyys sekä opetuksen sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden ymmärtämiseksi vaadittavat tiedot.
- 3) **Opettajien täydennys- ja jatkokoulutuksen turvaaminen:** Elinikäisen oppimisen periaatteet sekä opettajien riittävä jatko- ja täydennyskoulutus on turvattava kaikissa EU:n jäsenmaissa.

4 Euroopan unionin opettajankoulutus

4.1 Opettajankoulutus Euroopan unionin 27 jäsenvaltiossa

Opettajankoulutus on voimakkaassa murroksessa useassa Euroopan unionin jäsenmaassa. Pääosin opettajankoulutus tapahtuu tällä hetkellä yliopistokoulutuksena johtaen joko kandidaatin eli alempaan korkeakoulututkintoon (BA) tai maisterin eli ylempään korkeakoulututkintoon (MA). Vain 15 % opettajankoulutuksesta tapahtuu erillisissä, opettajankoulutukseen erikoistuneissa yksiköissä, jotka teoreettisessa mielessä eivät vastaa yliopistokoulutusta, vaikka ne toimivat pääosin yliopistojen alaisuudessa ja niistä käytetään nimitystä ”opettajakorkeakoulu” (Eurydice 2009; ks. myös kuvio 3).

Yleensä Euroopassa opettajien koulutus kestää 4–5 vuotta. Ylempi korkeakoulututkinto edellytetään pääsääntöisesti Euroopan unionin maissa vain toisen asteen opettajilta, mutta yhä enemmän myös perusasteen opettajilta (ks. esim. Eurydice 2006). Opettajien peruskoulutuksessa kirjo on EU:n alueella laaja vaihdellen sekä kestoltaan että sisällöltään. Bolognan prosessin myötä EU:n korkeakoulutus on virallisesti yhdenmukaistunut, mutta siitä huolimatta opettajien peruskoulutuksen kesto vaihtelee eri jäsenmaissa kolmesta viiteen ja puoleen vuoteen. Useimmissa maissa opettajilta vaaditaan kolmen tai neljän vuoden mittainen alempi korkeakoulututkinto. Joissakin maissa, kuten esimerkiksi Suomessa, Portugalissa ja Ranskassa peruskoulunopettajilta, edellytetään nykyisin ylempää korkeakoulututkintoa eli neljästä viiteen vuoteen kestäväää maisteriohjelmaa. Vaihtoehtoiset opettajaksi pätevyitymisen väylät, kuten ammatinvaihtajille suunnatut lyhytkestoiset työelämälähtöiset koulutusohjelmat, eivät ole Euroopassa kovin yleisiä. (Eurydice 2013b.)

Vuonna 2007 komissio raportoi EU-maiden peruskoulunopettajien koulutuksen olevan lähtökohtaisesti kahdessa kategoriassa. Pääosin koulutus tapahtuu yliopistoissa niin sanotulla 5A-tasolla kansainvälisen koulutusalueella käytetyn ISCED -luokituksen (*The Internatio-*

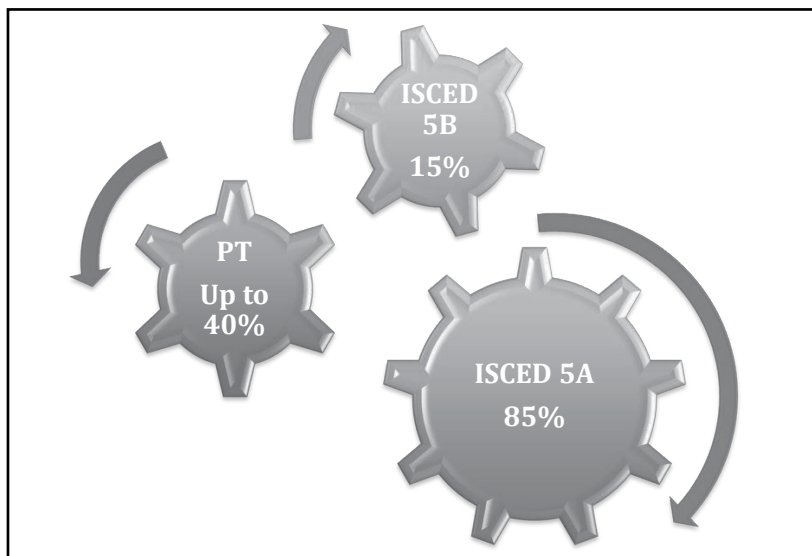
nal Standard Classification of Education) mukaan. Neljässä jäsenmaassa, Itävallassa, Belgiassa, Luxembourgiassa ja Romaniassa, peruskoulun luokanopettajankoulutusta ei ole määritelty yliopistolliseksi, vaan näiden neljän jäsenmaan luokitus on ISCED:n määritelmien pohjalta 5B-tasolla eli korkeakoulutusta, jota annetaan erityisissä opettajankoulutuslaitoksissa. (Austria 2005; Belgium 2011; Eurydice 2005; Luxembourg 2011; Romania 2011; University of London 2008.)

Peruskoulunopettajien opettajankoulutuksen pituuden vaihteluun eri jäsenmaiden välillä vaikuttavat muun muassa opetusharjoittelujen pituus, pakollisten oppiaineiden määrät ja erilaiset testit. Jäsenmaiden ilmoittamat opettajankoulutuksen pituudet ovat seuraavat:

5–7 vuotta: Viro, Suomi, Ranska, Saksa, Puola, Slovenia ja Iso-Britannia.

4 vuotta: Bulgaria, Espanja, Kypros, Tsékin tasavalta, Tanska, Kreikka, Unkari, Irlanti, Italia, Latvia, Liettua, Malta, Alankomaat, Portugali ja Slovakia.

3 vuotta: Itävalta, Belgia, Luxembourg, Romania ja Ruotsi. (Cannon 2004; Cutajar 2007; Espanja 2008; Scotland 2012; Slovakia 2012; Sweden 2011; United Kingdom 2011; University of London 2008, 9.)



Kuvan elementtien määritelmät:

PT: Täydennyskoulutus

ISCED: International Standard Classification of Education / Kansainvälinen koulutusluokitus

ISCED 5B – Ei yliopistotasoinen koulutus, ammatillisen koulutuksen tutkinto tai college-tasoinen tutkinto

ISCED 5A – Yliopistotasoinen koulutus, kandidaatti- tai maisteritasoinen tutkinto

Kuvio 3. Peruskoulunopettajien opettajankoulutuksen tutkintojen taso ja täydennyskoulutus Euroopan unionin jäsenvaltioissa Eurydicen (2009, 5) mukaan

EU:n jäsenmaiden opettajankoulutuksen sisällöistä ovat vastuissa kunkin jäsenmaan opetusministeriöt (Piesanen & Välijärvi 2010). Maat ovat ilmoittaneet *Institute of Education, University of Londonin* vuonna 2008 tekemässä tutkimuksessa opettajankoulutuksensa rakenteellisia tietoja. Opettajien peruskoulutuksen rakenteessa on vallalla kaksi yleistä mallia: rinnakkaismalli ja peräkkäinen malli. Rinnakkaismallissa sekä opetettavia aineita että niiden opettamiseen liittyviä tietoja ja taitoja opiskellaan yhtä aikaa. Peräkkäisessä mallissa suoritetaan ensin yhden tai useamman opetettavan aineen korkeakouluopinnot ja sen jälkeen erillinen opintokokonaisuus, jossa perehdytään muun muassa pedagogiikkaan, didaktiikkaan ja opetuskäytäntöihin. Molemmat mallit ovat jäsenmaissa käytössä, ja esimerkiksi Ranskassa, jossa opettajankoulutus on siirretty yliopistoihin ja muutettu mais-

teritasoiseksi, on suunnitteilla siirtyä peräkkäisestä koulutusmallista rinnakkaiseen. Näiden kahden yleisen mallin lisäksi käytössä on niiden erilaisia variaatioita, joista esimerkiksi voisi ottaa peräkkäistä mallia lähellä olevan Saksan kaksivaiheisen opettajankoulutuksen, jossa korkeakouluopintojen lisäksi suoritetaan pedagoginen ja didaktinen jakso harjoittelukoulussa. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011; University of London 2008.)

Jäsenmaista 23 ilmoitti antavansa peruskoulun luokanopettajaksi opiskeleville yliopistokoulutuksen. Koulutus on Bolognan prosessin myötä käyttöön tulleen tutkintorakenteen mukaisesti joko kandidaatti- (BA, *Bachelor of Arts*) tai maisteri- (MA, *Master of Arts*) tason opetusta. Joissain maissa parhaillaan uudistetaan opettajankoulutusta, joten eri lähteistä saatavat tiedot opettajankoulutuksen rakenteesta saattavat olla osittain ristiriitaisia. Tämä ilmenee myös *Institute of Education, University of Londonin* vuonna 2008 ja Hörnerin, Döbertin, von Koppin ja Mitterin vuonna 2007 tekemistä tutkimuksista, joita tässä tutkimuksessa on käytetty keskeisinä lähteinä tarkasteltaessa opettajankoulutuksen rakennetta Euroopan unionin jäsenmaissa (ks. liite 5).

Monissa Euroopan unionin jäsenmaissa opettajankoulutukseen kuuluvat kiinteästi myös opettajien täydennyskoulutussuunnitelmat. Tällä hetkellä ne ovat pakollisia 23 jäsenmaassa. Ainoastaan Suomessa, Irlannissa, Itävallassa, Ruotsissa ja Saksassa suunnitelmaa ei vaadita. Maissa, joissa täydennyskoulutus on pakollista, se kuuluu virkavelvollisuuksiin ja on edellytys opettajan uralla etenemiselle. Lisäksi useissa EU:n jäsenmaissa vaaditaan opettajilta myös henkilökohtainen koulutussuunnitelma elinikäisen oppimisen varmistamiseksi. (Cannon 2004; University of London 2008.)

4.2 Aikaisempia selvityksiä ja tutkimuksia Euroopan unionin opettajankoulutuksesta

Esittelen tässä luvussa aikaisempia Euroopan unionin opettajankoulutukseen liittyviä tutkimuksia ja selvityksiä jakaen ne tiedontuottajaryhmittäin. Näin olen pyrkinyt jäsentämään ja selkiyttämään tarkastelua, sillä vain harvat tässä luvussa esiteltyistä EU:n opettajankoulutukseen liittyväistä asiakirjoista täyttävät varsinaisen tutkimuksen kriteerit eli vain harvoissa on selvästi ilmaistu tutkimusmetodologia. Pääosin

tämä luku koostuu moninaisista opettajankoulutusta koskettavista raporteista, selvityksistä, artikkeleista ja tilannekuvauksista. Kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta tämä osin hajanainenkin aineisto antaa tärkeää taustatietoa ja auttaa ymmärtämään EU:n opettajankoulutukseen vuosien varrella vaikuttaneita niin poliittisia kuin koulutuksen kehittämisen liittyviä virtauksia.

Eurooppalaista opettajankoulutusta laaja-alaisesti käsitteleviä tutkimuksia löytyy varsin rajallisesti. Ehkä vanhin ja tiettävästi ensimmäinen tältä alueelta löytyvä tutkimus on vertailevan kasvatustieteen perustajana pidetyn ranskalaisen sanomalehtimies ja poliitikko Marc Antoine Jullienin vuonna 1817 julkaisema 50-sivuinen kasvatusta käsittelevä vihkonen *Esquisse et vues preliminaire d'un ouvrage sur l'education comparee* (suom. *Suunnitelma*). Jullien oli Pestalozzin ajatuksien pohjalta kiertänyt eri Euroopan maissa ja hankkinut systemaattisesti vertailevaa tietoa niiden kasvatusjärjestelmistä hyödyntäen niitä tutkimuksissaan. (Raivola 1984, 22–23.)

Jullienin tutkimuksen johtopäätelmissä on yllättävän paljon samantyyppisiä ajatuksia kuin EU:n koulutuspoliittisessa ajattelussa ja komission opettajankoulutustiedonannossa melkein kaksisataa vuotta myöhemmin (vrt. Holdsworth 2009). Jullienin lähtökohtana oli, että kasvatustiede voi tuottaa suurimman mahdollisen hyödyn silloin, kun kerätään systemaattisesti kunkin maan parhaat ideat ja menettelytavat, analysoidaan ne sekä muodostetaan niistä yleisiä periaatteita ja sääntöjä. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi Jullien esitti seuraavat kolme käytännön ehdotusta:

- 1) On perustettava kansainvälisellä pohjalla toimiva ja pysyvät virkamiehet käsittävä työkomissio suunnittelemaan eurooppalaista kasvatusta.
- 2) On ryhdyttävä julkaisemaan monikielistä kasvatustieteellistä julkaisua.
- 3) On perustettava kansainvälinen opettajankoulutuslaitos normaalkouluineen, joka aluksi palvelisi Sveitsin kantonien ja Saksan sekä Italian valtioiden ja myöhemmin kaikkien Euroopan valtioiden tarpeita (Hans 1964, 1; Noah & Eckstein 1969, 14–33).

Jullienin vuonna 1817 tekemän tutkimuksen kaltaista, koko Euroopan tai EU:n laajuisia vertailevaa tutkimusta ei ole opettajankoulutuksen

alueella tehty. Yksittäiset tutkijat ja tutkimuslaitokset ovat tehneet lähinnä raportteja tai selvityksiä sekä jäsenmaiden välisiä vertailuja opettajankoulutuksen alalta.

Ehkä laaja-alaisimpana ja merkittävimpänä tutkimuksena Euroopan unionin opettajankoulutuksen kannalta sitten Jullienin päivien voidaan pitää TNTEE:n (*The Thematic Network on Teacher Education*) julkaisemaa ensimmäistä opettajankoulutuksen asiantuntijoiden kirjoittamaa *Euroopan opettajankoulutuksen vihreää kirjaa* eli *Green Paper on Teacher Education in Europe* (Buchberger ym. 2000). Tutkimus pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan opettajankoulutus täytyy ymmärtää avoimena ja dynaamisena järjestelmänä ja osana jatkuvaa prosessia. Opettajankoulutus on mukana yhteiskunnan eri alueilla (yhteiskunta, valtio, yliopistot, koulut) ja siinä on mukana paljon erilaisia toimijoita (opettajankouluttajat, opettajat, poliitikot, hallintovirkamiehet, koulutarkastajat, laadunvalvontajärjestöt). Näin ollen sen on ensisijaisesti tuettava opettajien ammatillista kehittymistä kaikkien heidän uravaiheidensa aikana. Perusopetus yksinään ei voi valmistaa opettajia 30 vuoden uraa varten ja antaa valmiuksia vaihteleviin olosuhteisiin ja tilanteisiin. Tutkimuksen mukaan Euroopassa on yleisellä tasolla, asiantuntijoiden ja opetuksen ammattilaisten keskuudessa päästy yhteisymmärrykseen dynaamisemman opettajankoulutuksen tarpeesta, mutta siitä huolimatta opettajankoulutus on suurimmassa osassa jäsenmaita silti järjestetty perinteisin tavoin: lyhyt perusopetus, ei jatkuvaa ammatillista kehitystä ja sen seuraamista, eri koulutusvaiheiden erottaminen toisistaan sekä aivan liian vähän yhteistyötä eri koulutuksen osa-alueiden välillä.

Euroopan opettajankoulutuksen vihreän kirjan (2000) mukaan opettajien on pystyttävä kehittämään ammatillista osaamistaan ja itsenäisyyttään sekä oltava ennakoivia muutoksen agentteja, mitä he eivät tällä hetkellä ole siinä määrin kuin olisi toivottavaa ja mahdollista. Tämä lienee seurausta opettajankoulutuksen heikosta laadusta. Tutkimus myös korostaa opettajien valmiuksien kehittämistä niin, että tulevaisuudessa opettajien tulisi osata luoda parempia oppimisympäristöjä, pystyä muokkaamaan akateeminen tieto opetus- ja oppimistilanteiksi sekä kyetä yhteistyöhön ongelmien ratkaisutilanteissa. Parhaiten näihin haasteisiin pystyy vastaamaan koulutus, joka keskittyy ammattitaitoon ja antaa opettajaksi opiskeleville mahdollisuuden harjoitella näitä taitoja jo koulutuksensa aikana. Tutkimus nostaa

tässä yhteydessä esille Pohjoismaiden opettajankoulutusmallit, joiden arvioidaan parhaiten onnistuneen ammattitaitoisten opettajien kouluttamisessa. Myös opettajien tehtävänkuvan laajentuminen asettaa haasteita opettajankoulutukselle, mistä johtuen opettajien olisi hyvä oppia monipuolisia taitoja aina koulun johtamisesta lukujärjestyksen kehittämiseen ja monikulttuurisuuden hallitsemiseen. Tutkimus esittää myös, että opettajankoulutuksen uudistamisprosessiin tulee saada mukaan laaja-alaisesti eri yhteiskunnalliset toimijat, joiden välillä tulee käydä vuoropuhelua koulutuksen uudistamisesta ja ajantasaistamisesta nykyisiä vaatimuksia vastaaviksi. (Buchberger ym. 2000.)

Eurooppalaisia koulutusjärjestelmiä ja opettajankoulutusta sen osana käsittelevät muun muassa Hörnerin, Döbertin, von Koppin ja Mitterin vuonna 2005 toimittama ja 2007 julkaistu teos *The Education System of Europe*. Teoksessa luodaan yleiskatsaus eurooppalaiseen koulutukseen, mutta esimerkiksi opettajankoulutuksesta esitellään vain hyvin yleisen tutkinnon tasoa koskevat linjaukset. Myös tutkimuslaitos *McKinsey & Company* (Barber & Mourshed 2007) on selvittänyt maailman parhaiten toimivia koulutusjärjestelmiä julkaisussaan *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Tutkimuksessa sivutaan myös opettajankoulutusta, ja siinä on mukana muutamia EU-maita, mutta pääpaino on muissa koulutusjärjestelmissä. Opettajankoulutuksesta todetaan, että olisi tärkeää saada oikeanlaiset ihmiset hakeutumaan opettajankoulutukseen, jossa heistä koulutetaan tehokkaita opettajia. Lisäksi tutkimus painottaa, että koulutusjärjestelmiin tulisi kohdentaa erityistä tukea, jotta kaikilla lapsilla olisi parempi mahdollisuus nauttia erinomaisesta opetuksesta.

Skotlantilaisten tutkijoiden Menterin, Hulmen, Elliottin ja Lewinin (2010) julkaiseman tutkimuksen *Literature Review on Teach Education in 21 st Century* mukaan eurooppalaisesta opettajankoulutuksesta ei ole tehty kattavaa, kumulatiivista ja empiiristä tutkimusta, jollaista tarvittaisiin nyt meneillään olevan opettajankoulutuksen uudistumisen ja muutoksen tueksi. Tutkimuksen esimerkeissä esitetään kysymyksiä eri opettajankoulutusvaihtoehtojen toimivuudesta ja opettajien peruskoulutuksen opetussuunnitelmista sekä erillisten, yhdistettyjen ja sulautettujen koulutusvaihtoehtojen merkityksestä. Tutkimus pohtii myös sitä, miten voitaisiin päästä yhteen opettajien peruskoulutusmalliin, joka valmistaisi opettajat moninaisuuden kohtaamiseen. Muita tutkimuksessa korostettuja teemoja ovat

opettajien valinta, perehdytys ja tukeminen, uusien opettajien seuranta sekä opettajien ja opettajankouluttajien ammattimaistuminen ja ammatillinen kehittyminen (Menter ym. 2010).

Euroopan unionin opettajankoulutuksen selvitykset ovat lähtökohtaisesti olleet EU:n jäsenmaiden omia kuvauksia maansa opettajankoulutuksesta. Komissio sekä jotkin jäsenmaat ja yksittäiset tutkijat ovat tuottaneet erilaisia katsauksia, raportteja ja vertailuja muun muassa EU-maiden opetussuunnitelmista ja muista yksittäisistä opettajankoulutusta koskevista ajankohtaisista ohjelmista ja kysymyksistä (mm. Buchberger 1997; GHK 2006; Zuljan & Vogrinc 2011). Komission opettajankoulutuksesta vastaavan virkamiehen Paul Holdsworthin (haastattelu 10.8.2008, 1) mukaan ”*koko Eurooppaa koskien on erittäin vähän opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta ja dataa, josta syystä (komissiossa) kohdistamme suuret toiveet OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development) TALIS -kartoitukseen (Kansainvälinen opettamisen ja oppimisen kartoitus 2008)*”.

Euroopan unionin opettajankoulutuksen kokonaisvaltaista tutkimusta on hankaloittanut se, että opettajankoulutuskysymykset ovat olleet varsin voimakkaasti jäsenmaiden sisäisestä päätösvallasta riippuvaisia, eikä EU:lla ole ollut toimivaltaa niissä. Vasta vuonna 1992 Maastrichtin sopimuksen myötä koulutus ylipäättään mainitaan välillisenä toimena EU:n kilpailukyvyyn parantamisessa. (Maastrichtin sopimus 1992.) EU:n tasolla tapahtuneen koulutuksen oikeusperustan vahvistuessa myös opettajankoulutukseen liittyvät yhteistyömuodot, kuten tutkimukset, verkostot ja yhteistyöohjelmat, tulivat yleisemmäksi. Myös komission ja EU:n omien instituutioiden, eri kansainvälisten organisaatioiden sekä jäsenmaissa toimivien tutkimuslaitosten ja tutkijoiden kiinnostus opettajankoulutukseen, sen tutkimiseen ja vertailemiseen EU:n tasolla alkoi voimistua. Komission vuodelta 2006 oleva työasiakirja *Progress towards the Lisbon objectives in education and training* (European commission 2006) toi esille myös EU:n laajuisen yhteisen opettajankoulutuksen strategian tärkeyden sekä jo työssä olevien opettajien motivoinnin, täydennyskoulutuksen ja opettajan työn houkuttelevuuden parantamisen EU-maissa. Ehkä jäsenmaille kuuluvasta toimivallasta johtuen kattavat EU:n laajuiset tutkimukset ja vertailut opettajankoulutuksen osalta ovat vielä saaneet odottaa. (Holdsworth 2008.)

EU:n yhteistyöohjelmat ja -verkotot opettajankoulutustiedon tuottajina

Opettajankoulutuksen yhteistyöohjelmat alkoivat *Elinikäisen oppimisen ohjelmaan* kuuluvilla *Comenius-* ja *Socrates-*alaohjelmalla (ks. luku 2.2). Ensimmäisenä Euroopan komissio rahoitti TNTEE:n toteuttaman EU:n opettajankoulutusta arvioivan pilottihankkeen *The Sigma – European Universities' Network*, joka koski myös opettajankoulutusta. Sigma-pilottihankkeen tieteellisen komitean jäsenet valmistiivat maaraportit, jotka julkaistiin Osnabrückissa järjestetyssä konferenssissa vuonna 1995. Viidentoista EU-maan opettajankoulutusraportit osoittivat maiden eroavan varsin merkittävästi toisistaan, minkä seurauksena myös syntyi ajatus opettajankoulutuksen yhteistyön tarpeesta Euroopan unionin maissa. (Sander 1995.) Yhteenvetona Sigma-pilottihankkeen tuloksista voidaan todeta, että se nosti opettajankoulutuksen kehittämisen, opettajien yhteiskunnallisen aseman parantamisen, tutkintojen vertailtavuuden ja opettajien mahdollisuudet parempaan liikkuvuuteen keskeisiksi teemoiksi. Tätä pidettiin merkittävänä ennen muuta Euroopan integraation edistämisen ja poliittisen syventämisen kannalta. Pilottihanke liittyi myös komission suunnitelmaan rakentaa temaattinen opettajankoulutusverkosto *Socrates-*ohjelman yhteyteen, joka aloitti toimintansa syyskuussa 1996.

Euroopan komission *Elinikäisen oppimisen ohjelmaan* kuuluvassa *Erasmus-*alaohjelmassa tuotettu erityisraportti lisäsi julkaisuihin eurooppalaisen yhteistyön opettajankoulutuksessa (Delmartino & Beernaert 1996). Tämä julkaisu pohjautui RIF:n (*Réseau d'Institutions de Formation*) ylläpitämään opettajankoulutuslaitosten verkostoon ja heidän kokemuksiinsa, jotka myös olivat 1990-luvun alkupuolella vahvistamassa yhteistä näkemystä siitä, että opettajankoulutuksen saralla tarvitaan vahvempaa eurooppalaista yhteistyötä. (Zgaga 2011.) Raportti analysoi opettajankoulutuksen roolia, saavutuksia ja ongelmia *Erasmus-*ohjelmassa. Sen mukaan opettajankoulutuksen asema ohjelmassa on parantunut, mikä ei olisi ollut mahdollista ilman merkittävää komission tukea. Opettajankoulutusohjelmat sopivat yleensä paremmin muihin aktiviteetteihin kuin liikkuvuuteen, koska kansalliset opetusjärjestelmät ovat moninaisia, opetussuunnitelmat tiiviitä ja useat osallistuvista instituutioista eivät ole yliopistoja. Usein opettajankoulutuksen opetussuunnitelma ei salli pitkää oleskelua ulkomailla, joten muita yhteistyömahdollisuuksia on löydettävä. (Delmartino & Beernaert 1996.)

Erasmus-opiskelijavaihtoa koskevaa tutkimusta on tehty myös Uwe Brandenburgin (2012) johdolla. Tutkimus käsittelee opettajaksi opiskelevia ja linkittyy siten Euroopan unionin opettajankoulutukseen. Sekä Delmartino ja Beernaertin (1996) että Brandenburgin (2012) tutkimusten pohjalta on todettavissa, että integraation esteenä *Erasmus*-ohjelmassa ovat olleet kansainvälisten ja henkilökohtaisten yhteyksien vähyys. Tämä on tutkimusten mukaan johtanut myös informaation ja mielenkiinnon puutteeseen. Näiden ongelmien ratkaisussa eurooppalaisilla kansalaisjärjestöillä on ollut merkittävä rooli.

Lisäksi EU:n alueella toimii useita yhteistyöverkostoja, jotka jakavat tietoa parhaista käytänteistä, tekevät tutkimuksia ja järjestävät kokouksia eurooppalaisen opettajankoulutuksen ja opettajan ammattiin liittyvissä kysymyksissä. Tällaisia verkostoja on muun muassa Eurooppalainen opettajankoulutuspolitiikan verkosto *European Network of Teacher Education Policies* (ENTEPE), joka on perustettu vahvistamaan eurooppalaisen opettajankoulutuksen yhteistyötä ja sen poliittista ulottuvuutta. Toinen merkittävä verkosto on akateeminen opettajankouluttajien verkosto *The Teacher Education Policy in Europe* (TEPE), joka julkaisee tutkimuksia, joissa käsitellään varsin laaja-alaisesti ja monipuolisesti eurooppalaiseen opettajankoulutukseen ja opettajan ammattiin liittyviä kysymyksiä. (Kumpulainen & Toom 2009.)

Vuodesta 2006 lähtien toiminut TEPE on tuottanut joka vuosi opettajankoulutusta koskevan tutkimusjulkaisun, joka liittyy verkoston vuosikonferenssin teemaan. Hudson ja Zgaga kokosivat vuoden 2008 TEPE -konferenssin pohjalta *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions* -julkaisun, jossa on koottuna puheenvuoroja Euroopan opettajankoulutuspolitiikasta. Julkaisussa on kolme keskeistä teemaa, jotka käsittelevät liikkuvuutta ja opettajankoulutuksen eurooppalaista ulottuvuutta, arviointikulttuureja opettajankoulutuksessa ja opettajankoulutuksen tutkimuksen edistämistä. TEPE -konferenssin (2008) päätelmät ja suositukset keskittyvät opettamisen imagon parantamisen tarpeeseen, opettajan ammatin statuksen kohottamiseen ja opettajankoulutuslaitosten kehittämiseen tärkeyteen. Lisäksi suosituksissa korostetaan opettajankoulutuksen tutkimuksen lisäämistä, liikkuvuuden edistämistä, opettajankoulutuksen eurooppalaista ulottuvuutta ja opettajankoulutuksen laadun parantamista. (Hudson & Zgaga 2008.)

Eurooppalainen opettajankoulutusjärjestö *Association for Teacher Education in Europe* (ATEE) on yli 600 jäsenen järjestö, joka toimii

tällä hetkellä yli 40 maassa keskittyen opettajien ja opettajienkouluttajien ammatillisen osaamisen kehittämiseen. ATEE:n toimesta jo 1990-luvun alussa tuotettiin vertaileva tutkimus koskien Euroopan unionin maiden opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia (Miller, Taylor & Hellawell 1993). Tällä tutkimuksella oli tärkeä rooli, kun EU-maiden opettajankoulutukseen liittyvää yhteistyötä alettiin käynnistää. Euroopan komissio tuki hanketta taloudellisesti.

Eurooppalaisten opettajien ammattijärjestöjen katto-organisaatio *European Trade Union Committee for Education* (ETUCE) aloitti myös 1990-luvulla toimintansa Euroopan tasolla julkaisemalla pamfletin *Teacher Education in Europe*, joka keskittyi opettajankoulutuksen sisällöllisten kysymysten lisäksi myös eurooppalaiseen dimensioon, opettajien liikkuvuuteen, opettajien pätevyteen, kulttuurien rajat ylittävään koulutukseen ja tasavertaisiin mahdollisuuksiin koulutuksessa. Tätä ETUCE:n avasta pidetään yhtenä merkittävänä askeleena eurooppalaiselle yhteistyölle opettajankoulutuksessa. (Zgaga 2011.)

Muita merkittäviä järjestöjä ja toimijoita ovat muun muassa Euroopan koulutusalueella työskentelevien järjestö *The European Federation of Education Employers* (EFEE), ja Euroopan akateemisten yhteisjärjestö *The federation of All European Academies* (ALLEA). Myös eurooppalainen koulunjohtajien verkosto *The European Policy Network on School Leadership* (EPNoSL) ja opettajien ICT-taitoja Euroopan laajuisesti kehittämään pyrkivä *eTwinning*-verkosto sekä eurooppalaiseen opettajankoulutukseen ja sen tohtoriohjelmiin liittyvä tutkimuspainotteinen *European Doctorate in Teaching and Teacher Education* (EUDORA)-verkosto ovat tunnettuja Euroopan laajuisia opettajankoulutukseen välillisesti vaikuttavia verkostoja.

EU:n opettajankoulutuksen asiantuntijaryhmät ja seminaarit opettajankoulutustiedon tuottajina

Lissabonin huippukokouksessa vuonna 2000 koulutuspolitiikan asema vahvistui, jolloin myös otettiin käyttöön yhteistyön välineeksi koulutuspolitiikassa avoin koordinaatiomenetelmä. Komissio perusti vuonna 2002 työryhmän pohtimaan opettajien ja kouluttajien koulutuksen parantamista. Työryhmässä oli edustajia 31 *Koulutus 2010*-työohjelmaan osallistuvasta maasta.

Varsinaisen EU:n jäsenmaiden yhteistyön opettajankoulutuksessa ajatellaan alkaneen komission opettajankoulutuksen vuonna

2004 asettamasta *Focus*-ryhmästä. Euroopan komissio asetti *Focus group* -asiantuntijaryhmän, johon kuuluivat professori Sonia Blanford (Canterbury Kent University College, UK), professori Bernard Cornu (Institut National de Recherche Pédagogique, France), professori Hannele Niemi, (Helsingin yliopisto, Suomi) ja professori Pavel Zgaga, (University of Ljubljana, Slovenia). Ryhmä käsittelee opettajien ja opettajankoulutuksen laatuvaatimuksia sekä laati jäsenmaille suosituksen opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Se järjesti kesällä 2005 laajan jäsenmaiden konferenssin, jossa käytiin läpi keskeiset linjaukset Euroopan tulevaisuuden opettajankoulutukselle.

Eurooppalaista opettajankoulutusta vertaillaan myös komission koulutus pääosaston perustamissa työryhmissä (Holdsworth 2009). Merkittävin opettajankoulutukseen liittyvä opettajien ammatillista kehittymistä tarkasteleva temaattinen työryhmä on *Teacher Professional Development*, jossa työskentelee nimettyjä asiantuntijoita ja asiantuntijaorganisaatioita kaikkiaan 26 jäsenmaasta. Tästä asiantuntijaryhmästä käytetään myös nimitystä *Education and Training 2020 Thematic Working Group; Professional Development of Teachers*.

Tämä temaattinen työryhmä on teettänyt myös useita tutkimuksia kuten *Supporting teacher educators for better learning outcomes* (European Commission 2013), jonka ajatuksena on opettajankouluttajien kannustaminen parempiin oppimistuloksiin. Työryhmän toimeksiannosta on myös tohtori Francesca Caenan johdolla tehty merkittäviä tutkimuksia, kuten *Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development* (Caena 2011a), joka on kirjallisuuden pohjalta luotu katsaus opettajien jatkokoulutuksen laadusta, sekä *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development* (Caena 2011b), joka taas keskittyy kirjallisen aineksen pohjalta opettajien ydinosaamisalueisiin sekä niiden vaatimuksiin ja kehittämiseen.

Näiden lisäksi merkittävä eurooppalaista opettajankoulutusta koskeva tutkimus on niin ikään tohtori Caenan tutkimustiimin tekemä *Supporting teachers competence development for better learning outcome* (Caena 2013), jossa haetaan keinoja opettajien osaamisen kehittämisen tueksi, jotta voidaan saavuttaa parempia oppimistuloksia. Komissio on myös perustanut yrittäjyyskasvatusta koskevan temaattisen työryhmän nimeltä *Thematic Working Group on Entrepreneurship Education*. Työryhmä on tutkinut vertaisoppimiseen liittyviä aktiviteetteja opettajankoulutuksessa. (DG EAC 2014.)

Euroopan unionin puolivuositain vaihtuva puheenjohtajuusmaa ja sen opetusministeriö ovat myös aina vuorollaan järjestäneet seminaareja ja konferensseja, joissa käsitellään koulutuspolitiikan ajankohtaisia aiheita. Opettajankoulutus on noussut esille puheenjohtajuusmaiden ohjelmissa, joissa pidettyjen seminaarien sisällöistä on myös tehty julkaisuja. Viimeisen vuosikymmenen ajalta nostaisin paitsi Suomen EU-puheenjohtajuuden vuonna 2006 (ks. Jakku-Sihvonen & Niemi 2006) ja Ruotsin vuoden 2009 puheenjohtajuuden (Ks. Pop 2009) ohella yhdeksi kattavimmin opettajankoulutusta EU-puheenjohtajuutensa aika käsitelleeksi maaksi Portugalin, joka vuoden 2007 syyskuussa järjesti EU:n opettajankoulutusta käsittelevän seminaarin ”*Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning*” Lissabonissa. Tuon seminaarin esitelmistä koottu aineisto antaa varsin hyvän ja kattavan kuvan Euroopan unionin opettajankoulutuksen tilasta ja haasteista sekä yleisesti että muutamien jäsenmaiden osalta erityisesti. (Portuguese Presidency 2007.)

EU:n instituutioiden opettajankoulutusta koskettavat tutkimukset

Ehkä merkittävin Euroopan unionin opettajankoulutuksen tutkimusyksikkö on Eurydice-verkosto. Se on komission ja sen koulutus pääosaston (*The Directorate General for Education and Culture, DG EAC*) alaisuudessa Brysselissä toimivan *EU Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA) hallinnoima. Eurydice jakaa informaatiota eurooppalaisille päätöksentekijöille koulutusjärjestelmistä, koulutuksen rakenteesta ja organisaatioista sekä koulutuspolitiikasta. Se tuottaa myös aineistoa, katsauksia ja tutkimuksia niin kansallisista koulutusjärjestelmistä kuin Euroopan unionin kannalta tärkeistä yhteisistä koulutuspolitiikan kysymyksistä.

Eurydice on julkaissut myös opettajan ammattia, sen historiaa, profilia, tulevaisuuden trendejä ja haasteita Euroopassa käsitteleviä raportteja, kuten *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns* (2004). Merkittävä julkaisu opettajakoulutuksen kehityksen kannalta on kyseiseen tutkimussarjaan kuuluva, vuonna 2005 julkaistu raportti *Reforms of the teaching profession; a historical survey 1975–2002*. Lisäksi Eurydice on varsin ansiokkaasti analysoinut Euroopan maissa toimivia opettajankoulutuslaitoksia sekä niiden arviointi- ja laadunvarmistuskäytäntöjä. (Eurydice 2004, 2005, 2006.)

Eurydicen kautta on mahdollista saada EU:n laajuisesti koulutukseen liittyviä tilastoja ja tunnuslukuja (*Key Data Series*), jotka tuotetaan yhteistyössä Euroopan unionin tilastokeskuksen (*Eurostat*) kanssa (ks. Eurostat 2012). Eurydice -verkosto tukee ja helpottaa eurooppalaista yhteistyötä elinikäisen oppimisen tukemisessa tarjoamalla tietoja 36 maan koulutuksesta. Vuodesta 1980 lähtien Eurydice -verkosto on ollut yksi strategisesti merkittävimmistä mekanismeista Euroopan komission ja jäsenvaltioiden välillä kehitettäessä eurooppalaista yhteistyötä koulutuksen alalla. Eurydice tekee myös yhteistyötä Cedefopin (*European Centre for the Development of Vocational Training*) eli Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskusten ja ETF:n (*European Training Foundation*) eli Euroopan koulutus-säätiön ja CRELL:n (*The Centre for Research on Education and Lifelong Learning*) eli Elinikäisen oppimisen tutkimuskeskuksen sekä EADS-NE:n (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*) eli Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskusten kanssa. Lisäksi Eurydice tukee komission työtä kansainvälisten koulutusta seuraavien järjestöjen, kuten UNESCO:n, OECD:n ja Euroopan neuvoston kanssa. (Eurydice 2014a.)

Komission koulutuksesta vastuussa oleva pääosasto (DG EAC) tuottaa myös paljon erilaista tietoa Euroopan unionin opettajankoulutuksesta tilaamalla tutkimuksia, tilannekatsauksia ja selvityksiä tutkimuslaitoksilta, yliopistoilta ja *think tank* -tyyppisiltä tutkimukseen keskittyneiltä organisaatioilta ja ajatushautomoilta. Viime vuosina komission kustantamana ja julkaisemana on ilmestynyt muutamia suoraan eurooppalaiseen opettajankoulutukseen liittyviä tutkimuksia ja raportteja sekä useita siihen välillisesti liittyviä tutkimuksia, jotka ovat koskeneet muun muassa Euroopan korkeakoulualueen muodostumista, komission yleisstrategioita (ks. EU 2020 2010) sekä komission koulutusohjelmiin ja niiden vaikuttavuuteen liittyviä tutkimuksia ja arvioita.

Yhtenä keskeisimpänä eurooppalaiseen opettajankoulutukseen liittyvistä tutkimuksista voidaan pitää EU:n komission tilaamaa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia EU:n alueella kartoittavaa tutkimusta nimeltä *Teacher Education Curricula in the EU*. Tutkimuksen suoritti Jyväskylän yliopiston yhteydessä toimiva Koulutuksen tutkimuslaitos (KTL) professori Jouni Välijärven johdolla (Piesanen & Välijärvi 2010). Tutkimuksessa ilmeni, että opettajankoulutuk-

sen standartit vaihtelevat maittäin ja opetukselliset piirteet saavat eri jäsenmaissa erilaisia korostuksia. Myös opettajan ammatin houkuttelevuudessa ja sen yhteiskunnallisessa arvostuksessa oli tutkimuksen mukaan huomattavia eroja. Tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen täytyy pystyä seuraamaan paremmin modernin opetuksen vaatimuksia. Lisäksi opettajankoulutuksessa tulee kiinnittää enemmän huomiota opettajien johtamiskykyyn, kansainvälisen liikkuvuuden tukemiseen, opettajan itsenäisyyden tukemiseen ja omaan opetukseen vaikuttamiseen, jotta tulevaisuuden opettajat voivat saada tarvittavat tiedot ja taidot menestyäkseen.

Muita Euroopan unionin komission tekemiä merkittävinä pidettäviä asiakirjoja, jotka koskettavat joko suoraan tai välillisesti EU:n opettajankoulutusta ovat muun muassa *Koulutuksen laadunarvioinnin parantaminen* (2001), *Elinikäisen oppimisen avaintaitojen edistäminen* (2006), *Tehokkuuden ja tasa-arvon parantaminen kasvatus- ja koulutusjärjestelmissä* (2006) ja *Nuorten valmistaminen 2000-luvun taitoihin: Eurooppalaisen yhteistyön agenda kouluissa* (2008). (European Commission 2010.)

Euroopan unionin opettajankoulutukseen suoraan liittyvä asiakirja on myös komission vuonna 2010 julkaisema käsikirja *Developing coherent and system wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* (European Commission 2010). Tämä asiakirja on komission vastaus jäsenmaiden ministereiden pyyntöön esittää käytännöllistä tietoa päätöksentekijöille jäseneltyjen induktio-ohjelmien kehittämisestä kaikille uusille opettajille ja esimerkkejä siitä, miten ohjelmia voidaan parantaa ja toteuttaa. Lähtökohtana on opettajan kasvun tukeminen uran eri vaiheissa. Asiakirjan mukaan jäsenmaat yhä useammin tunnustavat yhteistyön edut yhteisten haasteiden kohtaamisessa ja että opettajat ovat tärkein tekijä, joka vaikuttaa koulutuksen tasoon kouluissa (Barber & Mourshed 2007). Tästä johtuen koulutuksen parantamiseksi on tärkeä kehittää opettajien ammatillista kehitystä tukevaa politiikkaa, mikä on jatkuva prosessi, joka alkaa opettajan koulutuksesta ja loppuu eläkkeelle jäämiseen.

Tämä komission asiakirja (2010) toteaa opettajien ammatillisessa kehityksessä olevan yleensä kolme vaihetta: peruskoulutus, alkutaival opettajana ja jatkuva kehitys, kun alkuhaasteet on ylitetty. Kaikki opettajat käyvät nämä vaiheet läpi, mutta kehittymisen taso riippuu laajalti tuesta, jota he saavat kussakin vaiheessa. Tutkimuksen mukaan

eniten huomiota on kiinnitetty opettajankoulutusohjelmiin ja vähemmän siihen, kun opettajat siirtyvät kouluihin opettamaan. Suurimassa osassa maista uusilla opettajilla ei ole selkeitä tukijärjestelmiä. Niissäkin maissa, joissa niitä on, tukijärjestelmät ovat aika epäsystemaattisia eikä niitä ole täysin mukautettu koulutusjärjestelmään. Myös induktiomenetelmien toteuttamisessa on havaittavissa taitojen puutetta. Tutkimuksen mukaan kaikkien induktio-ohjelmien olisi kohdattava opettajien tarve kolmenlaiselle tuelle: henkilökohtaiselle, sosiaaliselle ja ammatilliselle. Induktio-ohjelmien rakenteen tulee pohjautua neljään toisiinsa liittyvään alajärjestelmään: mentorointiin, asiantuntijoiden panokseen, vertaistukeen ja itsetutkiskeluun. (European Commission 2010.)

Komissio on teettänyt myös opettajien ja koulunjohtajien palkkauksesta tilannekatsauksen *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2013/14*, jossa vertailtiin opettajien palkkausta eri koulutustasoilla. Tässä tilannekatsauksessa oli mukana kaikkiaan 33 eurooppalaista maata, ja EU:n jäsenmaista puuttui ainoastaan Bulgaria. (DG EAC 2014.) Katsauksen mukaan hyvä palkkataso, mahdollisuus lisätienestehin ja hyvät työolot ovat pääsyitä, jotka houkuttelevat hakeutumaan opettajan uralle ja takaavat korkeat tyytyväisyys- ja motivaatiotasot. Opettajien tehtäväkuva on laajentunut pelkästä tietojen siirtämisestä oppilaille esimerkiksi tietotekniikkaosaamiseen, ryhmätyöhön, erityisopetuksen tarpeisiin ja koulun johtamiseen. Myös koulujen johtajien täytyy olla monipuolisempia, sillä opettamisen ja oppimisen organisoinnin lisäksi he ovat vastuussa taloudesta ja henkilöstöstä. Tehtävien monipuolistuminen luo haasteita kansallisille koulujärjestelmille, sillä koulujen johtajien täytyy varmistaa, että oikeat ihmiset hakevat töihin oikeisiin paikkoihin. Palkkatason täytyy olla tarpeeksi korkea ja uranäkymien hyvät, että ihmiset haluavat hakea alalle ja pysyä siellä. Lisäksi tilannekatsauksessa verrataan myös eri päätöksentekoelementtejä, jotka ovat vastuussa opettajien ja rehtoreiden palkoista peruskoulussa ja toisen asteen koulutuksessa Euroopassa.

Myös OECD:n TALIS -tutkimuksen pohjalta Euroopan komissio teki oman selvityksensä tutkimuksen päälöydöksistä ja niiden vaikutuksista Euroopan koulutuspolitiikkaan. Selvityksen perusteella tuettiin Euroopan unionin menettelytapoja jäsenmaiden kanssa ja erityisesti koulutuksen strategisia puitteita EU:n 2020 -ohjelman mukaisesti. Selvitys viittasi myös komission tiedonantoon *Rethinking*

Education: investing in skills for better socio-economic outcomes vuodelta 2012, jossa todetaan laadukkaiden ja hyvin koulutettujen opettajien olevan yksi merkittävimmistä vaikuttajista, jotka voivat taata osaavan ja pätevän työvoiman nopeasti muuttuville työmarkkinoille (European commission 2012, 10–11). Molemmat näistä selvityksistä painottavat opettajan koulutuksen laadun tärkeyttä EU:n sosiaalisen ja taloudellisen hyvinvoinnin edistämisessä. (DG EAC 2014.)

Välillisesti Euroopan unionin opettajankoulutukseen ja sen tutkimukseen vaikuttaneita komission asiakirjoja on useita. Tällainen on esimerkiksi Euroopan unionin komission vuonna 2011 parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle sekä alueiden komitealle antama tiedonanto *Tukea kasvulle ja työllisyydelle – Euroopan korkeakoulujärjestelmien nykyaikaistamissuunnitelma* (KOM/2011/0567), jonka mukaan eurooppalaisten korkeakoulujen mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskuntaan ja lisätä Euroopan vaurautta ei hyödynnetä tarpeeksi. Eurooppa ei enää määrää tahtia globaalissa kilpailussa osaamisen ja lahjakkuuden aloilla, vaan niin sanotut nousevan talouden maat lisäävät voimakkaasti investointejaan korkea-asteen koulutukseen. Tiedonanto toteaa, että vuoteen 2020 mennessä 35 prosentissa kaikissa EU-alueen työpaikoista edellytetään korkea-asteen koulutusta, mutta tällä hetkellä ainoastaan 26 prosentilla työvoimasta on korkea-asteen tutkinto. Tiedonanto on myös erittäin huolissaan EU:n korkeakoulutuksen tilasta ja nostaa esiin korkeakoululistauksen, jonka mukaan Euroopan 4 000 korkeakoulusta vain noin 200 on mukana 500 parhaan korkeakoulun joukossa tuoreimmalla *Academic Ranking of World Universities* -listalla, ja ainoastaan kolme niistä on 20 parhaan joukossa. Päävastuu korkea-asteen koulutuksen uudistamisesta on jäsenvaltioilla ja korkeakouluilla itsellään. Bolognan prosessi, korkeakoulujen nykyaikaistamista koskeva EU:n strategia ja eurooppalaisen tutkimusalueen luominen osoittavat kuitenkin, että haasteet ja niihin löydettävät poliittiset ratkaisut eivät tunne kansallisia rajoja.

Toinen esimerkki välillisesti Euroopan unionin opettajankoulutukseen vaikuttaneesta komission asiakirjoista on opettajan tulevaisuuden työnkuvaan vaikuttava *New Media Consortium Horizon Report Europe – School Edition: 2014*. Tämä raportti on ensimmäinen laatuaan Euroopassa, ja siinä tarkastellaan opetusteknologian kuutta merkittävää haastetta ja kehityssuuntausta, jotka todennäköisesti vaikuttavat eurooppalaiseen koulutukseen muutosprosesseina seuraavan viiden

vuoden aikana (2014–2018) ja asettavat haasteita opettajille. Raportin mukaan kaksi keskeisintä trendiä opettajien työssä ovat opettajien roolin muuttuminen ICT:n vaikutuksesta ja sosiaalisen median vaikutus luokkahuoneissa. Muutaman vuoden kuluttua virtuaalisten oppimismetodien käytöllä on suuri vaikutus Euroopassa. Raportti toteaa myös, että uudet virtuaaliset trendit voivat maailmanlaajuisesti stimuloida uusia opetus- ja oppimistapoja, koska ne mahdollistavat pääsyn opetusmateriaaleihin Internetissä. Tästä johtuen koulut todennäköisesti integroivat tablettitietokoneiden ja pilvipalveluiden käytön opetukseen voidakseen käyttää Internet-pohjaisia palveluita, kuten muun muassa Googlen koulutusapplikaatiota, Skypeä ja Dropboxia. (Johnson ym. 2014.)

Komission selvitykset eurooppalaisesta korkeakoulutusalueesta ja sen modernisoinnista, kuten esimerkiksi *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability* (Eurydice 2014b), koskettavat myös välillisesti Euroopan unionin opettajankoulutusta, koska pääsääntöisesti opettajankoulutusta annetaan jäsenmaissa yliopistokoulutuksena. Tämä selvitys keskittyy ensisijaisesti opiskelijakunnan ja korkeakoulujärjestelmien suorituskyvyn analysointiin. Opiskelijoiden valinnasta se toteaa, ettei käytössä ole tarpeeksi tietoa Euroopan laajuisesti, jotta voitaisiin saada kattava kuva pääsystä korkeasteen opintoihin. Kansallisella tasolla monien korkeakoulutuksessa aliedustettujen ryhmien statusta ei myöskään seurata ja arvioida. Jossain maissa tietoja kerätään, mutta niitä ei välttämättä hyödynnetä. Myöskään vaihtoehtoisten pääsyreittien käyttöä korkeakouluihin ei seurata useissa maissa. Korkeakoulujärjestelmien suorituskyvyn mittaamisessa tärkeä indikaattori on aloittavien ja valmistuvien opiskelijoiden suhde. Selvitys toteaa myös, että suorituskyvyn määrittäminen Euroopan laajuisesti vaatisi yhtenäisten määritelmien käyttöä eri maissa. Tällä hetkellä määritelmät ja menetelmät poikkeavat jäsenmaissa. Maiden välillä on myös eroja siinä, miten ne kannustavat korkeakouluja parantamaan työllistämistasoaan.

Yksi kattavimmista aikaisemmista tutkimuksista Euroopan unionin opettajakoulutuksesta on Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuuri-valiokunnan tilaama *Rakenne, sisältö ja laatu opettajankoulutuksessa Euroopan unionin alueella (A Study of the Structure, Content and Quality of Teacher Education Across the European Union)*. Tämän tutkimuksen teki Lontoon yliopiston kasvatustieteen instituutti vuonna 2008 ja se kartoitti perusasteen opettajien koulutuksen rakennetta, sisältöä ja

laatua Euroopan unionin eri maiden julkissektorilla. Tutkimus koostuu kolmesta osasta, jotka ovat 1) yleinen johdanto, 2) eurooppalaisten opettajankoulutusjärjestelmien esittely, laatukysymysten ja eurooppalaisen yhteistyön käsittely sekä 3) päätelmät ja toimintasuositukset jäsenvaltiolle ja komissiolle. Lisäksi tutkimuksessa on runsaasti liiteaineistoa, joissa on tiivistelmät perusasteen opettajien koulutusjärjestelmistä kaikissa 27 jäsenvaltiossa. (University of London 2008.)

Tutkimus nostaa esille EU:n jäsenvaltioiden väliset erot Bolognan prosessin täytäntöönpanossa. Tutkimuksen mukaan EU:n 27 jäsenvaltion opettajankoulutuksen monimuotoisuus korostaa tarvetta lisätä valtioiden välistä vuoropuhelua, jotta lähentymistä voitaisiin tehostaa. Lisäksi tulisi luoda tietojenvaihtofoorumi sellaisia aloja varten, joilla perusasteen opettajien koulutuksessa on puutteita. Tämä koskee erityisesti jatkuvan ammatillisen kehittymisen tarjoamista ja opettajien peruskoulutuksen hyviä käytänteitä. Tutkimuksen mukaan ainakin seuraavat opettajien peruskoulutuksen hyvät käytänteet ansaitsivat levitä koko EU:n alueelle:

- 1) opettajien peruskoulutusta edeltävä ennakkoharjoittelu
- 2) opettajankoulutusohjelmaan sisältyvä ennakkoharjoittelu
- 3) kouluissa suoritettava valvottu opetusjakso
- 4) opettajan tutkintokokeen tai muun arviointijärjestelyn läpäisy
- 5) opettajan valvottu koeaika, valmennusjakso, johon sisältyy sitä tukevaa ohjausta.

Lisäksi tarvitaan tehokkaampaa rekrytointia opettajankoulutukseen. Toisin sanoen oikeat ihmiset tulisi saada hakeutumaan opettajiksi, ja heistä tulisi kouluttaa hyviä opettajia. Myös opettajankoulutuksen laadunvarmistukseen ja tehokkuuteen, joka on yksi Lissabonin prosessin päätavoitteista, tulee panostaa enemmän niin EU:n tasolla kuin jäsenmaissa. Tämä tarkoittaa opettajankoulutusjärjestelmien osalta tiukkoja standardeja ja arviointeja, selkeästi muotoiltuja odotuksia, eriytettyä tukea oppijoille ja opettajille ja riittävää rahoitusta. Myös opettajankoulutuksen laadunvarmistusmenettelyjä tulisi valvoa. Tässä yhteydessä tulisikin tarkastella laadunvarmistuksen ja laadun parantamisen, arviointitiheyden ja suositusten täytäntöönpanon sekä laadunvarmistuksen tehokkuuden ja sen vaikutusten tasapainoa.

Tutkimus kiinnittää huomiota myös työuraansa alkuvaiheessa olevien opettajien kohtaamiin haasteisiin, kuten viestintään oppilaiden vanhempien kanssa, luokan hallintaan, oppilaskuriin, itseluottamukseen, ammatillinen identiteettiin ja pätevien ohjaajien tarpeeseen. Ratkaisuna näihin haasteisiin esitetään, että uusilla opettajilla tulisi koko EU:n alueella olla oikeus järjestelmälliseen valmennukseen, joka pohjautuu avoimiin laadunvarmistusperiaatteisiin. Opettajien liikkuvuuden osalta tutkimus toteaa, että EU:n alueella tulisi harkita voimakkaampia kannusteita liikkuvuuden lisäämiseksi ja sen esteiden vähentämiseksi. Nämä kannusteet voisivat olla esimerkiksi muutossa avustamista, lasten päivähoitopalveluja ja kielikoulutusta. (University of London 2008.)

Kansainvälisten organisaatioiden EU:n opettajankoulutusta koskevat tutkimukset

Viimeisien vuosien aikana kansainväliset organisaatiot ovat myös osoittaneet kasvavaa kiinnostusta opettajankoulutusta ja opettajan ammattia kohtaan. Euroopassa Euroopan neuvosto (EN), joka on 43 valtion demokratiaa ja ihmisoikeuksia puolustava järjestö, on myös koulutuksen saralla tehnyt yhteistyötä. Sen piirissä toimii myös laaja opettajien vaihto-ohjelma. (OPM 2001, 8.) Euroopan neuvosto tarjoaa myös opettajien täydennyskoulutusta *Pestalozzi* -ohjelmassaan ja julkaisee opettajankoulutusta koskevia artikkeleita ja tutkimusraportteja. Viimeisin laajempi opettajankoulutusta käsittelevä tutkimusraportti oli vuonna 2011 julkaistu *Teacher Education for Change*. Raportissa ilmaistiin huoli muuttuvan opettajankoulutuksen valmiudesta vastata nopeasti muuttuneen maailman ja erityisesti erilaisten murroksessa olevien kansalaisyhteiskuntien asettamiin uusiin haasteisiin. Raportin esipuheessa neuvoston islantilainen koulutus- ja kielten pääosaston johtaja Ólöf Ólafsdóttir peräänkuulutti tulevaisuuden opettajille parempia ammatillisia valmiuksia ja totesi Eurooppalaisen koulutusjärjestelmämme toistavan mallia, ”joka keskittyy pääosin tiedonsiirtoon ja työllisyyteen valmistamiseen unohtaen, että koulutuksen tavoitteena on myös valmistaa aktiiviseen kansalaisuuteen, henkilökohtaiseen kehittymiseen ja elinikäisestä katsantokannasta laajan ja monipuolisen tietopohjan ylläpitämiseen” (Ólafsdóttir 2011, 8).

Vuonna 2002 YK:n koulutus-, tiede- ja kulttuurijärjestö *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) ja YK:n kansainvälinen työjärjestö *International Labour Organization*

(ILO), julkaisivat opettajan ammatin tilastolliseen profiiliin liittyvän tutkimusraportin *A statistical profile of the teaching profession* (Siniscalco 2002; UNESCO 2008). Tämä tutkimusraportti keskittyi ensisijaisesti kehitysmaiden opettajatarpeeseen sekä opettajakunnan ikärakenteeseen niin kehitys- kuin EU-maissa. Tutkimusraportin mukaan opettajilla tulisi olla korkeakoulututkinto kaikissa OECD-maissa, mutta opettajakunnan pätevyudet eivät vielä vastaa näitä vaatimuksia. Tutkimusraportti kiinnitti huomiota myös opettajien työolosuhteisiin, työaikaan ja palkkaukseen. Kattava tilastollinen profiili opettajista oli tutkimuksen mukaan kuitenkin rajallinen, koska materiaalia ei ollut tarpeeksi. Tietoja puuttui nykyisen opettajakunnan pätevyyksistä, opettajien koulutusohjelmista, opettajien kokonaisesta työmäärästä, opettajien työolojen tasosta ja opettajien osallistumisesta koulujen päätöksentekoprosesseihin. OECD:n *Education Indicators* -ohjelma paikkaa tutkimuksen tietopuutteita keräämällä tietoa yhdessä ohjelmaan vuosittain osallistuvien maiden kanssa

Eurooppalaista opettajankoulutusta on tutkittu myös UNESCO-CEPES:n toimesta (Moon, Vlasceanu & Barrows 2003). Tähän tutkimusprojektiin osallistuivat UNESCO:n Euroopan alue sekä Pohjois-Amerikka ja Israel. Vuonna 2003 toimitetussa julkaisussa *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* esiteltiin kaikkiaan 14 kansallista tutkimusta jäsenmaiden opettajankoulutusjärjestelmistä, joita vertailtiin yhteenvedossa toisiinsa. Tutkimuksen ajatuksena ei ollut laittaa eri maiden opettajankoulutusjärjestelmiä arvopohjaisiin järjestyksiin, vaan saada tietoa koulutusjärjestelmistä ja siten edistää parhaiden käytäntöjen tietämystä ja opettajankoulutuksen laadun parantamista. Tutkimuksessa analysoitiin opettajankoulutuksen nykymalleja ja uusia kehityssuuntia Euroopassa sekä pohdittiin, voisiko sama opettajankoulutus palvella kaikkia opettajia peruskoulusta toiselle asteelle. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös etsiä keinoja opettajan ammatin näkyvyyden ja statuksen parantamiseksi sekä pyrkiä rohkaisemaan jäsenmaita vahvistamaan opettajankoulutustaan niin määrällisesti kuin laadullisesti. Olemassa oleviin haasteisiin, kuten maailman nopean muuttumiseen ja tietoyhteiskunnan mukanaan tuomien uusien taitojen hallitsemiseen, voidaan tutkimuksen mukaan vastata huolehtimalla erityisesti korkeakouluissa annettavasta korkeatasoisesta opettajankoulutuksesta. (Moon, Vlasceanu & Barrows 2003.)

OECD:n kiinnostus opetushenkilöstöä koskevaan tutkimukseen ja vertailuun alkoi 2000-luvun vaihteessa. Sen seurauksena toteutettiin laaja opettajia koskeva tutkimushanke *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, jonka loppuraportti *Teachers matter* (OECD 2005) tuotti tietoa 25 OECD-maan opettajien tilanteesta, saatavuudesta, perus- ja täydennyskoulutuksesta, työolosuhteista, ammatin houkuttelevuudesta ja siitä, miten voitaisiin pitää yllä ja kehittää edelleen tehokasta opettajuutta. (OECD 2005.) Tutkimus korostaa opettajien tärkeyttä koulujen parantamisessa ja opettajien yhteiskunnallista merkitystä laajemminkin. Opettajilta ja kouluilta vaaditaan nykyisin enemmän, sillä opetuksessa täytyy huomioida erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat, monikulttuurinen oppilasaines sekä ajantasainen uuden teknologian käyttö ja hyödyntäminen. Lisäksi tutkimus pitää tärkeänä sen varmistamista, että pätevät ihmiset haluavat työskennellä opettajina ja heidän opetuksensa on korkeatasoista.

Myös Musset'n (2010) OECD:lle tekemä tutkimus *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects* tarkastelee osittain myös eurooppalaista opettajakoulutusta. Tutkimuksessa vertaillaan opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen nykykäytäntöjä OECD:n jäsenmaissa, ja sen mukaan opettajien koulutustasolla on tärkeä merkitys oppilaiden saavutuksille. Tehokkain tapa nostaa koulutuksen laatua on muokata opettajakoulutusta ja rekrytointia sekä kehittää tapoja kouluttaa työssä olevia opettajia. Tutkimus korostaa, että opettajakoulutus on portti ammattiin, joten se, miten koulutus on järjestetty määrittää opettajien laadun ja määrän. Opettajakoulutuksen opetussuunnitelmien on suunniteltava opetusjärjestelmien ja opettajien tarpeita vastaaviksi. Kansalliset opettajien arviointi- ja akkreditointijärjestelmät pystyvät vaikuttamaan siihen, että opettajakoulutusohjelmat vastaavat opetusjärjestelmän tarpeita. Tutkimuksen mukaan opettajakoulutuksessa täytyy kiinnittää enemmän huomiota opettajien jatkuvaan ammatilliseen kehitykseen. Opettajien alkukoulutusta voisi lyhentää ja siirtää siitä resurssija jatkuvaan koulutukseen. Vaihtoehtoisia opettajakoulutusohjelmia pitäisi tutkimuksen mukaan myös kehittää, sillä ne ovat halvempia kuin perinteiset ohjelmat, mutta kuitenkin yhtä tehokkaita.

Edellä mainittujen tutkimushankkeiden tulokset loivat pohjaa OECD:n TALIS -hankkeelle, jonka ensimmäinen vaihe toteutettiin

vuosina 2007–2008. Euroopan unionin silloisista jäsenmaista hankkeeseen osallistui kaikkiaan 15 maata: Belgia (fl.), Bulgaria, Espanja, Alankomaat, Irlanti, Italia, Itävalta, Liettua, Malta, Portugali, Puola, Slovakia, Slovenia, Unkari ja Viro. Hankkeesta olivat poissa EU:n suuret maat Saksa, Ranska, Iso-Britannia sekä Kreikka, Kypros, Romania, Tšekin tasavalta, Latvia, Luxembourg, Tanska, Ruotsi ja Suomi. Tuolloin selvityksen kohteena olivat 1) oppilaitosjohdon rooli ja toiminta, 2) opettajien työn arviointi ja opettajien työssään saama palaute, 3) opettajien täydennyskoulutus sekä 4) opettajien koulutuksen perusta ja pedagogisia käytäntöjä koskevat näkemykset. Aineisto koostui yläkoulujen rehtori- ja opettajakyselyistä ja osallistujamaiden raportoinneista. (OECD 2005.)

TALIS -tutkimuksen tavoitteena on tuottaa kansainvälistä vertailutietoa opetusta, oppimista ja koulujen johtamista edistävästä tekijöistä osallistujamaille. Tulokset kertovat maiden kohtaamista samanlaisista kehittämisen haasteista ja antavat siten osallistujamaille mahdollisuuden oppia toistensa lähestymistavoista ja ratkaisuista. (Mikkola 2011, 32.) Viimeisin OECD:n toimesta tehty TALIS -tutkimus on vuodelta 2010, jossa EU:n jäsenmaat olivat mukana. Tutkimuksessa selvitettiin eurooppalaisten opettajien ammatillista kehitystä kansainvälisessä vertailussa. Tutkimuksen toteutuksesta vastasi tutkijaryhmä Twenten yliopistosta professori Jaap Scheerensin (2010) johdolla. Tutkimus keskittyi ensisijaisesti opettajien työoloihin ja tapoihin, joilla opettajan työtä arvioitiin. Tutkimuksessa analysoitiin kohtaavatko opettajien ammatilliset kehittymistarpeet ja täydennyskoulutuksen tarjonta. Myös rehtorien rooli ja heidän antamansa tuki opettajille oli yksi tutkimusaiheista.

TALIS -tutkimus tuotti osallistujamaille kansainvälistä vertailutietoa opetusta, oppimista ja koulujen johtamista edistävästä tekijöistä. Tutkimus selvitti muun muassa sitä, miten koulut ovat laittaneet täytäntöön ja mahdollistaneet opettajien ammatillisen kehityksen ja mitkä ovat opettajan ammatillisen kehityksen erityispiirteet. Tutkimuksessa selvitetään eri alojen opettajien ammatillisen kehityksen eroja. Suurin vaikutus opettajien tietotaitoon ja käyttäytymiseen on luokkahuoneen seuraamisella, mikro-opettamisella, audio-palautteella ja harjoittelulla. Opettajat ovat itse sanoneet, että yhteistyö ja aktiivinen oppiminen sekä erilaistuminen ovat tukeneet myönteisesti heidän kehittymistään. Tutkimuksen mukaan korkeatasoinen ammatillinen kehitys, mentorointi, induktio ja opettajaopiskelijoiden harjoittelu

saattavat olla avaintekijöitä opettajien ammatissa pysymisessä. Hallinnollinen tuki edistää myös merkittävästi opettajien työtyytyväisyyttä ja ammatissa pysymistä. Lisäksi rehtorit vaikuttavat opettajien tyytyväisyyteen, joten rehtoreiden osaamiseen täytyy kiinnittää huomiota. Opettajien arviointien ja palautteen saaminen niin rehtorilta, ulkoiselta tarkastajalta kuin kollegoilta oli tutkimuksen mukaan oleellisen tärkeää. (Mikkola 2011; Scheerens 2010; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014.)

Tässä yhteydessä ei voi myöskään unohtaa OECD:n joka kolmas vuosi toteuttamaa 15-vuotiaiden koulutaitoja mittaavaa *Programme for International Student Assessment* (PISA) -tutkimusta, jonka tulokset Figelin (2007) mukaan vaikuttivat komission aktivoitumiseen opettajankoulutuksen toimissaan. Huomionarvoinen on myös *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) -järjestön *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) -tutkimus, joka on kansainvälinen lasten luetun ymmärtämistä mittaava lukutaitotutkimus. Molempien tutkimusten tulokset vaikuttavat Euroopan unionin opettajankoulutukseen ja sen kehittämiseen. (Ks. International Association for the Evaluation of Educational Achievement 2007; OECD 2007; Kennedy ym. 2007; Välijärvi ym. 2007.)

Yhteenvetoa EU:n opettajankoulutusta koskevista aikaisemmista tutkimuksista

Koulutuksen merkitys Euroopan unionin politiikkalohkona vahvistui jo Maastrichtin sopimuksen (1992) ja Lissabonin strategian (2000) myötä, joten varmasti yhtenä selittäväenä tekijänä viime vuosien kasvavalle kiinnostukselle ja aktiviteeteille opettajankoulutuksen tutkimista ja kehittämistä kohtaan voidaan pitää Euroopan unionin vahvistunutta toimivaltaa opettajankoulutuksen alalla (ks. Lissabonin sopimus 2009). Tässä suhteessa tämä tutkimus sijoittuu varsin uudelle ja mielenkiintoiselle alueelle.

Yhteenvetona aikaisemmista EU:n opettajankoulutusta koskevista tutkimuksista voi todeta, että niitä yhdistää pyrkimys etsiä keinoja ja menetelmiä opettajankoulutuksen laadun ja opettajan ammattipätevyyden parantamiseksi. Opettajankoulutus mielletään myös jatkumona, elinikäisenä oppimisena ja ammatillisena kasvuna läpi koko työuran. Tutkimuksista on selkeästi luettavissa, että koulutuksen parantamisesta puhuttaessa opettajia ja opettajankoulutusta pidetään erityisen tärkeässä asemassa.

Yksi voimakkaasti painottuva ajatus on opettajuuden vahvistaminen. Kun opettajankoulutus on laadukasta ja se vastaa opetusjärjestelmän tarpeisiin, opettajista tulee parempia opettajia ja oppilaat oppivat paremmin. (Niemi 2009a.) Opettajuuden arvostuksen nostaminen ja merkityksen kirkastaminen eri yhteiskunnissa korostuvat aikaisemmissa opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa. Näiden tutkimusten pohjalta on selvää, että jos opettajuus ammattina mielletään mielenkiintoisena ja palkitsevana, on luultavampaa, että lahjakkaat nuoret haluavat itsekin kouluttautua opettajiksi.

Opettajankoulutuksen laatu ja hyvän opettajan ominaisuuksien määrittäminen toistuvat siis tutkimuksissa. Opettajankoulutuksen laadun kohdalla miltei poikkeuksetta keskeisenä kriteerinä pidetään maisteritason (MA) eli ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamista. Valitettavasti laatua ei juurikaan määritellä erillisin yhdessä sovituin laatuksiteerein, vaan laadun määrittely jää monilta osin avoimeksi. Tämä ilmeisesti johtuu siitä, että maat arvioivat itse oman opettajankoulutuksensa laatua ja EU:n tasoinen koordinaatio jäsenmaiden opettajankoulutuksen kehityksen eritahtisuudesta johtuen on vielä hyvin vähäistä. EU:n jäsenmaiden erilaisista opettajankoulutusjärjestelmistä ja toimivallasta johtuen myöskään yhtenäistä opetussuunnitelmaa ei ole jäsenmaiden kesken syntynyt. EU:n tasolla olisikin paikallaan vahvistaa keskustelua opettajien taidoista ja päätehtävistä, jotta niistä saataisiin aikaan yhteinen ymmärrys sekä toisaalta voitaisiin luoda toimiva malli jakaa tehokkaasti parhaita käytäntöjä. (Piesanen & Välijärvi 2010.)

Eurooppalaista opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa on keskitytty melko voimakkaasti opettajankoulutuksen rakenteisiin, koulutussisältöihin ja koulutuksen akateemisen tason mittaamiseen. Aikaisempien tutkimusten mukaan myös opettajankoulutuksen tarpeet näyttävät hyvin erilaisina eri EU:n jäsenmaissa, mistä johtuen yhteisen tai yleisen laadunmäärityksen tai opetussuunnitelman luominen eri kehitysvaiheissa olevien jäsenmaiden opettajankoulutukselle on vaikeaa. EU:n opettajankoulutusta koskettavien tutkimusten yhteydessä on esitetty useita suosituksia, että jäsenmaissa tulisi tutkia laajemmin opettajankoulutuksensa tasoa, laatua ja tehokkuutta. (Ks. esim. Moon, Vlasceanu & Barrows 2003; Piesanen & Välijärvi 2010; University of London 2008.)

Jäsenmaat keräävät eri tavoin tilastotietoja opettajista ja oppilaista, joten selkeää EU:n laajuisista kuvaa opettajankoulutuksesta on niiden

pohjalta vaikea vielä tällä hetkellä luoda. Aikaisempien tutkimusten pohjalta on pääteltävissä myös, että opettajankoulutuksen arviointi ja valvonta poikkeavat melko paljon eri EU:n jäsenmaiden kesken. Useimmissa maissa opetusministeriö ja jokin ulkoinen arviointia suorittava taho hyväksyvät opettajien peruskoulutusohjelmat. Esimerkiksi Iso-Britanniassa jatkuvaa opettajankoulutuksen laadunvalvontaa suorittaa ulkoinen taho eli opetusalan tarkastusvirasto *Office for Standards in Education* (OFSTED). Yleensä vuosittain tehtäviin laadunvarmistusmenetelmiin kuuluvat koulutusohjelmissa opiskelevien opettaja-opiskelijoiden tulosten ulkoiset arvioinnit, sisäiset kurssihyväksynnit ja tarkastusmenettelyt sekä itsearviointit ja sisäiset laadunparannusprosessit. Virossa laadunvarmistus perustuu puhtaasti itsearviointiin. Irlannissa taas puolestaan opetusneuvosto on laatinut ohjeiston ja kriteerit opettajien koulutukseen. Opettajien peruskoulutusta tarkastelemalla arvioidaan, kuinka hyvin koulutusohjelma käytännössä opettajan ammattiin valmistaa. Iso-Britanniassa, Ranskassa ja Maltassa opettajaopiskelijoiden edistymistä seurataan kaikilla osaamisalueilla portfolioilla. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011.)

Jotta opettajankoulutuksen laatua voitaisiin paremmin mitata tai määrittää, olisi Niemen (2009b) mukaan tutkimusta laajennettava myös opettajankoulutuksessa olevien opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan kokemusten kartoittamiseen. Näkökulmaa tulisi laajentaa myös koulutuksen jälkeiseen opettajan työhön, erityisesti siihen, millaiset valmiudet opettajilla on toimia monikulttuuristen oppilasryhmien kanssa, kohdata heidän vanhempiaan, ottaa huomioon oppilaiden erityiset tarpeet oppimisessa ja edistää heidän oppimistuloksiaan. Laatua koskevan tutkimuksen kohteina voisivat olla myös opettajankoulutuksen opetus-suunnitelmat ja laadunvarmistusjärjestelmät. (Niemi 2009b.)

EU:n opettajankoulutuksen laatu ja sen arvioinnin kriteerit näyttäytyvät aikaisempien tutkimusten perusteella hyvin hajanaisena kokonaisuutena. Sen sijaan hyvän opettajan määritelmät ovat tutkimuksissa melko yhtenäiset. Komissio on myös omissa tutkimuksissaan korostanut samanlaista hyvän opettajan määritelmää, jonka perusajatus tiivistyy seuraavasti: kaikilla opettajilla tulisi olla korkeakoulututkinto, laaja ainetietämys ja hyvä pedagogian tuntemus sekä riittävät sosiaaliset taidot (KOM 2007).

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää Euroopan unionin keskeisten päätöksentekijöiden näkemyksiä EU:n komission opettajankoulutusstrategiasta. Tutkimuksen tarkastelun kohteena on eurooppalaisen opettajankoulutuksen nykytila ja sen tulevaisuus päätöksentekijöiden mukaan. Tutkimushenkilöinä ovat Euroopan unionin jäsenmaiden opettajankoulutuksesta vastuussa olevat keskeiset päätöksentekijät eli opetusministerit sekä Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenet.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten Euroopan unionin komission opettajankoulutusta koskettavat toimet ilmenevät jäsenmaiden opettajankoulutuksessa EU:n opetusministereiden käsitysten mukaan?

Tässä tutkimuskysymyksessä kartoitetaan jäsenmaiden opetusministereiden käsityksiä siitä, miten EU:n komission opettajankoulutusta koskettavat toimet näkyvät jäsenmaiden opettajankoulutuksessa ja miten ne mahdollisesti ovat uudistaneet tai kehittäneet maiden opettajankoulutusta.

2. Miten Euroopan unionin opettajankoulutusta tulee kehittää tulevaisuudessa EU:n jäsenmaiden opetusministereiden käsitysten mukaan?

Tämän tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kuvata, miten EU:n jäsenmaiden opettajankoulutusta ja EU:n komission opettajankoulutusstrategiaa pitää kehittää, millaisin vaihein kehittämässä pitäisi edetä ja miten tarpeellisenä yhteistä opettajankoulutusstrategiaa pidetään EU:n jäsenmaiden opetusministereiden keskuudessa.

3. Millaisia käsityksiä Euroopan parlamentin jäsenillä on Euroopan unionin opettajankoulutusstrategiasta?

Tämä tutkimuskysymys kokoaa ja analysoi Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenien käsityksiä, kokemuksia ja näkemyksiä EU:n komission opettajankoulutusstrategiasta. Tällöin tarkastellaan, miten tärkeänä yhteistä opettajankoulutusstrategiaa pidetään, millaisia vahvuuksia ja heikkouksia siinä on, miten tärkeänä pidetään eri jäsenmaiden yhteistyötä EU:n opettajakoulutuksessa ja kuinka oman jäsenmaan opettajankoulutuksen kansainvälisyys arvioidaan.

6 Tutkimuksen toteutus

6.1. Tutkimuksen taustaa

Syksyllä 2007 esitin Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan puheenjohtajalle, kreikkalaiselle Nikolaos Sifunakisille kirjallisen pyynnön, että valiokuntamme teettäisi tutkimuksen EU:n jäsenmaiden opettajankoulutuksen tasosta ja tilasta (ks. liite 1). Sain poliittisen ryhmäni *Alliance of Liberals and Democrats* (ALDE) tuen esitykselleni, joka myös hyväksyttiin koordinaattoreiden kokouksessa. Tavoitteenani silloin oli ensisijaisesti selvittää, onko opettajankoulutuksen akateemisella tasolla ja OECD:n PISA -tutkimuksen tuloksilla yhteyttä. Eurooppalaisena koulutuspolitiikkaan keskittyneenä päätöksentekijänä olin PISA tulosten jälkeen huolestunut siitä, toteutuuko koulutuksellisen yhdenvertaisuuden periaate EU:n alueella. Koulutuspolitiikan kansallisesta päätösvallassa huolimatta, kaikki jäsenvaltiot kouluttavat työvoimaa EU:n yhteisille sisämarkkinoille. Jos jäsenvaltioiden kouluttamien kansalaisten oppimisen ja osaamisen väliset erot kasvavat liian suuriksi, tulevat ne väistämättä esille kielteisellä tavoin yhteisillä työmarkkinoilla. Opettajankoulutuksen saaneena päätöksentekijänä ajattelin, että oppimisen ja osaamisen tasoa voidaan EU:n alueella tehokkaimmin nostaa kehittämällä jäsenmaiden opettajankoulutusta. Myös komission juuri tuolloin julkaisema opettajankoulutustiedonanto painotti samaa asiaa.

Toinen syy kiinnostukseeni Eurooppalaisen opettajankoulutuksen ja PISA tulosten yhteyden välillä oli siinä, että kotimaani Suomi menestyi PISA -tutkimuksessa parhaiten Euroopan unionin jäsenmaista (Kupari & Välijärvi 2005; Lavonen & Laaksonen 2009). Suomen hyvästä menestyksestä johtuen sain useita pyyntöjä eri puolille Eurooppaa puhumaan suomalaisesta opettajankoulutuksesta. Säämieni pyyntöjen taustalla tuntui olevan ajatus, että Suomen PISA

menestyksen keskeinen selittäjä on korkeatasoinen opettajankoulutuksemme. Koska EU:n laajuista opettajankoulutuksen rakenteisiin ja laatuun liittyvää ajantasaista tutkimusaineistoa ei tuolloin ollut saatavilla, Euroopan parlamentin koulutusvaliokunta päätti esityksestäni tilata jäsenmaiden opettajankoulutuksesta yhteenvedon, josta eri maiden koulutuksen rakenne, muoto ja akateeminen taso tulisivat selviksi eurooppalaisille päätöksentekijöille.

Tutkimuksen tekijäksi valikoitui kilpailutuksen pohjalta *Institute of Education, University of London*. Tutkimusaiheen ehdottajana toimin läheisessä yhteistyössä tutkimustiimin kanssa. Tapasin heidät tutkimuksen alkaessa sekä sen viimeistelyvaiheessa helmikuussa 2008. Tutkimuksen tuloksena syntyi julkaisu *Content and Quality of Teacher Education Across the European Union* (University of London 2008, PE 397.251, 03/2008), jonka valmistuttua jouduin harkitsemaan omaa tutkimusaiheettani ja sen rajausta uudella tavalla. Alkuperäinen ajatukseni tutkia EU:n opettajankoulutuksen akateemisen tason ja PISA-tutkimuksen tulosten välistä yhteyttä ei tuntunut enää mielekkäältä ja aihe osoittautui myös tutkimuksellisesti vaikeaksi. Jäsenmaiden opettajankoulutuksen rakenteista tai akateemisesta tasosta oli vaikea vetää yhtäläisyysmerkkiä maiden PISA tuloksiin. Myös PISA -tutkimuksessa käytetyt mittarit osoittivat, että oppimistuloksiin vaikuttivat niin monet pedagogiset, kulttuurilliset kuin opetuksen järjestämiseenkin liittyvät tekijät. (Väljärvi ym. 2007, 3–4.)

Sen sijaan valiokunnan tilaama tutkimus vahvisti entisestään kiinnostustani Euroopan unionin jäsenmaiden opettajankoulutusta kohtaan ja siihen, millaisin toimin sitä voitaisiin yhtenäistää ja sen tasoa parantaa. Tiedossani oli Euroopan unionin komission toimenpiteet opettajankoulutuksessa ja erityisesti komission vuonna 2007 julkaiseman opettajankoulutustiedonanto. Aloin miettiä tiedonannon vaikutuksia jäsenmaissa ja komission strategisia toimia opettajankoulutuksessa. Tutkimussuunnitelmani tarkentui selvittämään sitä, miten EU:n 27 jäsenmaan opetusministerit ovat kokeneet opettajankoulutuksessa komission toimet ja niiden mahdolliset vaikutukset sekä miten he ovat vastaanottaneet opettajankoulutustiedonannon mukanaan tuomat ehdotukset omissa kotimaissaan. Lisäksi halusin tietää, mikä on Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenten käsitys komission opettajankoulutusstrategiasta sekä sen tarpeellisuudesta ja hyödyistä niin unionille kuin jäsenmaille itselleen.

Lontoon yliopiston tutkimuksen jälkeen komissio jatkoi vielä eurooppalaisen opettajankoulutuksen tilanteen selvittämistä tilaamalla tutkimuksen, jossa kartoitettiin opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia Euroopan unionin jäsenmaissa. Komission tilaaman *Teacher Education Curricula in the EU* -tutkimuksen suoritti Jyväskylän yliopistossa toimiva Koulutuksen tutkimuslaitos (KTL). Toteutettu tutkimus johti siihen, että omassa tutkimustyössäni saatoin selkeämmin rajata tutkimukseni koskettamaan EU:n tason päätöksentekijöiden eli jäsenmaiden opetusministereiden ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenten roolia ja heidän käsityksiä opettajankoulutukseen liittyvissä kysymyksissä.

Lähestyin EU:n koulutusasioista vuosina 2004–2009 vastannutta slovakialaista komissaari Jan Figeliä. Olin ensimmäisen kerran keskustellut tutkimusaiheestani hänen kanssaan jo 13.11.2007 komission ”Golden stars” -tilaisuuden jälkeen. Keskustelimme sekä komission tiedonannosta opettajankoulutuksen laadun parantamiseksi että edellisenä päivänä annetusta komission *Koulutus 2010* -työohjelmasta (Figel, haastattelu 13.11.2007). Tapasin komissaari Figelin uudelleen syksyllä 2008 (Figel, haastattelu 11.9.2008). Tuon keskustelun yhteydessä hän ehdotti minulle, että ottaisin yhteyttä komission koulutuksen pääosastoon ja sen opettajankoulutuksesta vastaavaa osastopäällikköön, tohtori Paul Holdsworthiin. Olin Holdsworthiin yhteydessä välittömästi komissaari Figelin tapaamisen jälkeen ja hänen haastattelunsa tätä tutkimusta varten toteutettiin 8.10.2008.

Maaliskuussa 2011 keskustelin myös komissaari Jan Figelin seuraajan, kyproslaisen Androulla Vassilioun kanssa komission opettajankoulutustiedonannosta ja muista komission opettajankoulutustoimista sekä niiden mahdollisista vaikutuksista jäsenmaihiin. Näiden edellä mainittujen lisäksi keskustelin vielä komission ylläpitämän Eurooppa-koulun pääsihteerin, tohtori Kari Kivisen kanssa (haastattelu 15.12.2012) opettajankoulutuksen yleistilanteesta EU:n alueella, komission opettajankoulutukseen liittyvistä toimista sekä jäsenmaiden opettajankoulutuksen kehittämisestä komission tiedoannon pohjalta.

Nämä edellä kertomani keskustelut ja haastattelut EU:n koulutusasioista vastaavien komissaarien sekä komission opettajankoulutuksesta vastaavan Holdsworthin ja Eurooppa-koulun pääsihteerin Kivisen kanssa muodostivat merkittävän osan tämän tutkimuksen taustatyöstä ja aihepiiriin perehtymisestääni.

6.2 Tutkimuksen aineistonhankinnan ja mittarien laadinnan perusteet

Tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten muotoilun jälkeen ryhdyin etsimään tutkimukselleni metodisia ratkaisuja. Tutkimusaiheeni ja kysymyksenasetteluni luonteesta johtuen päätin valita pääosin kvalitatiivisen lähestymistavan ja tähän perustuvat aineiston hankinnan menetelmät. Tutkittava ilmiö on tutkimuskirjallisuuden perusteella vielä melko jäsentymätön ja alan käsitteistö saa erilaisia merkityksiä eri maiden konteksteissa. Ratkaisua tuki myös se, että tutkimukseni kohdejoukko oli kooltaan melko pieni ja kulttuuriselta, kokemukselliselta ja poliittiselta koostumukseltaan heterogeeninen (Rubin & Rubin 1995; Pihlström 2003; Travers 2009). Yksityiskohtaiseen käsitteelliseen analyysiin rakentuvien mittavälineiden, kuten kyselyn tai teemahaastattelun, käyttö ei tässä tilanteessa olisi ollut perusteltua eikä mahdollistakaan. Kvantitatiivinen lähestymistapa olisi johtanut vääjäämättä ongelmiin myös tulosten tulkinnessa (Metsämuuronen 2004).

Pääasialliset aineiston hankinnan menetelmät tässä tutkimuksessa ovat haastattelu ja avovastauksinen kysely. Kun tutkittavien reaktioita ei ole etukäteen sidottu valmiilla vastausvaihtoehdoilla, mahdollistaa tämä kulttuuristen ja muiden kontekstitekijöiden aineistoa rikastuttavan vaikutuksen (ks. myös Rapley 2001). Kvalitatiivinen lähestymistapa sallii myös koehenkilöiden henkilökohtaisten käsitysten ja tulkintojen esille tulon kvantitatiivista mittaria paremmin. Vastausten autenttisuus voidaan näin säilyttää aineiston analyysissa. Kyselyyn kuitenkin sisällytettiin myös lyhyt kvantitatiivinen osuus täydentämään avovastauksia. Laadullisessa tutkimuksessa voi olla myös määrällisiä elementtejä, kuten tässä tutkimuksessa muutama avoimiin kysymyksiin liittyvä *Likert* -tyyppinen väittämä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Käyttämällä määrällisiä ja laadullisia lähestymistapoja yhdessä saavutetaan parempi käsitys tutkimuksen ongelmista ja siihen liittyvistä monimutkaisista ilmiöistä kuin kummallakaan lähestymistavalla yksistään. (Cameron & Molina-Azorin 2010; Shuttleworth 2008.)

Edellä mainitun lisäksi tutkimuksessa käytettiin dokumenttianalyysia lähinnä Euroopan unionin keskeisten opettajankoulutusta koskevien kannanottojen ja linjausten analysointiin. Tutkijan pyrkimyksenä on siis ollut hyödyntää rinnan erilaisia aineiston hankinnan keinoja ja

useita kohdejoukkoja, joskaan kyse ei ole varsinaisesta monimenetelmäisestä (mixed methods) tutkimuksesta. (Creswell & Garret 2008; Gorard & Taylor 2004; Schutz, Chambless & DeCuir 2004.) Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty hyödyntämään monimenetelmäisen tutkimuksen tapaan useita eri aineistoja saatavien tulosten validoimiseksi. (Creswell 2003, 15; Hesse-Biber 2010; Metsämuuronen 2008, 13; Teddlie & Tashakkori 2003, 4–5; Uusiautti 2008, 46.)

Walkerin (2004) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii asian tai ilmiön syvään ymmärtämiseen mieluummin kuin yleistämiseen. Myös hän painottaa sen soveltuvan hyvin sellaisten ilmiöiden tarkasteluun, joista ei mittaamisen perustaksi voida vielä esittää kehittynyttä käsitteellistä jäsenystä. Tällöin laadullinen tutkimus toimii usein tutkimusprosessin lähtökohtana jäsenettäessä tutkittavaa ilmiötä mahdollisia myöhempiä käsitteellisesti spesifioituvia tarkasteluita varten.

Tietyin varauksin tässä tutkimuksessa voidaan puhua aineistohankinnan triangulaatiosta. Teddlie ja Tashakkori (2003, 14) määrittelevät triangulaation useiden erilaisten aineistojen, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien sekä tutkimusmenetelmien yhdistelmäksi tai vertailuksi, jolla voi vastata sellaisiin tutkimuskysymyksiin, joihin muut metodologiset ratkaisut eivät kykene. Denzin (2012) erottaa toisistaan aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaation. Tässä tutkimuksessa kyse on lähinnä aineistotriangulaatiosta. Tutkimuksen kaksi tärkeintä aineistoa ovat Euroopan unionin jäsenmaiden opetusministerien ja EU:n koulutusalan komissaarin haastattelut sekä Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenillä suunnattu kysely. Dokumenttiaineisto muodostuu ministerineuvoston ja parlamentin koulutusvaliokunnan päätöksistä, jotka pohjautuvat komission opettajankoulutusta koskettaviin aloitteisiin (Woodley 2004).

Laadullista tutkimusotetta käytetään tyypillisesti, kun halutaan tutkia ihmisen käsityksiä ja tulkintoja mielenkiinnon kohteena olevista ilmiöistä tai asioista (ks. esim. Trochim 2006). Tähän tutkimukseen laadullinen tutkimusote sopii hyvin, koska tutkitaan opetusministereiden ja koulutusvaliokunnan jäsenten käsityksiä unionin opettajankoulutusstrategiasta. Käsitteellisesti tarkoitetaan tässä yhteydessä kokemuksen ja ajattelun avulla saatua kuvaa jostain asiasta tai ilmiöstä. Tällä tavoin pyritään siis kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavien tutkimuskohdetta koskevia käsityksiä ja heidän niistä tekemiään tulkintoja ja johtopäätöksiä. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Tämä tarkoittaa sitä, että tavoitteena ei ole selvittää absoluuttista totuutta, vaan ennen muuta sitä, miten tutkittavat henkilöt käsittävät sen. Tähän käsitysten muodostumiseen vaikuttavat kulttuurin lisäksi vastaajien ikä ja sosiaalinen asema. Tässä tutkimuksessa kaikki kohdejoukkoon kuuluvat ovat keskeisiä opettajankoulutukseen vaikuttajia koko Euroopan tasolla, joten heiltä voidaan odottaa monilta osin samankaltaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. (Häkkinen 1996, 25–32.) Toisaalta on kuitenkin muistettava myös se, että jokaisen yksilön henkilökohtainen kokemustausta määrittää hyvin voimakkaasti hänen omia käsityksiään (Ahonen 1994, 114–117; Hirsjärvi & Huttunen 1995, 174, 201).

Tutkimukseni sisältää myös joitain vertailevan tutkimuksen piirteitä. Siinä analysoidaan eri maista ja erilaisista kulttuurisista lähtöisin olevien henkilöiden näkemyksiä, kokemuksia ja odotuksia. (Crossley 2000.) Vaikka tutkimuksen keskeisin tavoite on muodostaa näiden analyysien pohjalta kokonaiskuvaa eurooppalaisen opettajankoulutuksen tilasta, samalla myös suhteutetaan eri maiden opettajankoulutusratkaisuja toisiinsa ja vertaillaan niiden toimivuutta lähinnä koulutuspoliittisesta näkökulmasta (Bray, Adamson & Mason 2014). Luoma (2006) toteaa, ettei vertaileva tutkimus periaatteessa eroa paljoakaan muusta kasvatus- tai sosiaalitieteen tutkimuksesta. Siinä voidaan käyttää pitkälti samoja menetelmiä. Kingin (1973) mukaan vertailevan kasvatustieteen tutkimusobjekteina näytävät yleensä olevan maat ja kansakunnat. Tähän on olemassa kolme syytä: Ensinnäkin kansakunta muodostaa yleisesti ottaen selvemmin rajutuvan kulttuuriryhteyden kuin jokin muu yksikkö. Toiseksi koulutusjärjestelmät ovat useimmiten yhdenmukaisia valtakunnan rajojen sisäpuolella. Hallitukset ovat vastuussa koulutuksen järjestämisestä ja toimivuudesta, jolloin yksilöt kiinnittyvät viralliseen järjestelmään. Kolmanneksi koulutuksesta on yhä enemmän tullut yhteiskuntapolitiikan toteuttamisen väline. (King 1973, 22.)

Raivolana (1984) mukaan vertailevaa kasvatustiedettä ei voi määrittää käytettyjen metodien perusteella. Pikemminkin voidaan puhua vertailevasta tutkimusintressistä, joka toteutuu tutkimuksessa monin eri tavoin (Raivola 1984; ks. myös Harkness, van de Vijver & Mohler 2003; Kekkonen 2008.) Yleisin kiinnostuksen kohde kuitenkin on selvittää, miksi yhteiskunnalliset instituutiot ja niiden prosessit vaihtelevat kansainvälisesti, kuinka ne eri yhteyksissä toimivat ja kehitty-

vät sekä mitä yhteisiä, kulttuuriset erot ylittäviä piirteitä niistä löytyy (Lauterbach & Mitter 1998).

Vertailevaa tutkimusta on tässä tutkimuksessa sovellettu osittain myös siten, että samalla kun esitellään EU:n keskeisten päätöksentekijöiden näkemyksiä ja käsityksiä, niiden taustatietona annetaan heidän oman jäsenmaansa opettajankoulutusta koskevat dokumenttitiedot.

6.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruu

Työni Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan koordinaattorina antoi mahdollisuuden lähestyä tutkittavaa aihealuetta ikään kuin sisältä päin. Toisaalta, vaikka tunsin useita EU:n komissiossa ja ministerineuvostossa toimivia koulutuspolitiikasta vastuussa olevia virkamiehiä ja poliittisia päätöksentekijöitä, saatoin perehtyä tutkimusaiheeseeni ulkopuolisena tutkijana. Myös Euroopan parlamentin jäsenten kohdalla, huolimatta siitä, että tunsin heidät kaikki henkilökohtaisesti, toteutin samaa toimintamallia lähestyen heitä ulkopuolisen tutkijan roolista. Tämä oli erityisen tärkeä lähtökohta, koska tässä tutkimuksessani kartoitin heidän käsityksiään, eivätkä omat näkemykseni näin saaneet nousta missään kohdin ohjaamaan tutkimusprosessia tai tulla näiden EU:n asiantuntijoiden ja tutkimushenkilöiden tietoon.

Ensimmäisen tutkimukseni kohderyhmän muodostivat ne Euroopan parlamentin jäsenet, jotka kuuluivat koulutus- ja kulttuurivaliokuntaan vuonna 2009. Kuuluin myös itse kyseiseen valiokuntaan. Valiokunnassa on 32 varsinaista jäsentä ja 31 varajäsentä. Lähetin kyselylomakkeet kaikille muille valiokunnan varsinaisille jäsenille. Mikäli varsinainen jäsen ei vastannut, pyysin vastausta parlamentissa samaan poliittiseen ryhmään kuulualta varajäseneltä. Kysely oli kaksiosainen siten, että ensimmäiseen kolmeen kysymykseen vastattiin vapaamuotoisesti kirjallisesti ja loput neljä kysymystä kartoittivat vastaajien mielipiteitä *Likert*-asteikon avulla (ks. liite 3).

Tutkimushenkilöiksi valikoitui lopulta 31 Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsentä, joista varsinaisia jäseniä oli 26 ja varajäseniä viisi. Vastajat edustivat varsin laajasti niin eri maiden kuin poliittisten ryhmien mielipidekirjoja. Valiokunnan jäsenet suhtautuivat kyselyyni varsin myönteisesti. Varsinaisista jäsenistä vain

viisi ei vastannut kysymyksiin. Kaikkien viiden kieltäytyneen varsinaisen jäsenen sijaan sain vastaukset heidän poliittiseen ryhmittymäänsä kuuluneilta varajäseniltä. Kieltäytymisten syynä oli se, etteivät vastaajat kokeneet tuntevansa opettajankoulutusstrategiaa riittävän hyvin, huono kielitaito tai haluttomuus muuten vastata. Lupasin käsitellä anonyymisti parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenten vastaukset, joten numeroin heidät vastauksensa sattumanvaraisessa järjestyksessä MEP -tunnuksella ja sen yhteyteen liitettävällä numerolla alkaen MEP1:stä ja päättyen MEP31:een.

Parlamentaarisisesta asemastani oli etua, kun lähestyin EU:n 27 jäsenmaan ministeriöitä ja opettajankouluttajia. Miltei poikkeuksetta ministeriöiden virkamiehet lähettivät minulle materiaalia omaa kansallisesta opettajankoulutuksestaan (ks. liite 4) ja ilmaisivat valmiutensa mahdollisten lisätietojen ja aineistojen lähettämiseen. Saamani aineisto johdatti minua tutkimustyössäni eteenpäin.

Toisen tutkimusryhmäni muodostivat EU:n jäsenmaiden opetusministerit. Lähestyin kyselyllä (ks. liite 2) kaikkien EU:n 27 jäsenmaan opetusministereitä helmikuussa 2011. Ensimmäiset kirjeet postitin helmikuun kolmannella viikolla 2011, ja ensimmäiset vastaukset saapuivat maaliskuussa 2011. Opetusministerit suhtautuivat kysymyksiini rakentavasti. Tässä luultavasti auttoi se, että olin tavannut suurimman osan ministereistä Euroopan neuvoston ministerineuvoston kokouksissa. Lopulta kaikkien 27 jäsenmaan opetusministerit vastasivat kyselyyni ja näin osoittivat valmiutensa olla mukana tämän tutkimuksen tutkimushenkilöinä.

6.4 Kyselyn toteutus Euroopan unionin jäsenmaiden opetusministereille

Alkuperäinen ajatukseni oli haastatella jokaista jäsenmaan opetusministeriä EU:n ministerineuvoston kokousten yhteydessä. Tämä osoittautui käytännössä mahdottomaksi ministereiden suuren määrän ja aikapulan vuoksi. Näin ollen päädyin lähettämään heille parlamentaarikon rooliini tukeutuen henkilökohtaisen kirjeen, jossa kuvasin kiinnostustani tutkia eurooppalaista opettajankoulutusta. Perustelin kiinnostustani ja kysymyksiäni myös päätöksentekijän roolillani pyrkien näin luomaan sellaista ammatillista yhteyttä, joka saisi ministerit

vastaamaan kysymyksiini mahdollisimman totuudenmukaisesti ilman, että he pyrkisivät nostamaan oman hallintonsa aikaansaannoksia ohjelmien toimeenpanossa tai syyttämällä edellisen hallituksen toimia. Lähetin tutkimuksestani ja sen taustasta kertovan ensimmäisen kirjeen helmikuun 17. päivänä 2011. Kirjeen pienten kielellisten epätarkkuuksien johdosta jouduin lähettämään uuden, kielenkääntäjän tarkistaman kirjeen kaksi päivää myöhemmin eli helmikuun 19. päivänä 2011 (ks. liite 2). Sisällytin siihen myös tutkimukseni kannalta keskeiset kysymykset ministereiden vapaasti vastattavaksi. Sain vastaukset kaikista jäsenmaiden opetusministeriöiltä vuoden 2011 aikana seuraavasti:

Saksa 2.3.2011
Tšekin tasavalta ja Suomi 4.3.2011
Slovakia 9.3.2011
Puola ja Latvia 10.3.2011
Ruotsi 14.3.2011
Ranska 15.3.2011
Viro 18.3.2011
Romania 21.3.2011
Belgia ja Luxembourg 26.3.2011
Unkari 7.4.2011
Iso-Britannia 12.4.2011
Kypros ja Portugali 13.4.2011
Malta 15.4.2011

Näiden 17 jäsenmaan vastaukset tulivat kahden kuukauden sisällä lähettämästäni kirjeestä. On ilmeistä, että erilaiset tutkimukset ja kyselyt eivät ole opetusministereiden päiväjärjestyksessä päällimmäisinä. Uskon nopeaa vastaamista edistäneen sen, että opin työssäni tuntemaan henkilökohtaisesti useat jäsenmaiden ministereistä. Tapaa-mistemme perusteella minulle tuli vaikutelma, että vastaamista pidetään tärkeänä myös sen vuoksi, että EU:n ja Euroopan parlamentin työtä arvostetaan ja seurataan kansallisissa opetusministeriöissä.

Lopuille kymmenelle ministerille lähetin toukokuun 25. päivänä 2011 sähköpostitse muistutuskirjeen. Uudistettu pyyntöni sai aikaan toivottavan reaktion ja vastauksia kertyi kesän kuluessa seuraavasti:

Bulgaria 1.6.2011
Espanja 9.6.2011
Liettua 17.6.2011
Slovenia 20.6.2011
Itävalta 24.6.2011
Irlanti 4.7.2011
Alankomaat 6.7.2011
Italia 21.7.2011

Kahdelta EU:n jäsenmaalta en kuitenkaan saanut vastauksia, joten syyskuun 20. päivänä lähetin kolmannen kerran kysymykset Tanskaan ja Kreikkaan. Koska kolmaskaan kierros ei tuottanut tulosta, oli keksittävä uusia keinoja. Minulle tarjoutui oiva tilaisuus, kun Tanskan opetusministeri Ditte Soebron saapui Euroopan parlamenttiin marraskuussa. Tapasin hänet 26.11.2011, jolloin esitin huoleni siitä, etten ollut saanut vielä vastausta lähettämiini kysymyksiin. Ministerin mukaan kysymykset eivät olleet saavuttaneet häntä. Annoin ministerille kopion aiemmasta kirjeestäni ja kysymyksistäni. Sain vastaukset Tanskasta 5.12.2011.

Vuoden 2011 loppuun mennessä olin saanut vastaukset 26 jäsenmaasta. Ainoastaan Kreikan vastaus puuttui. Olin puhelimitse yhteydessä 5.12.2011 Kreikan EU-edustustoon, jonne kerroin asiani ja lähetin kopion kirjeestä ja kysymyksistä. Puhelinkeskustelun perusteella minulle syntyi käsitys, että Kreikan vastauksien viipymisen perusteena oli maan vaikea taloudellinen tilanne ja epäluuloinen suhtautuminen EU:n komission ja parlamentin toimiin. Tutkimustani luultiin selvitykseksi, jolla ehkä pelättiin olevan kielteisiä vaikutuksia Kreikalle. Kun vastausta ei kuulunut, pyysin Brysselin Eurooppakoulun pääsihteeriä, KT Kari Kivistä olemaan yhteydessä myös Kreikan opetusministeriöön. Hänen yhteydenottonsa jälkeen lähetin 13.2.2012 kysymykset Kreikan opetusministerille ja opettajankoulutuksesta vastuussa olevalle virkamiehelle professori Athena Linokselle. Sain Kreikalta vastaukset kysymyksiini 21.2.2012.

Opetusministereiden vastaukset olivat englanninkielisiä lukuun ottamatta Itävallan saksankielistä, Ranskan ranskankielistä ja Suomen suomenkielistä. Itävallan ja Ranskan opetusministereiden vastaukset käännätiin virallisella kielenkääntäjällä.

Opetusministereiden vastauksien muodostama aineisto käsittää yhteensä 36 A4-arkkia rivivälillä 1.

6.5 Kyselyn toteutus Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenille

Kyselylomakkeen laatiminen Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenille oli varsin haastavaa. Kyselylomake laadittiin vain englanniksi, mikä edellytti lomakkeen ja sen kysymysten olevan hyvin selkeitä. Lopullisen kyselylomakkeen laatimisessa suureksi avuksi muodostui se palaute, jota sain esitellessäni työtäni Lapin yliopiston tohtoriseminaarissa.

Muokattuani kyselylomakkeen liitteessä 3 esitettyyn muotoon päättin testata sen toimivuutta. Annoin lomakkeen vastattavaksi viidelle sattumanvaraisesti valitsemalleni eri maista ja kieliryhmästä olevalle opettajankoulutuksen asiantuntijalle 4.12.2008 ja pyysin myös palautetta mittarista. Testaus osoitti kyselylomakkeen toimivan hyvin: se tuotti niin sisällöllisesti kuin laajuudeltaan hyviä vastauksia. Aloitin varsinaisen aineistonkeruun lähettämällä kyselylomakkeen sähköpostitse Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenille ensimmäisen kerran 21.1.2009 ja muistutuskirjeenä toisen kerran 17.9.2009.

Koulutus- ja kulttuurivaliokunnan varsinaisista 32 jäsenestä kaikkiaan 26 vastasi kyselyyni. Heidän lisäksi sain vastauksen viideltä varajäseneltä eli kaikkiaan vastauksia kertyi 31. Vastanneet parlamentin jäsenet edustivat kaikkia parlamentin poliittisia ryhmittymiä ja 20 jäsenmaata.

Kunkin parlamentin jäsenen palauttaessa vastauksensa minulle esitin muutaman lisäkysymyksen ikään kuin täydennykseksi ja saadakseni paremman käsityksen hänen vastauksistaan. Varmistin, että kaikki saamani vastaukset olivat parlamentinjäsenten itsensä antamia eivätkä esimerkiksi heidän avustajiensa tekemiä. Jotkut edustajat jättivät vastaamatta avoimiin kysymyksiin (kysymykset 3–5), mutta jokainen vastasi Likert -asteikollisiin kysymyksiin 6–9.

Lisäksi esitin jokaiselle parlamentin jäsenelle, ottaessani vastaan hänen täyttämänsä lomakkeen, suullisen kysymyksen: ”*Miten suhtaudut EU:n integraatioon? Oletko sen kannattaja, suhtaudutko siihen kriittisesti vai vastustatko sitä?*” Kaikki parlamentin jäsenet ymmärsivät tämän poliittisen kysymyksen sisällön. Lähtökohtaisesti suhtautuminen Euroopan unioniin ja sen tulevaisuuteen jakautuu karkeasti kolmeen suuntaukseen. Yksi ryhmä on EU:n syvemmän integraation kannattajat, niin sanotut federalistit, jotka rakentavat EU:sta liittovaltiota. Toisen

ryhmän muodostavat kriittisesti EU:n integraatioon suhtautuvat. He haluavat Euroopan unionin kehittyvän itsenäisten valtioiden välisenä yhteistyöelimenä, jossa muun muassa koulutuksen alalla riittää avoimen koordinaation menetelmä ja parhaiden käytäntöjen jakaminen. Kolmannen ryhmän muodostavat Euroopan unioniin kielteisesti suhtautuvat edustajat, jotka toivovat EU:n hajoamista tai ainakin oman jäsenmaansa eroa siitä. Tällä kysymyksellä halusin saada lisävalaistusta vastausten taustoihin, sillä nämä kolme poliittista tulevaisuuteen tähtäävää jakolinjaa näkyvät Euroopan parlamentin toiminnassa ja päätöksenteossa hyvin selkeästi. Tutkimukseni kannalta tämä selvitys antoi taustatietoa ja auttoi erityisesti kysymysten 6 ja 8 vastausten tulkitsemisessä.

Tein vastaajille muitakin suullisia kysymyksiä varmistaakseni ja selkeyttäakseni vastausten tulkintaa. Kaksi edustajaa halusi jälkeempään täydentää vastauksiaan. Lisäksi kolme koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsentä lähetti vastauksensa mukana myös ylimääräisen liitelehdisten, jossa he toivat laajemmin esiin vastauksensa esittämiini kysymyksiin. Nämä täydennykset on otettu huomioon vastauksia analysoitaessa.

6.6 Euroopan unionin opettajankoulutusta koskeva dokumenttiaineisto

Opettajankoulutusta kuvaavan dokumenttiaineiston hankinta lähti varsinaisesti liikkeelle Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan tilaaman tutkimuksen valmistuttua. Tämä aloitteestani toteutettu tutkimus keskittyi selvittämään Euroopan unionin jäsenmaiden opettajankoulutuksen sisältöä ja tavoitteita mukaan lukien koulutusajan pituus sekä teoriaopintojen ja käytännön harjoittelujen määrä. (University of London 2008.)

Tätä tutkimusta käynnistäessäni päätin kerätä tiedot jokaisen EU:n jäsenmaan opettajankoulutuksen toteutuksesta. Lähetin tätä koskevan pyynnön sekä kirjeitse että sähköpostilla 21.10.2007. Kirje oli osoitettu opettajankoulutuksesta ja sen kehittämisestä vastuussa olevalle opetusministerille (ks. liite 4). Sain kattavat vastaukset kaikista jäsenmaista. Näin saadut tiedot ovat toimineet tässä tutkimuksessa taustoittajana. Erot jäsenmaiden opettajankoulutuksen rakenteessa antavat taustatietoa tutkimushenkilöiden EU:n opettajankoulutusstrategiaa koskevien käsityksien ymmärtämiseksi.

Tärkeän osan aineistosta muodostavat myös komission edustajien haastattelut. Haastattelin EU:n koulutuksesta vastuussa vuosina 2004–2009 ollutta komissaari Jan Figeliä 13.11.2007 ja 11.9.2008. Vuosina 2010–2014 koulutuksessa vastuussa ollutta komissaari Androurlla Vasiliouta haastattelin 7.6.2011. Lisäksi haastattelin EU:n koulutusosaston osastopäällikköä Paul Holdsworthia 8.10.2008. Haastattelut olen nauhoittanut ja litteroinut sanatarkasti.

6.7 Aineistojen käsittely ja analyysi

Yleensä tutkija alkaa analysoida aineistoaan alustavasti jo sen keruuvaiheessa (Taylor & Bogdan 1984, 128). Laadullista aineistoa analysoivalla tutkijalla on edessään joukko valintoja sekä päätöksiä etenemistavasta. Osa valinnoista on tehty jo ennen aineiston keräämistä, mutta osa valinnoista liittyy nimenomaan siihen, miten kerättyä aineistoa analysoidaan. (Eskola 2001, 136.) Laadullisessa aineistossa analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa läpi koko tutkimuksen. Analyysin tarkoituksena on tuoda selkeyttä tutkimusaineistoon, jotta sen perusteella voidaan muodostaa luotettavia ja kattavia tuloksia, joihin päätöksiä ja yhteenvetoja tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston laadullinen käsittely ja työstäminen perustuvat loogiseen tulkintaan ja päättelyyn, jolloin tutkimuksen aineisto hajotetaan ensin osiin, käsitteellistetään ja kootaan lopulta uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. Aineiston analysoinnin tarkoituksena on siis luoda selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tämä tapahtuu luomalla hajanaisesta aineistosta yhtenäistä ja mielekästä tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

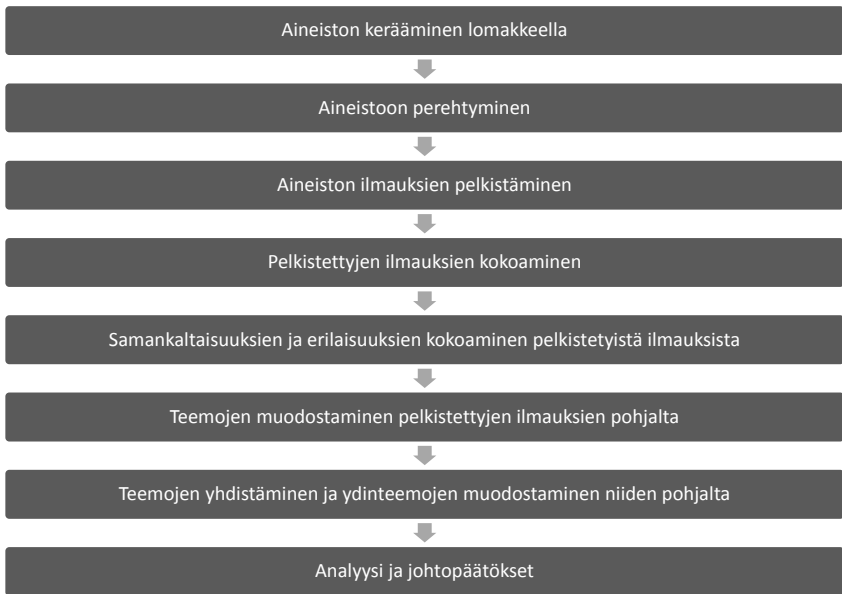
Keräämiäni aineistojen pääasiallinen analyysitapa on laadullinen sisällönanalyysi (Mayring 2000). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 105–107) kuvaavat sisällönanalyysin menetelmänä, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Analyysin tavoitteena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. Analyysin tarkoituksena on siten aineiston informaatioarvon lisääminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105.)

Laadullisen aineiston analyysi voidaan toteuttaa joko aineistolähtöisesti eli induktiivisesti tai teorialähtöisesti eli deduktiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tutkimukseni analyysitapa on induktiivinen

eli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöinen analyysi on aineiston tunnistamis-, merkitsemis- ja luokitteluprosessi, joka etenee useiden vaiheiden kautta (Patton 1994, 381). Jokaiselle vaiheelle on ominaista pyrkimys käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä yhä abstraktimmalle tasolle (Kiviniemi 2001, 74).

Ennen kuin tutkija aloittaa varsinaisen tutkimusaineiston analysoinnin, hänen tulee lukea aineisto useamman kerran läpi hallitakseen sen sisällön. Jokaisella lukukerralla aineistosta nousee esiin joitain uusia näkökulmia tai ulottuvuuksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 126.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen. Ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu 1) **aineiston redusointi eli pelkistäminen**. Aineiston redusointia ohjaa tutkimustehtävä. Tässä analyysivaiheessa rajaan ja karsin tutkimukselle epäolennaisen tiedon ulkopuolelle. Pelkistäminen voi tarkoittaa joko tiedon tiivistämistä tai sen pilkkomista osiin. Analyysin toinen vaihe on 2) **aineiston klusterointi eli ryhmittely**. Tässä vaiheessa luon alustavia kuvauksia tutkitavasta ilmiöstä. Ryhmittelylle on ominaista, että aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Ryhmittelen käsitteitä ja yhdistelen niitä luokiksi ja nimeän luokat niiden sisältöä kuvaavilla nimikkeillä. Luokitteluyksikkönä voi toimia muun muassa kohteena olevan ilmiön piirre tai ominaisuus. Aineistoa kuvaavien luokkien tulee olla yksiselitteisiä ja toisensa poissulkevia. Viimeinen vaihe analyysissa on 3) **abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen**. Käsitteellistämässä etenen alkuperäisen informaation käyttämisestä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja päätelmiin. Abstrahoinnissa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan epäolennaisesta ja sen perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Metsämuurosen (2006, 245–246) mukaan abstrahoinnissa on kyse siitä, että kerätty aineisto hajotetaan käsitteelliseksi osiksi ja kootaan sen jälkeen synteessin avulla uudestaan tieteellisiksi johtopäätelmiksi. Näin toimien pyritään irrottamaan päätelmät yksittäisistä henkilöistä, lausumista ja tapahtumista, ja siirtämään ne yleiselle teoreettiselle tasolle. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokkia niin kauan kuin se aineiston näkökulmasta on mahdollista. Tällöin tutkija pyrkii muodostamaan uutta teoriaa verratessaan alkuperäisaineistoaan aiempaan teoriaan ja tehdessään johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–115.)

Kuvioon 4 olen koonnut tämän tutkimuksen analyysin vaiheet ja sen etenemisen. Analyysin tein erikseen kummallekin kyselyaineistolle.



Kuvio 4. Analyysin vaiheet ja eteneminen

Kyselylomakkeisiin sisältyneiden Likert -asteikollisten kysymysten tuloksia kuvaan pylväsdiagrammeilla, keskiarvoilla ja keskihajonnoilla. Näiden kysymysten tarkoituksena on lähinnä täydentää tutkimukseni kvalitatiivista aineistoa eikä niillä ole itsenäistä roolia suhteessa tutkimuskysymyksiini. Kysymysten vähäinen määrä ja pienehkö vastaajien joukko eivät mahdollista vaativien tilastollisten analyysien käyttöä, joten tulosten esittelyssä on tyydytty edellä mainittujen kuvailevien tilastollisten estimaattien käyttöön (Metsämuuronen 2004).

6.8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen arviointi

Tutkimuksen luotavuuden osalta on erityisen tärkeää keskittyä tutkimusongelmista muodostettuihin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi tutkijan tulee kirjata tutkimusraportissaan täsmällisesti tutkimuksen eri vaiheet varmistaakseen sen, että lukija saa käyttöönsä kaiken sellaisen tiedon, joka vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen (Kiviniemi 2001, 82; Grönfors 1985, 178).

Eskola ja Suoranta (2000, 211–213) korostavat laadullisen tutkimuksen arvioinnissa varmuutta, uskottavuutta, siirrettävyyttä ja vahvistettavuutta (ks. myös Shenton 2004). Heidän mukaansa varmuudella tarkoitetaan tutkimukseen vaikuttavien ennustamattomien ennako-ehdojen tiedostamista. Uskottavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnot vastaavat aidosti tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyys viittaa siihen, että saatuja tutkimustuloksia voidaan soveltaa ja käyttää tutkittaessa samankaltaisia asioita ja ilmiöitä. Vahvistettavuus on sitä, että tutkimuksessa saavutetut tulokset ja johtopäätökset eivät ole irrallisia vaan ne saavat tukea toisista tutkimuksista. Vahvistettavuudella tarkoitetaan myös sitä, että tutkimus on niin selkeästi kuvattu ja dokumentoitu, että ulkopuolinen lukija voi seurata tutkimuksen kulkua ja näin varmistua sen uskottavuudesta (Tynjälä 1991).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aina väistämättä osa tutkimusprosessia. Vaikka tutkija pyrkiikin tutkimuksellaan kartoittamaan todellisuutta, koskaan ei kuitenkaan voida saavuttaa absoluuttista totuutta tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Asettaessaan tutkimustehävän, kootessaan haastattelu- tai kyselyaineiston sekä tulkitessaan aineistoaan tutkija ei voi asettua ikään kuin ulkopuolisen tarkkailijan asemaan. Siksi tutkijan on myös arvioitava omaa toimintaansa keräämänsä aineiston ja sen analysoinnin suhteen. Tutkimuksen luotettavuutta mitattaessa arviointi kohdistuu ensisijaisesti tutkijaan itseensä sekä hänen motiiveihinsa (Eskola & Suoranta 2000, 211–212; Tuomi & Sarajärvi 2009, 98).

Tässä tutkimuksessa oleellista on aiheen valinta: miksi olen halunnut tutkia juuri Euroopan unionin komission opettajankoulutusstrategiaa ja suosituksia sekä sitä, millaiseksi jäsenmaiden opetusministerit ja koulutusvaliokunnan jäsenet ovat arvioineet niiden vaikuttavuuden. Tulosten luotettavuuden ja uskottavuuden varmistamiseksi on tärkeää tarkastella tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista. On etsittävä kriittisesti vastausta siihen, vaikuttavatko omat kiinnostukseni ja kokemukseni tutkimukseeni ja millainen vaikutus sillä on tämän tutkimuksen luotettavuuteen. Kyse on tällöin myös tutkijan eettisistä valinnoista. (Mäkelä 1998.)

Kun tutkittavat ilmiöt liittyvät tutkijan omaan työhön, on oltava erityisen huolellinen siinä, etteivät omat ennakkokäsitykset ohjaa tulosten analyysia ja vaikuta niistä tehtävään tulkintaa. Tämä on haas-

tavaa, sillä tutkija on väistämättä osa tutkimusprosessia. Tutkimusprosessin aikana jouduin moneen otteeseen kysymään itseltäni, halusinko tutkimuksellani pelkästään osoittaa oikeaksi omat ennakkokäsitykseni asioiden tilasta. Pyrin varmistamaan, että en tulkitse saamiani vastauksia pelkästään omiin kokemuksiini parlamentaarikkona perustuvien näkemysten varassa. Oma poliittinen asenteeni tai kansalaisuuteni ei saanut vaikuttaa tuloksiin eikä niille annettaviin merkityksiin. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 133.)

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkimushenkilöiden valintaprosessi. Tässä tutkimuksessa heidät valittiin asemansa perusteella, eli he olivat vastuussa opettajankoulutuksen kehittamisestä niin EU:n laajuisesti kuin omassa jäsenvaltiossaan. EU:n jäsenmaiden opetusministereiden kuvaamaa tietoa voidaan pitää siinä mielessä luotettavana, että he tuntevat oman maansa tilanteen ja ovat itse päätöksentekijöinä sekä linjaamassa eurooppalaista opettajankoulutusta että viemässä sitä jäsenmaissaan käytäntöön.

Aineistonkeruu on myös kriittinen vaihe tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Lähestyin kyselylläni pääosin työtovereitani ja kollegoitani, joista osan kanssa olin päivittäin yhteistyössä. On aiheellista siis kysyä, kykenivätkö kollegani puolueettomasti kertomaan minulle mahdollisia negatiivisia asioita omasta maastaan. Houkutus kaunistella kokonaiskuvaa tai peittää tietämättömyyttä joissakin kysymyksissä saattoi vaarantaa tulosten luotettavuutta. Kokivatko ministerit kysymykseni ikään kuin selvitykseksi siitä, ovatko he onnistuneet tehtävässään? Pelkäsivätkö he ehkä vastata rehellisesti mahdollisen ”laiminlyönnin” paljastumisen pelossa? Havaitsin kuitenkin, että pelkoni olivat turhia: vastaukset olivat monipuolisia ja asianmukaisesti laadittuja, eikä niissä kaihdettu kielteistenkään asioiden esille nostamista.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös käytetty analyysimenetelmä. Kvalitatiivisten analyysien luotettavuudelle on ratkaisevaa, onko tutkijan suorittamalla kuvauksella todellinen yhteys tutkimusaineistoon ja siitä nousevaan laajempaan todellisuuteen. Analyysin luotettavuus edellyttää Kyngäksen ja Vanhasen (1999, 10) mukaan toista luokittelijaa. Olen pyrkinyt varmistamaan analyysien luotettavuuden testaamalla tekemiäni luokituksia toisten jatko-opiskelijoiden kanssa. Olen myös keskustellut luokituksistani muiden tutkimustyötä tehneiden kollegoiden ja ohjaajani kanssa. Nämä keskustelut ja saamani palaute vahvistivat tekemiäni analyysini luotettavuutta. Niin sanotun

face -validiteetin käyttö, eli tutkimuksen kokonaisuuden kriittinen tarkastelu ja testaus intuitiivisesti ilmiötä tuntevien kanssa, myös vahvasti tekemäni sisällönanalyysini luokittelua ja luotettavuutta.

Tutkimuksen lukijan tulee päästä selvyteen luokittelun rakentumisesta ja sen perusteista. Tämä sama periaate pätee myös tulosten tulkintaan, jolloin tutkija pohtii saamiaan vastauksia nostaen ne teoreettisen tarkastelun tasolle. Tällöin tutkija voi esittää todisteina lukijalle suoria lainauksia saamistaan vastauksista. (Hirsjärvi ym. 2009, 217–218.) Tässä tutkimuksessa luokittelun perusteet on pyritty kuvaamaan varsin yksityiskohtaisesti, jotta lukijan on helppo päästä selvyteen niistä ja ymmärtää tulosten tulkinnassa käytettyjä suoria lainauksia.

Tutkimuksen reabiliteetin parantamisessa yksi tärkeä keino on testata mittavälineet ja varmistaa se, että kaikki osallistujat ovat ymmärtäneet kysymykset samalla tavalla (Silverman 1993, 148). Tässä tutkimuksessa suoritin kyselylomakkeen esitestauksen luotettavuuden varmistamiseksi. Kuten luvussa 6.4 kerroin, muokattuani kyselylomakkeen liitteessä 3 esitettyyn muotoon testasin sen toimivuutta viidellä sattumanvaraisesti valitsemallani eri maista ja kieliryhmästä olevalla opettajankoulutuksen asiantuntijalla. Pyysin heiltä myös palautetta kyselylomakkeen toimivuudesta. Saamani palaute osoitti kaikkien viiden vastaajan ymmärtäneen kysymykseni samalla tavoin. Tämä oli merkittävä asia tutkimuksen reliabiliteetin kannalta.

Tutkimusprosessin aikana tutkija tekee monia päätöksiä, joiden eettiset seuraamukset hänen tulee tiedostaa. Tutkijan ammatillinen osaaminen ja ammattietiikka auttavat eettisten ongelmien tunnistamisessa. (Eskola & Suoranta 2000, 52–53, 60; Grönfors 1985.) Tutkimuseettisesti merkittävät kysymykset liittyvät tiedon hankintaan ja sen käyttöön. Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan tiedon hankinnassa oleellista on varmistua siitä, että tutkijalla on lupa tutkia ja käyttää saamaansa aineistoa. Tämän varmistamiseksi tutkimuksesta on kerrottava riittävästi siihen osallistuville. Myös annetuista lupauksista ja sitoumuksista, kuten esimerkiksi anonyymisuojusta, tutkijan on pidettävä kiinni. Näin myös osaltani toimin.

Kaikki ministerit olivat tietoisia siitä, mihin ja miten heidän vastauksensa käytän. He antoivat luvan käyttäjä vastauksiaan väitöskirjatutkimuksessani. Heidän vastauksensa eivät olleet niinkään henkilökohtaisia, vaan he edustivat vastauksillaan omia tehtäväalueitaan ja jäsenmaitaan. Harkitsin myös menettelyä, jossa olisin antanut minis-

tereiden tarkistaa heidän vastauksistaan tekemäni kuvaukset ja johtopäätökset, mutta luovuin tästä käytännön syistä. Monet ministerit ovat vaihtuneet, joten tekstin tarkistuttaminen olisi vaatinut runsaasti yhteydenottoja eikä vastaajien tavoittaminen olisi ollut helppoa. Tämä olisi vaatinut runsaasti aikaa ja viivästyttänyt kohtuuttomasti työni valmistumista. Luotin siihen, että ministereiden kirjallisena antamat vastaukset olivat harkittuja edustaen ministereiden tuolloisia käsityksiä.

Parlamentin jäsenten anonyymiuden varmistin numeroimalla saamani vastaukset sattumanvaraisesti ja käyttämällä MEP (*Member of the European Parliament*) lyhennettä numerotunnuksen edessä. Tämä tunnus ei paljasta parlamentin jäsenten kotimaata. Poistin myös heidän vastauksistaan viittaukset, jotka olisivat paljastaneet heidän henkilöllisyytensä tai jäsenmaansa.

7 Tutkimustulokset

7.1 Opetusministereiden käsitykset EU:n komission opettajankoulutusstrategian ilmenemisestä jäsenmaiden opettajankoulutuksessa

Tulosten valossa Euroopan unionin uusien jäsenmaiden suhtautuminen EU:n opettajankoulutussuositukseen on myönteisempää kuin vanhojen jäsenmaiden. Vuonna 2004 unioniin liittyneiden Itä-Euroopan entisten sosialististen valtioiden vastaamisinnostus ja -nopeus sekä niiden laajuus loivat vaikutelman, että uudet jäsenvaltiot mielsivät EU:n toimet koulutuksen alalla huomattavasti tervetulleemmiksi kuin vanhat jäsenmaat. Jälkimmäisten vastauksissa oli luettavissa oman toimivallan korostaminen.

Joidenkin jäsenmaiden vastauksiin heijastuivat vahvasti hallituksen poliittiset EU-linjaukset. Esimerkiksi Iso-Britannian hallituksen vaihduttua työväenpuolueen johtamasta konservatiiviseksi suhtautuminen EU:n ohjelmiin myös muuttui. Keskustellessani työväenpuolueen hallituksessa opetusministerinä toimineen Ruth Kellyn kanssa maaliskuussa 2006 hän suhtautui hyvin myönteisesti eurooppalaiseen koulutusyhteistyöhön. Vuoden 2010 vaaleissa konservatiivit voittivat vaalit. Opetusministerin tehtävät tulivat Michael Govelille. Eurooppa-kriittiseen konservatiiviseen puolueeseen kuuluva Gove on omissa lausunnoissaan poikennut täysin työväenpuolueen ministereiden lausunnoista ja näkemyksistä EU-koulutusyhteistyöstä. (Walters 2012.) Tämä esimerkiksi havainnollistaa, kuinka jäsenmaan linja Euroopan unionin päätöksenteossa voi vaihtua hyvinkin merkittävästi maan hallituksen vaihtuessa. Vallassa olevan hallituksen poliittinen ohjaus vaikuttaa varsin laaja-alaisesti EU-politiikan linjauksiin myös niillä toiminta-aloilla, joilla toiminnan ja ohjauksen välineenä on avoin koordinaatio.

Tämän tutkimuksen kannalta on tietysti paikallaan kysyä, miten hallitusten ja opetusministereiden vaihtumiset jäsenmaissa vaikuttavat

tutkimuksen tuloksiin ja niiden luotettavuuteen. Ensisijaisen tärkeää on huomioida se, että tässä tutkimuksessa tarkastellaan EU:n jäsenmaiden opetusministereiden henkilökohtaisia käsityksiä komission toimien näkyvyydestä, ennen muuta Opettajankoulutuksen laadun parantaminen -tiedonannon (2007) pohjalta, eikä EU:n yhteisten opettajankoulutustoimien ulkoisin kriteerein mitattavia vaikutuksia jäsenmaissa. Näin ollen ministereiden tai hallitusten vaihtumisella ei ole vaikutusta tämän tutkimuksen luotettavuuteen. EU:n yhteisten toimien ja strategiaprosessin aikaansaamat todelliset muutokset jäsenmaissa ovat toimivallasta johtuen ensisijaisesti heidän itsensä arvioitavissa. Jäsenmaiden itsearvioinnin ja sen raportoinnin pohjalta komissio pyrkii seuraamaan maiden edistymistä avoimen koordinaatiomenetelmän suomissa puitteissa tekemiensä tutkimuksin ja vertaisarvionnein (ks. esim. Eurydice 2013b).

7.1.1 Pääteemojen luokittelu

Kysyin opetusministereiltä heidän näkemyksiään siitä, miten komission toimet ovat yhteydessä opettajankoulutuksen kehittämiseen ja laadun parantamiseen heidän kotimaassaan sekä millaisia strategioita ja toimia ministerit odottavat komissiolta tulevaisuudessa opettajankoulutuksen laadun parantamiseksi.

Aineiston alkuperäisilmauksia oli kaikkiaan 36 A4-sivua. Luin saamiani vastauksia moneen kertaan luodakseni monipuolisen kokonaiskuvan kyselylomakkeissa esiin nostetuista asioista. Yleisvaikutelmaa hahmotellessani tein jo alustavaa analysointia. Sitten päädyin redusoimaan aineistoa ja keskityin tutkimusongelmani kannalta olennaisiin sisältöihin. Samalla rajasin tutkimuskysymysteni kannalta epäolennaisen tekstin analyysini ulkopuolelle. Sen jälkeen aloin pelkistää alkuperäisilmauksia. Pelkistettyäni ilmauksia etsin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden perusteella jaoin ilmaisut pääteemoihin ja muodostin niistä lopuksi ydinteeman.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni saadut vastaukset siitä, miten komission opettajankoulutusstrategia ilmenee jäsenmaiden opettajankoulutuksessa, olen jakanut **kahdeksaan eri pääteemaan eli pääkategoriaan** (ks. taulukko 1). EU:n komission opettajankoulutussuosituksen kerrottiin vaikuttaneen seuraaviin asioihin: 1) parhaiden käytäntöjen jakamisen lisääntyminen, 2) elinikäisen oppimisen

ohjelma ja *Comenius* -alaohjelman täydennyskoulutuksen vahvistuminen, 3) opettajien ammatin arvostuksen sekä koulutuksen ja pätevyysvaatimusten parantaminen, 4) liikkuvuuden lisääntyminen, 5) EU:n opettajankoulutusta koskevien julkaisujen hyödyntäminen, 6) komission asiantuntijaryhmien merkitys opettajankoulutuksen laadun paranemiseksi, 7) mentoroinnin antama lisäarvo ja 8) komission mahdollistamien tukipalvelujen hyöty.

Pääteemat eivät ole toisiansa poissulkevia, ja sisällöt limittyvät osittain toisiinsa. Niiden avulla voi kuvata opetusministereiden käsitysten monipuolisuutta.

Taulukkoon 1 olen koonnut sekä muodostamani pelkistetyt ilmaukset että niistä kokoamani pääteemat. Pääteemojen perusteella muodostin ydinteeman, jonka esittelen pääteemojen kuvauksen jälkeen kuviossa 5. Pelkistettyjen ilmausten perustana olevat alkuperäisilmaukset esittelen tutkimustuloksina. Olen säilyttänyt alkuperäisilmaukset alkuperäisessä muodossaan, sellaisina kuin tutkimushenkilöt ovat ne ilmaisseet. Alkuperäisilmauksien sisään olen merkinnyt hakasulkuihin lisätietoja lukemista ja ymmärtämistä helpottaakseni. Esitellessäni alkuperäisilmaukset lukijalle avautuu samalla myös pääteemojen syntymisen prosessi.

Taulukko 1. Pelkistetyt ilmaukset ja pääteemat komission opettajankoulutusstrategian ilmenemisestä opettajankoulutuksessa

PELKISTETYT ILMAISUT	PÄÄTEEMAT
<ul style="list-style-type: none"> • tietojen vaihto • kokemusten vaihto • muiden maiden kokemukset • monikansallinen vuoropuhelu • tiedon ja kokemusten vaihtaminen • parhaat käytänteet • asiantuntemuksen vaihto • hyvät toimintamallit • parhaat pedagogiset käytännöt 	PARHAIDEN KÄYTÄNTÖJEN JAKAMINEN
<ul style="list-style-type: none"> • LLL -ohjelmaan osallistuminen • elinikäisen oppimisen mahdollisuudet • kumppanuusprojektit • vieraiden kielten oppiminen • eri kulttuureihin tutustuminen • opettajien verkostoituminen • täydennyskoulutus 	ELINIKÄISEN OPPIMISEN OHJELMA JA COMENIUS
<ul style="list-style-type: none"> • opettajien laadukas koulutus • opettajien laadun parantaminen • opettajien ammatin vetovoima • opettajien laatu • opettajien olosuhteiden parantaminen • lahjakkaat ja motivoituneet opiskelijat 	OPETTAJIEN AMMATIN ARVOSTUKSEN SEKÄ KOULUTUKSEN JA PÄTEVYYS-VAATIMUSTEN PARANTAMINEN
<ul style="list-style-type: none"> • opettajien liikkuvuus • opettajaksi opiskelevien liikkuvuus • liikkuvuusaktiviteetit • kansainväliset vierailut • opettaja- ja opiskelijavaihdot 	LIKKUVUUDEN LISÄÄNTYMINEN
<ul style="list-style-type: none"> • kartoitukset • vertailut • suositukset • tiedonannot • käsikirjat 	EU:n OPETTAJANKOULUTUSTA KOSKEVAT JULKAISUT
<ul style="list-style-type: none"> • asiantuntijat • asiantuntija ryhmät • vertaisoppiminen • kokemusten analysointi 	KOMISSION ASiantuntijaryhmät
<ul style="list-style-type: none"> • opettajien induktio-ohjelma • vastavalmistuneiden opettajien tuki • opettajien ohjaus 	MENTOROINTI
<ul style="list-style-type: none"> • vertaistuki • linjasuositukset • rahastot 	KOMISSION TUKIPALVELUT

Alkuperäisilmaisut ja niistä muodostuneet pelkistetyt ilmaukset ja pääteemat osoittivat ennen muuta sen, että komission ja ministerineuvoston ajatus opettajankoulutuksen laadun parantamisesta on otettu huomioon. Ministereiden vastauksissa ei eritellä varsinaisesti, mitä laadulla tarkoitetaan, vaan kuvataan keinoja, joilla he ajattelevat olevan laatua kohottava vaikutus koko opetusuran ajan. Myös komission ja ministerineuvoston linjausten mukaisesti opettajan ammatin arvostukseen liittyvät kysymykset nousevat alkuperäisilmaisuihin esille, mikä vahvistaa jäsenmaissa meneillään olevien opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden yhteyttä EU:n tasolla sovittuihin yhteisiin toimiin. Merkillepantava luokitteluista hahmottuva asia on myös halu komission koordinoimassa yhteistyössä eri jäsenmaiden kesken kehittää opettajankoulutusta yhdessä sovittujen periaatteiden pohjalta.

7.1.2 Pääteemat jäsenmaittain

Luokittelin muodostamani pääteemat myös jäsenmaittain ja selvitin, miten ne tulivat esiin eri maiden opetusministereiden vastauksissa. Pelkistin tulokset taulukkoon 2, joka antaa yleiskuvan opetusministerien käsityksistä EU:n komission toimien esiintyvyydestä kunkin kotimaassa.

Taulukko 2. Komission strategisten toimien ilmeneminen jäsenmaiden opettajankoulutuksessa opetusministereiden käsitysten mukaan

Komission strategisten toimien ilmeneminen jäsenmaiden opettajankoulutuksessa opetusministereiden käsitysten mukaan								
EU jäsenmaat	Parhaiden käytäntöjen jakamisen lisääntyminen	Opettajien ammattiarvostuksen sekä pätevyysvaatimusten parantaminen	Elinikäinen oppiminen	Liikkuvuuden lisääntyminen	EU:n opettajankoulusta koskevien julkaisujen hyödyntäminen	Komission asiantuntijaryhmien hyödyntäminen	Mentoroinnin antama lisäarvo	Komission mahdollistamien tukipalvelujen hyöty
Alankomaat		x					x	
Belgia	x	x						
Bulgaria		x						
Espanja	x		x					
Irlanti					x			x
Iso-Britannia	x		x					
Italia			x					
Itävalta	x	x	x	x				
Kreikka					x			
Kypros	x		x	x		x		
Latvia		x						x
Liettua	x	x				x		x
Luxemburg	x	x	x				x	
Malta	x			x				
Portugali	x		x					
Puola	x		x	x		x		
Ranska	x	x	x	x				
Romania	x	x	x	x	x			
Ruotsi	x	x						
Saksa	x		x					
Slovakia		x						
Slovenia		x	x	x				
Suomi	x				x			
Tanska	x					x		
Tsekin tasavalta			x	x	x			
Unkari		x	x	x	x		x	
Viro	x		x		x			
YHTEENSÄ	17	13	15	9	7	4	3	3

Taulukko 2 osoittaa, että EU:n komission toimet raportoitiin selkeimmin vaikuttaneen käytäntöjen jakamisen lisääntymiseen, elinikäisen oppimisen merkityksen kasvuun sekä opettajien ammatin arvostuksen lisääntymiseen ja pätevyysvaatimusten parantamiseen. Komission asiantuntijaryhmien hyödyntäminen ja sen mahdollistamien tukipalvelut mainittiin sen sijaan yllättävän harvoin.

7.1.3 Pääteemojen tarkastelu

Seuraavaksi pureudun yksityiskohtaisemmin pääteemojen sisältöihin ministereiden vastausten valossa. Tämän tarkastelun kautta selvitän ennen muuta sitä, miten EU:n komission opettajankoulutusstrategia näkyy ministereiden kotimaissa heidän oman käsityksensä mukaan ja miten se on mahdollisesti uudistanut ja kehittänyt opettajankoulutusta.

Parhaiden käytäntöjen jakaminen

Kaikkien laajimmin ja voimakkaimmin koettiin EU:n ja komission opettajankoulutussuositusten ja strategian ilmenneen maiden välisten parhaiden käytäntöjen jakamisena. Tällöin tavoitteena on siirtää toisissa jäsenmaissa käytettyjä hyviksi havaittuja opetusmetodeja ja toimintamalleja, ja siten pyrkiä saavuttamaan lisäarvoa omaan opetukseen ja oppimistuloksiin sekä kehittämään opettajien ammattitaitoa. Parhaiden käytäntöjen jakamista pidettiin myös tarpeellisena jäsenmaiden opettajankoulutuksen välisten erojen vähentämisessä. Kaikkiaan 17 jäsenmaata 27:sta oli listannut parhaiden käytäntöjen jakamisen yhdeksi vaikuttavimmista toimista maansa opettajankoulutuksen laadun ja opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta.

”Meidän mielestämme tietojen ja parhaiden käytäntöjen jakaminen on erittäin tärkeä aspekti luotaessa malleja ja tavoitteita opettajan koulutuspolitiikkaan.” (Espanja)

”Tietojen ja parhaiden käytäntöjen jakaminen jäsenmaiden kesken koskien opettajankoulutusta on ollut merkittävä asia meidän oman opettajankoulutuksemme kehittämiseksi.” (Portugali)

”EU:n jäsenvaltioiden koulutuslinjausten tietojen ja kokemusten vaihdon yksinkertaistaminen ja helpottaminen on vaikuttanut

merkittävästi kansallisen koulutusstrategiamme kehittämiseen... Opettajankoulutuksesta vastuussa olevat ministerit käyttävät muiden maiden kokemuksia... vähentääkseen eroja opettajankoulutuksen välillä ja helpottaakseen ammattipätevyyden tunnistamista.” (Puola)

”Komissio on hyvin tehokkaasti ja onnistuneesti varmistanut tiedon ja kokemuksen jakamisen koulutuspolitiikan tekijöiden ja asiantuntijoiden kesken.” (Liettua)

Euroopan parlamentin päätöslauselma (Badia I Cutchet 2008/2068(INI)) opettajankoulutuksen laadun parantamisesta korostaa *”monikansallisen vuoropuhelun ja kokemusten vaihdon lisäämisen tarvetta erityisesti kun on kyse esikoulun, ensimmäisen asteen ja toisen asteen opettajien ammatillisen jatkokoulutuksen tarjonnasta ja hyödyntämisestä”*. Parlamentin ajatus tuntuu saavuttaneen varsin hyvin kansalliset opettajankoulutuksesta vastuussa olevat ministerit. Varsinkin uudet jäsenmaat osoittivat innokkuutta ja halua oppia toisilta jäsenmailta ja siten kehittää omaa opettajankoulutustaan ensisijaisesti kansallisista koulutuspoliittisista tarpeista lähtien mutta myös Eurooppalottuvuus huomioiden.

”Komission ponnistuksilla on ollut merkittävä vaikutus opetusministeriön harjoittamaan opettajien täydennyskoulustoimintaan. Monet opettajat ovat osallistuneet EU:n ohjelmiin – –. Tietoja on vaihdettu ja ammatillisia verkostoja luotu.” (Kypros)

Myös Euroopan unionin vanhat jäsenmaat ja perustajavaltiot pitivät parhaiden käytäntöjen jakamista merkittävänä sekä jäsenmaiden oman opettajankoulutuksen kehittämisessä että Euroopan laajuisesti.

”Komission tukema jäsenmaiden välinen järjestäytyneet tiedon ja kokemusten jakaminen on keskeistä opettajankoulutuksen kehittämistyölle.” (Saksa)

”Merkittävää on parhaiden käytäntöjen jakaminen ja sen myötä osallistuminen asiantuntijatyöryhmiin (erityisesti opettajan koulu-

tusta kehittävään työryhmään) mihin Ranska on aktiivisesti osallistunut.” (Ranska)

”Otamme osaa aktiivisesti ja olemme edustettuna Komission luomissa parhaita käytäntöjä jakavissa teemallisissa työryhmissä opettajien ammatillisen kehittämisen osalta. Tämä mahdollistaa sen että Luxemburgilla on riittävästi edustajia erilaisissa vertaisoppimistoiminnassa.” (Luxemburg)

Jäsenmaiden vastauksia on mielestäni mahdollista myös tulkita parhaiden käytäntöjen osalta niin, että muutamat maat, jotka eivät ole suoranaisesti korostaneet parhaiden käytäntöjen jakamista, ovat kuitenkin korostaneet komission teettämiä koosteita ja julkaisuja, kuten *Teachers and Trainers, Teacher Education Curricula in the EU* ja *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers*. Nämä asiakirjat ovat oikeastaan merkittävä osa juuri parhaiden käytäntöjen ja kokemusten jakamista käsitteleviä julkaisuja. (Ks. DG EAC 2014.)

Sellaisetkin jäsenmaat, jotka korostavat kansallista toimivaltaa koulutuspolitiikassa, mieltävät kuitenkin parhaiden käytäntöjen jakamisen merkityksellisenä ja ovat näin ollen valmiita hyödyntämään muualla testattuja ja hyväksi havaittuja malleja. Tällaisena esimerkkinä voi pitää seuraavaa opetusministeriön vastausta, jossa nimenomaan parhaat käytännöt nostettiin menestystarinaksi.

”Avoin koordinaatiomenetelmä [OMC] ja opettajien ammatillista kehitystä käsitellyt teemaryhmä on tehnyt ministereille mahdolliseksi jakaa asiantuntemusta opettajankoulutuksen ja jatko- ja täydennyskoulutuksen alueella sekä löytää hyviä käytäntöjä joidenkin muiden jäsenmaiden toiminnassa.” (Iso-Britannia)

Parhaiden käytäntöjen jakamisen ja niiden tuoman lisäarvon hyväksyminen kansallisiin opettajankoulutusohjelmiin luo hyvät edellytykset jatkossa tapahtuvalle laajentuvalla ja tiivistyvällä koulutusyhteistyölle avoimen koordinaation menetelmää käyttäen. Tässä suhteessa jäsenmaiden kesken vaikuttaa vallitsevan avoin ilmapiiri, joka tukee *Euroopan 2020* -strategian pyrkimyksiä yleisen koulutustason nostamiseen myös opettajankoulutuksessa.

Ajatus parhaiden käytäntöjen jaosta jäsenmaiden kesken nousi esille niin maissa, joissa myös luokanopettajakoulutus on maisteritasoista, kuin myös alempaa korkeakoulututkintoa käyttävissä maissa. Tämä osoitti sen, että opetusministerit pitivät tarpeellisena opettajan ammattipätevyyden korottamista ja jatkuvaa koulutusta EU:n yhteisten tavoitteiden mukaisesti.

Vastauksista oli luettavissa myös ajatus, että opettajankoulutuksen parhaiden käytäntöjen vaihdolla on myös laajempaa yhteiskunnallisista vaikutusta. Opettajien koulutustason nousulla mainittiin hyvin yleisesti olevan yhteys EU:n sisämarkkinoiden kehittymiseen, parempaan työllisyyteen ja talouden kasvuun. Parhaiden käytäntöjen jakamisessa on aistittavissa myös ajatus monikulttuurisuuden vahvistamisesta ja siitä, että EU:n opettajakunnan koostumuksen tulisi edustaa yhteiskunnan sosiaalista ja kulttuurista monimuotoisuutta kaikissa eri koulumuodoissa. Tämä ajattelu on linjassa opetusministereiden ministerineuvoston päätelmien (2007) kanssa, joissa painotettiin opettajien kykyä kohdata sosiaalisen ja kulttuurillisen monimuotoisuuden lisääntymiseen liittyvät haasteet. (Neuvosto 2007/C 300/07.)

Elinikäisen oppimisen ohjelma

ja Comenius -alaohjelman täydennyskoulutus

Euroopan unionin *Elinikäisen oppimisen ohjelma* ja siihen alaohjelmana kuuluva *Comenius*, joka tukee pääasiassa yleissivistävän koulutuksen oppilaitosten hankeyhteistyötä ja henkilökuntavaihtoa (CIMO 2011), nousi myös voimakkaasti esille ministereiden vastauksissa. Elinikäisen oppimisen ohjelman, joka on EU:n suurin ja merkittävin koulutusalan ohjelma, huomioi yli puolet ministereistä. Yhteensä 15 ministeriä 27:stä arvioi ohjelman merkittäväksi maansa opettajankoulutukselle ja opettajien ammattitaidon kehittämiseksi. Monissa maissa Elinikäisen oppimisen ohjelmaa pidettiin myös ikään kuin täydennyskoulutuksena opettajille sekä rohkaisuna vieraiden kulttuurien ja kielten tuntemiseen.

”Komission elinikäisen oppimisen ohjelmaan osallistuminen ja sen täydennyskoulutusaktioon olivat meillä menestys – –. Maassamme on myös nimetty ohjelman pohjalta kansallisia prioriteetteja mm. vieraan kielen opetusohjelmat alakoulunopettajille, jotka ovat niihin osallistujien toimesta hyvin arvostettuja – –.” (Italia)

Aiemmin todettiin (University of London 2008), että vain 11 jäsenmaassa opettajien täydennyskoulutus on pakollista. Tämä kertoo sekä täydennyskoulutuksen tilasta että muuttuvan yhteiskunnan kouluille asettamista uusista haasteista. Elinikäisen oppimisen ohjelma on mahdollistanut tähän epäkohtaan puuttumisen. Ohjelma on liikkuvuuden ja henkilövaihdon lisäksi mahdollistanut myös erilaisten täydennyskoulutukseen liittyvien seminaarien järjestämisen, mikä puolestaan on tehnyt mahdolliseksi ammatillisten verkostojen luomisen sekä tietojen ja taitojen jakamisen.

”Monet opettajat ovat myös osallistuneet Elinikäisen oppimisen ohjelman [LLP] tarjoamiin mahdollisuuksiin. Tietoja ja taitoja on jaettu ja ammatillisia verkostoja luotu niiden puitteissa. Elinikäisen oppimisen ohjelman varoin on lisäksi järjestetty seminaareja, joissa on keskitytty maamme koulujärjestelmän avainkysymyksiin ja prioriteetteihin – Comenius- täydennyskoulutuskurssien lopputuloksena on ollut erittäin positiivinen vaikutus osallistujiin ja ne ovat edistäneet parhaiten pedagogisten käytäntöjen ja metodien jakamista opettajien kesken ja ajantasaistanut olemassa olevaa tietoa ja rohkaissut edelleen opettajan ammatilliseen kehitykseen.” (Kypros)

Elinikäisen oppimisen ohjelman vahvuutena näyttäisi varsinkin uusille jäsenmaille olevan myös sen mahdollistamat kumppanuusprojektit. Pitkään rautaesiripun takana eristyksissä olleissa maissa näyttää olevan todellista halua päivittää omaa koulujärjestelmää ja saada siihen vaikutteita toisilta EU-mailta. Vastauksista saattoi havaita eräänlaista alemmuuden tunnetta ja ajatusta siitä, että vanha sosialistinen järjestelmä, joka vaikuttaa vielä monien uusien EU-jäsenmaiden koulutusjärjestelmien taustalla, ei vastaa tämän hetken tarpeita. Uusissa jäsenmaissa koulut käyvät läpi reformia ja joissakin jäsenmaissa näyttää siltä, että koululaitos ei pysy uudistusten vauhdissa, vaan todellisuus ministeriön ja kentällä toimivien oppilaitosten välillä eroaa suuresti. Myös opetusteknologiaan ja koulutuksen fyysisiin puitteisiin haluttaisiin nopeaa parannusta. Itseluottamuksen puute tuntuu vaivaavan joitain uusia jäsenmaita, eikä oman maan perinteisessä koulutusjärjestelmässä tunnisteta paljoakaan hyviä puolia, vaikka esimerkiksi OECD:n tutkimukset vahvistaisivat sitä.

”Elinikäisen oppimisen ohjelma [LLP] ja sen edeltäjät Socrates ja Leonardo da Vinci ovat hyödyttäneet Romanian opettajia sekä koulutusliikkuvuuden että kumppanuusprojektien kautta. Yksittäisten opettajien osallistuminen on kehittänyt tiimityötaitoja, organisaatio- ja johtamistaitoja, uusien tutkimusmenetelmien ja uuden opetusteknologian tuntemusta sekä johtanut uusien, oppilaslähtöisempien opetusmenetelmien käyttöön ja lisännyt työmotivaatiota.”
(Romania)

Kaiken kaikkiaan EU:n *Elinikäisen oppimisen ohjelman* merkitys jäsenvaltiolle niin täydennyskoulutuksen, oman koulutusjärjestelmän kuin opettajan yksilöllisten opetustaitojen kehittäjänä arvioitiin merkitykselliseksi yli puolessa jäsenmaista. Myös useat niistä jäsenmaista, jotka eivät nostaneet *Elinikäisen oppimisen ohjelmaa* esille, mainitsivat yleisluontoisesti EU:n ohjelmista, jotka oli koettu merkitykselliseksi sekä opettajankoulutuksen kehittämisessä että opettajien ammattipätevyyden parantamisessa.

Huomionarvoista tässä on myös se, että näiden vastausten osalta opetusministerit vahvistavat yhteisen aikaisemman sitoumuksensa siitä, että opettajankoulutuksen laadun ylläpitämiseen ja parantamiseen on kiinnitettävä huomiota koko opetusuran ajan (Neuvosto 2007/C 300/07). EU:n yhteisten koulutusohjelmien käyttö opettajien ammattipätevyyden parantamiseksi kertoo myös siitä, että vaikka jäsenmailla on koulutuspolitiikassa toimivalta, mielletään EU:n yhteisillä ohjelmilla olevan selkeää lisäarvoa opettajien täydennyskoulutukseen, verkostoitumiseen ja kansainvälistymiseen.

Opettajien ammatin arvostuksen sekä koulutuksen ja pätevyysvaatimusten parantaminen

Opettajan ammatin arvostuksen sekä koulutus- ja pätevyysvaatimusten parantamista pidettiin tärkeänä, ja 13 jäsenmaata arvioi myös edistyneensä siinä. Jäsenmaista noin puolet arvioi edistyneensä tällä painopistealueella viimeisten vuosien aikana. Erityisen painokkaasti tämä oli luettavissa uusien jäsenmaiden vastauksista, mutta myös vanhemmat jäsenmaat olivat kiinnittäneet huomiota opettajan ammatin arvostukseen ja pitivät sen hyväksi tehtävää työtä merkityksellisenä.

Suomen EU-puheenjohtajakaudella vuonna 2006 järjestettiin Helsingissä 22.9.2009 ENTEP -seminaari, jossa keskusteltiin opet-

tajankoulutuksen laadunvarmistuksesta ja liikkuvuudesta. Seminaarissa professori Hannele Niemi (2006) korosti opettajien tarvitsevan työssään korkeatasoista tieteellistä ja pedagogista tietoa sekä mahdollisuuksia vuorovaikutukseen muiden kasvattajien kanssa. Hänen mielestään yleistä luottamusta opettajien työtä kohtaan voitaisiin parantaa lisäämällä opetustyön edustajien ja yhteiskunnan muiden toimijoiden välistä vuorovaikutusta. Niemen (2006) mukaan opettajankoulutuksen korkea laatu tulee kaikin tavoin varmistaa, sillä ”yhteiskunnan hyvinvointi ja talous ovat ratkaisevasti riippuvaisia oppimistuloksista, jotka ovat vahvasti sidoksissa opettajien osaamiseen” (Niemi 2006). Tämä on ollut myös komission (KOM 2007) ja Euroopan parlamentin (Badia I Cutchet 2008) tahtotila, ja opetusministerit ovat vastausten perusteella tämän myös sisäistäneet.

”Erityisesti kaksi neuvoston päätelmää: Nuorten valmistaminen 21. vuosisadalla: yhteistyöohjelma [annettu marraskuussa 2008 Ranskan puheenjohtajakaudella] ja opettajien ja rehtoreiden ammatin kehittämiseen tähtäävä ohjelma [hyväksytty marraskuussa 2009 Ruotsin puheenjohtajakaudella] ovat asiakirjoja, jotka korostavat kiireellistä tarvetta laadukkaaseen koulutukseen opettajille. Nämä asiakirjat ovat olleet eturintamassa kun olen laittanut uudistukset alulle vuonna 2010, joiden kautta nostamme opettajien tutkintojen laatua maisteri tasolle ja Ranskan opettajien ammatillista osaamista.” (Ranska)

Myös opettajien ammatillista kehitystä analysoinut OECD:n TALIS -tutkimuksen raportti (Scheerens 2010, 16) korosti täydennyskoulutuksen merkitystä opettajien ammattitaidon parantamisessa. Viimeisimmän TALIS -tutkimuksen mukaan TALIS -maissa keskimäärin 88 prosenttia opettajista on ilmoittanut osallistuneensa oman ammatillisen osaamisensa kehittämiseen viimeisen vuoden aikana (Taajamo ym. 2014). Täydennyskoulutuksen lisäksi myös opettajan ammatin vetovoiman lisäämisen suhteen on edistytty, sillä 13 kyselyyn vastanneista maista mainitsee toimistaan sen lisäämiseksi.

”EU:n dokumenttien ja Ruotsin omien tavoitteiden pohjalta hallitus on ryhtynyt useisiin toimenpiteisiin opettajien ja opetuksen laadun parantamiseksi, mm. opettajien jatkuvan ammatillisen

kehittämisen yliopistotasoinen ohjelma [Lärärlyftet] – – sekä on aloitettu kampanja opettajan ammatin ja opettajankoulutuksen vetovoiman lisäämiseksi lahjakkaille ja motivoituneille opiskelijoille – –.” (Ruotsi)

Vaikka toimivalta opettajankoulutuksen kehittämisessä kuuluu jäsenvaltiolle, unionin käyttämällä avoimen koordinaation menetelmällä ja sen julkaisemilla asiakirjoilla on selvä yhteys useiden jäsenvaltioiden toimiin. Opettajankoulutuksen laadun yhteys hyviin oppimistuloksiin tiedostetaan varsin laajasti jäsenmaissa, mikä näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa. Komissaari Figelin (haastattelu 13.11.2007) mukaan PISA -tutkimuksen tulokset saivat useat jäsenmaat miettimään, mitä ne voisivat tehdä paremmin omassa opettajankoulutuksessaan. Toisaalta tutkimus sai myös EU:n komission miettimään, miten unionin tasolla voitaisiin paremmin varmistaa se, että yhteisille sisämarkkinoille kouluttautuvat nuoret voisivat saada yhtä tasokkaan koulutuksellisen pohjan. Komissaarin ajatus siitä, että tulevaisuuden opettajankouluttajat valmentavat opiskelijoitaan koko EU:n laajuisille sisämarkkinoille, on tiedostettu varsin laajasti. Tämän seurauksena komission ja neuvoston tiedonannon (KOM 2007) suosituksia on alettu välittömästi soveltaa kansalliseen lainsäädäntöön. Myös Euroopan unionin sosiaalirahastosta saatua taloudellista tukea on käytetty apuna opettajankoulutusjärjestelmää kehitettäessä.

”Euroopan tasolla hyväksytyt asiakirjat ovat vaikuttaneet Slovakian opettajien laatuun ja koulutuksen laatuun v. 2007 hyväksytyyn ohjelma kautta: ’Opettajien ammatillisen kehittämisen urajärjestelmässä’ sekä v. 2009 voimaan astuneissa aiheeseen liittyvissä kansallisissa asetuksissa. Näin on luotu opettajantyön laadun parantamiseen tähtäävät puitteet kansallisten projektien kautta, Euroopan sosiaalirahaston tuella.” (Slovakia)

”EU:n ohjelmien tarjoamat mahdollisuudet ja Euroopan sosiaalisen rahaston tarjoamat stipendit ja muu taloudellinen tuki ovat mahdollistaneet täydennys- ja uudelleen koulutuksen. Euroopan alueellisen kehityksen rahasto taas on auttanut kouluja parantamaan tilojaan ja välineistöään opettajien työn parantamiseksi.” (Latvia)

”Euroopan sosiaalirahaston varoja käytetään toteutettaessa Viron opettajankoulutuksen strategisia tavoitteita ja siihen liittyvää käytännön työtä.” (Viro)

Opettajan ammatin arvostuksen parantamiseen tähtääviä toimia pidetään merkittävänä kaikissa EU:n päätöksenteon elimissä. Tämä ilmenee myös komission Euroopan parlamentille ja neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja Alueiden komitealle tiedonannossa *Paremmat taidot 21. vuosisadalle: Esityslista eurooppalaiseksi yhteistyöohjelmaksi kouluihin* (KOM 2008). Tiedonannon mukaan kaikkein tärkein opiskelijan suoriutuksiin vaikuttava koulun sisäinen tekijä on opettajien laatu. Tästä johtuen opettajien laadun parantaminen on myös merkittävä asia Lissabonin tavoitteiden saavuttamisen kannalta. (European Agency for Development in Special Needs Education 2010, 8).

Komission ja muiden yhteiskunnallisten toimijoiden lisäksi myös opettajien itsensä on huolehdittava paremmin oman ammattinsa arvostuksesta. Moranin (2009) mukaan opettajien on noustava aikaisempaan asemaansa ja arvoonsa älymystön jäsenenä eikä pysyttellä vain ”toisten laatimien työjärjestysten välittäjinä”. Hän toteaa myös, että yksinomaan opetusmetodeihin ja opetusohjelmaan keskittyvät opettajat, jotka eivät osallistu keskusteluun ajankohtaisista yhteiskunnallisista ja moraalisisista kysymyksistä, pitävät yllä hyvin kapea-alaista kuvaa opettamisesta ja opettajuudesta (Moran 2009, 15). Opettajien ammatillisen osaamisen ja koulutuksen vahvistaminen oli myös EU:n komission esittämän ja ministerineuvoston sekä Euroopan parlamentin hyväksymän opettajankoulutustiedonannon (2007) tavoite. Tämä viesti on otettu varsin hyvin vastaan jäsenmaissa, ja etenkin niissä maissa, joissa luokanopettajankoulutus ei vielä ole maisteritasoista.

Liikkuvuuden lisääntyminen

Euroopan parlamentin *Elinikäisen oppimisen ohjelma* ja sen alaohjelmien kautta tapahtunut liikkuvuus nousi esille yhdeksän jäsenmaan vastauksissa. Liikkuvuutta pidettiin yhtenä merkityksellisimmistä oman opettajankoulutuksen kehittämisen muodoista. Liikkuvuus ja opettajavaihto ovat nousseet esiin myös voimakkaasti Euroopan parlamentin keskustellessa uudesta Elinikäisen oppimisen ohjelmasta seuraavalle EU:n ohjelmakaudelle 2014–2020. Parlamentin käsittelyssä

syksyllä 2012 ollut ohjelma *Erasmus for all* esitti liikkuvuusosion budjetin nostamista ohjelmassa 20 %:lla (*Erasmus for all 2011*).

Komissaari Vassilioun (haastattelu 7.6.2011) mukaan liikkuvuuteen osallistuneet ovat myös kritisoineet sitä esimerkiksi ”matkailuksi”, jossa täydennyskoulutuksen vaatimukset tai opettajan ammatillinen kasvu täyttyvät heikosti. Toisaalta hänen mukaansa osa liikkuvuusohjelmiin, kuten *Comeniukseen*, *Leonardo da Vinciin* ja *Grundvikiin*, osallistuneista ovat raportoineet toisen jäsenmaan koululaitoksissa tapahtuneen opintomatkan antaneen perspektiiviä omaan opettajuuteen ja mahdollistaneen koulukontaktien luomisen. Tämä on luonut mahdollisuudet parhaiden käytäntöjen ja laajemman kokemuspohjan jakamiseen (Vassiliou 2013).

”Tulevina päivinä Euroopan komissio esittelee seuraavan ohjelma-kauden alustavan rahoituskehyksen [MFF]. Valmistelut seuraavan sukupolven EU-koulutusohjelmiksi ovat jo alkaneet. Tässä valmisteleavassa keskustelussa aion voimakkaasti tukea opettajien liikkuvuuden lisäämistä, ammatillisen koulutuksen vahvistamista ja aikuiskoulutuksen laajentamista –.” (Itävalta)

Ajatus liikkuvuudesta on myös esillä komission opettajankoulutuksen laadun parantamista (2007) käsittelevässä tiedonannossa, jossa esitetään tuettavaksi sellaisia aloitteita, jotka edistävät opettajankouluttajien ja opettajien liikkuvuuden eurooppalaista ulottuvuutta. Useat jäsenmaat ovat jo alkaneet toteuttaa tätä suositusta kokien sen vahvistavan opettajankoulutuksensa laatua ja opettajien pätevyyttä. Liikkuvuuden lisääminen opettajankoulutuksessa mainitaan vastauksissa myös keinona saavuttaa kansainvälinen tunnustus koulutukselle ja mahdollisuutena harmonisoida opettajankoulutusta jäsenmaiden yhteistyönä.

”Lujittaa eurooppalaista ja kansainvälistä opettajien liikkuvuutta [kansainväliset hyväksynnät / tunnistukset] – – sen vuoksi on tärkeää ottaa askeleita kehittämään opetuksen laatua syventämällä yhteistyötä jäsenmaiden kesken –.” (Slovenia)

”Komission tulisi tukea kaikenlaista liikkuvuutta uuden sukupolven ohjelmien puitteissa.” (Kypros)

Liikkuvuusohjelma ei ole kuitenkaan saavuttanut kaikkien jäsenmaiden varauksetonta suosiota, vaikka se poikkeuksetta on mainittu menestystarinana esimerkiksi *Elinikäisen oppimisen ohjelman* (LLP) alaohjelmien yhteydessä. Liikkuvuusohjelma ei ole vakuuttanut kaikkien jäsenmaiden ministereitä eikä opettajakuntaa opettajan ammattitaidon vahvistajana. Komissaari Vassilioun (haastattelu 7.6.2011) ajatus liikkuvuudesta joidenkin osallistujien osalta tehottomana matkailuna saa myös vastakaikua. Vertaisoppiminen eri jäsenmaiden kesken ilman opettajavaihtoa, seminaarien ja konferenssien sekä EU:n julkaisuja apuna käyttäen kiinnostaa joitakin jäsenmaita liikkuvuutta enemmän.

”Mitä tulee opettajavaihtoon Comenius -ohjelman kautta, niin vain erittäin rajallinen määrä maamme opettajia otti osaa tähän liikkuvuusaktiiviteettiin. Mutta muut osat Comeniuksesta liittyen jatkuvaan opettajankoulutukseen, kuten seminaarit ja konferenssit, kiinnostivat enemmän osanottajia.” (Luxemburg)

Liikkuvuus on hyvin voimakkaasti yhteydessä EU:n koulutusohjelmiin, ennen muuta *Comenius* -alaohjelmaan, jota jo aiemmassa yhteydessä käsitelin. EU:n yhteiset ohjelmat mielletään myös rahoituskanavana liikkuvuuden lisäämiseksi, ja poikkeuksetta opettajien tutustuminen eri maiden opettajiin, opetusympäristöihin ja -käytäntöihin vahvistaa heidän kykyään ymmärtää erilaisia kulttuureja. *Opettajankoulutuksen laadun parantaminen* (2007) asiakirjassa komissio esittää, että uudesta elinikäisen oppimisen ohjelmasta tuetaan opettajien ja opetusharjoittelijoiden liikkuvuutta. Opetusministereiden vastaukset osoittavat, että tämä käytäntö on omaksuttu varsin laajasti jäsenmaissa, joten myös tältä osin yhteisen opettajankoulutusstrategian voidaan ajatella vaikuttavan opettajien liikkuvuuteen.

Ministerineuvoston (Neuvosto 2007/C 300/07) päätelmissä painotettiin ”opettajien kykyä ottaa vastaan haasteet, jotka liittyvät sosiaalisen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntymiseen kouluissa”. Vapaan liikkuvuuden lisääntymisen myötä EU:n sisämarkkinoilla opettajien EU:n koulutusohjelmien kautta tapahtuva liikkuvuus ja tutustuminen eri kulttuureihin palvelevat yhdessä sovittua linjaa.

EU:n opettajankoulutusta koskevat julkaisut

Perustavaa laatua olevana toimintamuotona voidaan pitää EU:n eri julkaisujen hyödyntämistä koulutuksen laadun parantamisessa. Tämän tutkimuksen yksi peruslähtökohta on tutkia sitä, miten komission aloitteesta syntyneet eri asiakirjat ovat vaikuttaneet jäsenmaiden opettajankoulutuksen kehittämiseen ja laadun parantamiseen. Saa- missani vastauksissa seitsemän jäsenmaan ministerit nostivat EU:n opettajankoulutusta koskevat julkaisut merkittäväksi välineeksi oman maansa opettajankoulutuksen ja opettajien ammatillisen kehityksen kannalta. Vastauksissa nousevat esille varsin laajasti eri EU:n opetta- jankoulutusta koskevat julkaisut, kuten komission strategiatiedonan- tona tunnettu *Opettajankoulutuksen laadun kehittäminen* ja Jyväskylän yliopiston tekemä tutkimus *Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat EU:ssa* (Piesanen & Välijärvi 2010).

”Opettajankoulutuksen kannalta hyödylliseksi ovat osoittautu- neet kartoitukset ja vertailut, joita on tehty esimerkiksi opettajan- koulutuksen opetussuunnitelmaratkaisuista [Teacher Education Curricula in the EU -julkaisu]. Tällaiset julkaisut tarjoavat eri käytäntöjen vertailun ohella hyödyllistä aineistoa esimerkiksi vaih- toon lähteville opettajankouluttajille.” (Suomi)

Myös komission aloitteleville opettajille julkaisema induktio-oh- jelmien käsikirja *Developing coherent and system-wide induction pro- grammes for beginning teachers: a handbook for policymakers* (European Commission 2010) mainitaan useissa vastauksissa. Asiakirja on sel- keästi tavoittanut opettajankouluttajia useissa jäsenmaissa.

”Tšekin tasavalta arvostaa komission päättäjien käyttöön julkai- semaa käsikirjaa aloittelevien opettajien induktio-ohjelmista, joka tarjosi Tšekille kattavan ja tiiviin yleisesityksen siitä, miten var- mistetaan opettajien pääsy tehokkaiden uraa ja ammattitaitoa tuke- vien ohjelmien pariin.” (Tšekin tasavalta)

Aloitteleville opettajille suunnattujen induktiokoulutuksen asiakir- jojen merkitys nousi keskeisesti esille viiden jäsenmaan vastauksissa. Kun induktiosta puhutaan opettajan ammatilliseen kehityksen yhtey- dessä, se liittyy Achinsteinin ja Athanasesin (2006, 5–6) mukaan kol-

meen eri käsitteeseen: 1) yksilön ainutkertaiseen siirtymävaiheeseen opiskelijasta opettajaksi, 2) ajanjaksoon, jolloin yksilö sosiaalistuu professionsa normeihin sekä 3) monipuoliseen systeemiin, jolla tuetaan yksilön ammatillista kehittymistä.

Komission teettämät opettajankoulutusta ja opettamista koskettavia tutkimuksia pidettiin tarpeellisina ja tervetulleina materiaaleina opettajankoulutukseen ja opettajan työn kehittämiseen. Tässäkin kysymyksessä komissio on yhdessä jäsenmaiden kanssa toteuttanut ministerineuvostossa 2007 yhdessä sovittua linjaa komission aloitteen mukaisesti eli on osallistuttu *”uuden tietämyksen luomiseen ja levittämiseen opettamisen ja opettajankoulutuksen alalla”* (KOM 2007, 15).

Muita jäsenmaiden ministereiden esille nostamia vaikutuksia

Jäsenmaiden ministerit nostivat esiin myös muita tekijöitä, joiden arvioitiin vaikuttaneen maiden opettajankoulutukseen ja sen laadun parantumiseen samoin kuin opettajien ammattipätevyyden kehittymiseen. Komission opettajankoulutuksen asiantuntijaryhmien merkitys nousi esille neljän jäsenmaan vastauksissa.

”Komission [asiantuntijaryhmien] pyrkimyksillä on ollut tietty laajempi vaikutus keskusteluihin koskien opettajankoulutuksen vertaisoppimistoimintaa.” (Tanska)

Mentorointi ja ohjaus mainittiin kolmen maan vastauksissa. Tässä yhteydessä on hyvä muistaa, että mentoroinnilla on myös yhteys induktiokoulutukseen, jota käsiteltiin EU:n julkaisujen merkityksen analyysin yhteydessä. Blombergin (2008, 6) mukaan mentoroinnin yhteydessä puhutaan kasvatusalalla induktio-koulutuksesta. Näin ymmärrettyinä maininta mentorointiin viittaavista toimista löytyy kaikkiaan seitsemästä vastauksesta, sillä yhden jäsenmaan vastauksissa molemmat asiat mainitaan sekä yhdessä että erikseen.

”Komission käynnistämät keskustelut opettajankoulutuksesta ja opettajien laadusta tukevat kansallista politiikkaamme. Vaikka komission työ ei suurten kansallisten erojen takia voi yksin ohjata kehitystä, se on toiminut meillä innoittajana kansallisella tasolla, esim. opettajien ohjauksen subteen.” (Alankomaat)

Kolmas huomionarvoinen toiminta, joka mainittiin kolmen jäsenmaan vastauksissa, oli komission luomat tukipalvelut. Tukipalveluja arvostavien jäsenmaiden vastauksissa oli luettavissa heidän halunsa saada laaja-alaista näkemystä opettajankoulutuksensa kehittämiseen komission eri jäsenmaista saamaa tietoa hyödyntäen. Myös ajatus paremmasta vertaistuesta ja linjasuosituksista sekä rahoituksesta opettajankoulutuksen kehittämiseen komission kautta nousi esille näissä vastauksissa.

”Jäsenvaltioiden edustajien yhteisissä kokouksissa tapahtunut vertaistukitoiminta ja linjasuositukset ovat tukeneet kansallisia pyrkimyksiä parantaa opettajankoulutuksen toimintatapoja ja lisänneet ministeriön virkamiesten ammattitaitoa.” (Liettua)

Komission toimilla ja työryhmillä arvioitiin olevan myös yleisiä vaikutuksia jäsenmaiden kansallisten opetussuunnitelmien painopisteisiin. Maiden vastauksista ilmeni, että työryhmän jäsenet edistävät keskusteluillaan ja toiminnallaan paitsi omaa oppimistaan myös muiden ryhmän jäsenten oppimista. Tämän seurauksena esimerkiksi Irlannissa on alettu kiinnittää huomiota entistä enemmän muun muassa lukemiseen ja matematiikkaan. Muiden maiden rohkaisevat esimerkit ovat toimineet innoittajana. Edellä olleeseen Liettuan vastaukseen viitaten on todettava, että opettajankoulutusta on maassa alettu uudistaa komission työryhmissä käytyjen keskustelujen ja esitysten pohjalta. Siellä on otettu käyttöön opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa hakijoiden motivaatiota mittaava testi, ja käsitys opettajuudesta on muuttunut tiedon jakajasta oppimisprosessin johtajaksi, oppimisen ohjaajaksi sekä oppilaan ja nykyaikaisten tietolähteiden väliseksi luotsiksi. (Eurydice 2013b.)

7.2 Opetusministereiden käsitykset EU:n opettajankoulutusstrategian painopisteistä opettajankoulutuksen tulevaisuudessa

Perussopimusten mukaan Euroopan unionin komission rooli opettajankoulutuksen kehittämisessä on olla aloitteentekijä. Viime kädessä toimivalta on edelleen jäsenmailla itsellään (mm. Holdsworth 2009; Ruonala 2011). Komissio on yhdessä jäsenmaiden kanssa sitoutunut

yhteistyöhön opettajankoulutuksessa myös käynnissä olevalla ohjelmakaudella 2014–2020 muun muassa *Erasmus+* -ohjelmalla. Myös komission perustamat asiantuntijaryhmät (*expert groups*) suunnittelevat tulevia yhteisiä toimia. Näiden tulevaisuuteen tähtäävien aloitteiden ohella komissio on myös meneillään olevien toimien koordinoija, vauhdittaja ja rohkaisija. Komissio konsultoi jäsenmaita yrittäen saada ne toimimaan itsenäisesti komission suositusten mukaisesti (Holdsworth 2008).

7.2.1 Pääteemojen luokittelu

Kysyin opetusministereiltä heidän näkemyksiään siitä, miten jäsenmaat voisivat yhteistoimin parantaa opettajankoulutusta Euroopassa ja millaista toimenpiteitä ja strategioita EU-komission tulisi käyttää.

Jaottelin vastauksista pelkistetyt ilmaukset **kuuteen eri pääteemaan eli pääkategoriaan**. Opettajankoulutuksen kehittämiseksi haluttiin yhteistyötä ja lisätoimia erityisesti seuraavissa asioissa: 1) liikkuvuuden lisääntymiseen, 2) parhaiden käytäntöjen jakamisen lisäämiseen, 3) täydennyskoulutukseen, 4) opetuksen laadun parantamiseen, 5) EU:n laajuisiin yhtenäisiin järjestelmiin ja standardeihin sekä 6) EU:n laajuisiin verkostoihin ja materiaaleihin. Kuvaan jatkossa näitä teemoja yksitellen pelkistetyistä ilmauksista pääteemoihin.

Taulukko 3. Pelkistetyt ilmaukset ja pääteemat opettajankoulutuksen kehittämisestä

PELKISTETYT ILMAISUT	PÄÄTEEMAT
<ul style="list-style-type: none"> - opettajien liikkuvuus - opettajaksi opiskelevien liikkuvuus - uudet liikkuvuusaktiviteetit - jäsenmaiden välisen liikkuvuus - kansainväliset vierailut 	LIKKUVUUDEN LISÄÄNTYMINEN
<ul style="list-style-type: none"> - tietojen ja kokemusten vaihto - jäsenmaiden välinen vuoropuhelu - parhaat käytänteet - asiantuntemuksen vaihto - hyväksi havaitut toimintamallit - hyvät pedagogiset käytännöt 	PARHAIDEN KÄYTÄNTEIDEN JAKAMISEN LISÄÄMINEN
<ul style="list-style-type: none"> - täydennyskoulutus - elinikäisen oppimisen mahdollisuudet - kielten opiskeleminen - opettajien ammatin kehittäminen - IT- ja sosiaalisen median lukutaitojen kehittäminen 	TÄYDENNYSKOULUTUS
<ul style="list-style-type: none"> - lahjakkaat ja motivoituneet opiskelijat - opettajien työskentelyolosuhteiden parantaminen - opettajien laadukas koulutus - opettajien laadun parantaminen 	OPETUKSEN LAADUN PARANTAMINEN
<ul style="list-style-type: none"> - tutkintojen vertailtavuus - ylempi korkeakoulututkinto - opettajankoulutuksen koordinointi EU:n laajuisesti - yhteiset suositukset ja tiedonannot - opettajan ammatin arvostuksen nostaminen koko EU:n alueella 	YHTENÄISET EU:N LAAJUISET JÄRJESTELMÄT JA STANDARDIT
<ul style="list-style-type: none"> - asiantuntijat - asiantuntija ryhmät - opettajille tarkoitettut käsikirjat - opetusmateriaalit verkossa 	EU:N LAAJUISET VERKOSTOT JA MATERIAALIT

7.2.2 Pääteemat jäsenmaittain

Tarkastelen tässäkin aineistosta nousevia pääteemoja maakohtaisesti. Halusin selvittää, miten pääteemat tulivat esille eri maiden opetusministeriöiden vastauksissa. Tulokset esitetään taulukossa 4. Rasti taulukossa osoittaa, että pääteema sisältyy maan ministerin vastaukseen, mutta ei kerro sitä, kuinka painokkaana se ilmeni kunkin maan vastauksessa.

Taulukko 4. Komission opettajankoulutusstrategian toimien kehittäminen Euroopan unionin opettajankoulutuksessa tulevaisuudessa

Komission opettajankoulutusstrategian toimien kehittäminen Euroopan unionin opettajankoulutuksessa tulevaisuudessa						
EU Member States / EU:n jäsenvaltiot	Liikkuvuus	Parhaiden käytäntöiden jakaminen	Täydennyskoulutus	Opetuksen laadun parantaminen	Yhtenäiset järjestelmät ja standardit	EU:n laajuinen verkosto, materiaaleineen
Alankomaat		x				
Belgia	x		x	x		
Bulgaria				x		
Espanja	x					
Irlanti	x					x
Iso-Britannia		x				
Italia		x	x	x		x
Itävalta	x		x	x	x	
Kreikka					x	
Kypros	x		x			
Latvia	x	x		x		
Liettua	x	x	x			x
Luxemburg				x		
Malta	x	x			x	
Portugali	x					
Puola			x	x		
Ranska	x				x	
Romania	x		x			
Ruotsi	x			x		
Saksa	x	x	x	x		
Slovakia	x	x			x	
Slovenia	x	x				
Suomi	x		x	x		
Tanska		x				
Tsekin tasavalta	x		x			
Unkari	x		x		x	x
Viro	x			x		
YHTEENSÄ	19	10	11	11	6	4

Taulukko 4 osoittaa, että merkittävimmät painopisteet tulevaisuudessa opettajankoulutuksen kehittämisessä ja yhteistyössä ovat liikkuvuuden edistämistä, parhaiden käytäntöjen lisäämisessä sekä täydennyskoulutuksen ja opetuksen laadun parantamisessa.

7.2.3 Pääteemojen tarkastelu

Tarkastelen seuraavaksi yksityiskohtaisemmin pääteemojen sisältöjä. Pääteemat olen laittanut opetusministereiden vastauksien pohjalta syntyneeseen järjestykseen suosituimmista teemoista alkaen.

Liikkuvuuden lisääntyminen

Ylivoimaisesti tärkeimmät painopistealueet tulevaisuuden yhteistyössä EU:n tasolla ovat liikkuvuus, henkilöstönvaihto sekä opettajankoulutusta kehittävien dokumenttien ja muun opetukseen liittyvän aineiston saatavuus jäsenmaiden käyttöön. Näillä alueilla ajatellaan selkeästi olevan eniten tarvetta jäsenmaiden yhteistyöhön. Liikkuvuusohjelman arvioitiin luovan konkreettisen mahdollisuuden parantaa koulutuksen laatua.

27 opetusministeristä kaikkiaan 19 nosti vastauksissaan liikkuvuuden lisääntymisen tulevaisuudessa keskeiseksi toiveeksi. Liikkuvuuden haluttiin kattavan entistä laajemmin opettajat, opettajankouluttajat ja opettajaksi opiskelevat. Käytännön toteutuksessa toivottiin EU:n uusien koulutusohjelmien tarjoavan laajempia mahdollisuuksia ja uusia toimintamuotoja perinteisen *Comenius* -ohjelman rinnalle. Komissiolta odotettiin myös uusia taloudellisia satsauksia. Ajatus jäsenmaiden välisestä suorasta kumppanuudesta ja yhteistyöstä nousi myös esille, samoin kansainvälinen yhteistyö opettajankoulutusyksiköiden, opettajien ja opiskelijoiden välillä. Liikkuvuutta pidettiin konkreettisenä mahdollisuutena tutustua eri kulttuureihin ja käytäntöihin ja siten myös avaintoimintona parhaiden käytäntöjen jakamiseen.

Opetusministereiden yksi keskeinen huoli oli liikkuvuusohjelmien rahoituksen riittävyys. Ministerit toivoivat, että liikkuvuusohjelmat hyödyttäisivät laajemmin opettajia ja opiskelijoita, eivätkä jäisi vain pienen eliitin toimeksi. Samanaikaisesti tämän tutkimuksen kanssa opetusministerit sopivat rahoituskehityksiä uudelle EU:n ohjelmakaudelle 2014–2020. Ohjelmakaudelle asetettavat tavoitteet näkyivät siten, että syksyllä 2013 opetusministerit hyväksyivät noin 47 %

korotuksen EU:n keskeisimpään liikkuvuutta toteuttavan *Erasmus+*-koulutusohjelman budjettiin. Tämä tarkoittaa käytännössä yli 40 %:n lisäystä liikkuvuusohjelmiin osallistuvien määrässä seuraavien seitsemän vuoden aikana. (Ks. Erasmus+ 2013.)

Vaikka *Erasmus+* -koulutusohjelma osittain jo vastasikin toiveisiin liikkuvuuden lisäämiseksi, ohjelma muodostaa kuitenkin vain yhden toimen. Muutamien opetusministereiden mukaan liikkuvuuden myötä myös työmarkkinoilla tapahtuu muutoksia, jotka edistävät opettajien työllistymistä toisiin jäsenmaihiin. Tämä jouduttaa opettajien ammatti-pätevyyteen liittyvien tutkintojen vastavuoroista hyväksymistä, jolloin myös EU:n perussopimusten ajatus (SEU-sopimus 2007) opettajatyövoiman vapaasta liikkuvuudesta toteutuisi konkreettisemmin.

”Komission toivotaan tukevan edelleen opettajankoulutuksen kehittämistä mm. opettajien, heidän kouluttajiensa ja opettajakokelaiden liikkuvuudella.” (Liettua)

”Toivomme komissiolta tulevaisuudessa tukea opettajankoulutuksen alueella verkostojen luomisessa sekä liikkuvuuden myötä opettajien ja kouluttajien vaihdossa.” (Slovakia)

”Opettajien kansainvälistä liikkuvuutta tulisi rahoittaa kattavasti ja tarjottavien kansainvälisten koulutustapahtumien laadun luotettavuutta tulisi lisätä.” (Romania)

”Maamme tukee voimakkaasti rahoituksen lisäämistä opettajien liikkuvuuden kehittämiseen.” (Viro)

Opetusministereiden vastauksista on luettavissa, että varsinkin uudet jäsenmaat kokevat liikkuvuusohjelmat merkittäväksi. Lisääntyvällä liikkuvuudella halutaan myös vahvistaa ei ainoastaan opettajien tai opettajaksi opiskelevien, vaan myös opettajankouluttajien osaamista, mikä arvioidaan merkittäväksi tekijäksi opettajankoulutuksen laadun parantamisessa.

Parhaiden käytänteiden jakamisen lisääntyminen

Vaikka parhaiden käytäntöjen jakaminen usein linkittyi opetusministerien vastauksissa liikkuvuuteen, kerrottiin sillä olevan myös suuri itsenäinen merkitys opettajankoulutuksen laadun parantamisessa. Kaikkiaan kymmenen opetusministeriä 27:stä mainitsi parhaiden käytäntöjen jakamisen itsenäisenä toimena, jonka lisäämistä tulevaisuudessa pidettiin erityisen merkittävänä. Ministereiden vastauksista nousi esille myös tietojen ja kokemusten vaihdon merkitys jäsenmaiden ja komission välillä. Asiantuntijuuden ja asiantuntemuksen jakaminen jäsenmaitten kesken miellettiin tulevaisuudessa entistä merkityksellisemmäksi ja komission odotettiin koordinoivan tätä työtä. Koordinaatiovastuun tarjoaminen komissiolle viestii tässä yhteydessä siitä, että komission arvioidaan parhaiten tunnistavan eri jäsenmaiden tarpeet. Komissiota pidettiin myös ikään kuin puolueettomana konsulttina, joka on sitoutunut koko unionin alueen tasapuoliseen kehittämiseen ja jonka uskottiin vievän oikealla tavalla eteenpäin maiden välistä yhteistyötä.

Opetusministereiden vastauksissa nousivat tulevaisuuden toimina esille myös hyvien pedagogisten mallien kehittäminen niin jäsenmaissa kuin kansainvälisesti. Myös eri maiden opettajankoulutusyksiköissä kehitellyt ja hyviksi havaitut toimintamallit haluttiin laajemmin yhteiseen tietoisuuteen ja käyttöön. Opetusministerit toivoivat, että komissio koordinoisi näitä toimia vahvemmin, jotta jäsenmaat voisivat tulevaisuudessa olla paremmin tietoisia eri opettajankoulutusyksiköiden tai jäsenmaiden menestystarinoista. Komission roolia haluttiin vahvistaa parhaiden käytäntöjen jakamisessa. Tässä yhteydessä esille nousivat komission asettamat asiantuntijaryhmät, joilta odotettiin tulevaisuudessa entistä paremmin räätälöityjä ja täsmällisiä suosituksia jäsenmaille.

”Toivomme komission jatkavan opettajien ammatillisista kehitystä käsitteleviä teemaryhmiä, joissa korostuksena tulisi olla hyvien käytänteiden jakaminen.” (Iso-Britannia)

”Komission toivotaan tulevaisuudessa muodostavan sellaisia toimintaympäristöjä, jossa voidaan jakaa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessaan saamia kokemuksia.” (Italia)

”Komissio voisi tulevaisuudessa keskittyä välittämään hyviä käytäntöjä sekä auttaa yksittäisiä kansallisen koulutuspolitiikan kehit-

täjiä luomaan yhteyksiä keskenään maihin, joilla on laaja kokemus koulutuspoliittisesta työskentelystä.” (Alankomaat)

Parhaiden käytäntöjen jakamista komission tulisi opetusministereiden mielestä käytännössä koordinoida ja toteuttaa lähinnä opettajankoulutusta käsitteleviä asiantuntijaryhmiä vahvistamalla sekä uusia toimintaympäristöjä ja keskustelufoorumeita perustamalla. Vastauksissa oli viitteitä jo nyt käytössä oleviin komission tuottamiin tai tilaamiin jäsenmaiden hyödyntämiin tutkimuksiin, kuten *A handbook for policy-makers* (European Commission 2010) ja *Teacher Education Curricula in the EU* (Piesanen & Välijärvi 2010). Komission toivottiin myös tulevaisuudessa jatkavan tällaista opettajankoulutusta koskevaa tutkimustoimintaa, jonka tuloksia jäsenmaat voivat vapaasti saada ja hyödyntää.

Täydennyskoulutus

Täydennyskoulutuksen merkitys opettajan ammatillisen kasvun kannalta tiedostetaan selkeästi eri jäsenmaissa, vaikka se on opettajille pakollista vain 11 maassa. Opetusministereistä 11 nosti täydennyskoulutuksen parantamisen merkittäväksi yhteiseksi toimeksi tulevaisuudessa. Opetuksellisten taitojen ajantasaistamisessa myös opettajavaihto nimettiin merkitykselliseksi osaksi täydennyskoulutusta. Varsinkin uusien jäsenmaiden ministerit pitivät tärkeänä opettajiensa mahdollisuutta saada tutustua muiden EU-maiden koulutukseen ja opettajantyön arkeen. Tällaista pääasiassa *Comenius* -ohjelman kautta työelämään tutustumista ja verkostojen syntymistä pidettiin olennaisena. Nopeasti muuttuvassa maailmassa koettiin yhteistyön vahvistuminen myös täydennyskoulutuksessa tärkeäksi.

Opetusministereiden vastauksissa nousi vahvasti esille ajatus opettajilta vaadittavista uusista valmiuksista. Ministerit pitivät tärkeänä, että täydennyskoulutuksella pidetään ajan tasalla opettajien IT-taitoja sekä luodaan parempia edellytyksiä hallita sosiaalisen median tuomia uusia sisältöjä ja välineitä opetuksessa. Myös kielten oppimista pidettiin tärkeänä opettajan muuttuvan ja kansainvälistyneen työnkuvan johdosta.

”Olisi myös toivottavaa, että Comenius -ohjelmat voisivat saada virallisen aseman osana opettajien jatko- ja täydennyskoulutusta.”
(Tšekin tasavalta)

”Toivomme komission jatkavan nykyisenlaista toimintaa. Erityisen tärkeänä pidämme Comenius -ohjelman puitteissa tapahtuvaa opettajien vaihtoa.” (Ruotsi)

”Olemme hiljattain toimittaneet komissaari Vassilioulle lausunnon, jossa toivotaan Comeniuksen jatkumista uuteen EU:n koulutusohjelmien sukupolveen.” (Saksa)

”Opettajien täydennyskoulutukselle toivotaan tukea, hyvänä esimerkkinä tästä on LEMA -projekti, jossa tuotetaan kuuden maan voimin niille soveltuva opettajien täydennyskoulutusmateriaalia.” (Unkari)

Tulosten perusteella useiden opetusministereiden ajatus EU:n tasolla tapahtuvasta täydennyskoulutuksesta tulevaisuudessa pohjautuu edelleen *Elinikäisen oppimisen ohjelman*, nykyisen *Erasmus+ -ohjelman*, *Comenius -*alaohjelman. Huolimatta ohjelman saamasta kritiikistä ”matkailuohjelman” sen halutaan jatkuvan nykymuotoisena eikä siihen esitetä mitään sisällöllisiä muutoksia. Ainoastaan sille toivotaan lisää rahoitusta ja virallisempaa statusta EU:n laajuisena jatko- ja täydennyskoulutuksena.

Opetuksen laadun parantaminen

Opettajan ammattipätevyys jatkuvaa kehittämistä pidettiin myös varsin tärkeänä. Opetusministereistä 11 mielsi opettajien ammattipätevyysparantamisen EU:n keskeiseksi tavoitteeksi tulevaisuudessa. Myös opettajien koulutuksen parantaminen ja koulutuksen laadun turvaaminen nimettiin keskeiseksi päämääräksi. Tämä painopiste löytyi myös kirjallisesti useiden jäsenmaiden omista koulutuksen strategioista. Muun muassa Suomen EU:n koulutuspolitiikkaa käsittelevässä strategiapaperissa todetaan: *”Erityistä huomiota kiinnitetään opettajien koulutuksen kehittämiseen”* (OPM 2001, 25).

Opetusministerit kantoivat huolta myös lahjakkaiden ja motivoituneiden opiskelijoiden tukemisesta. Komission toivottiin eri toimin yhteistyössä jäsenmaiden kanssa lisäävän opettajankoulutuksen houkuttelevuutta. Opettajien ammatillisen kuvan ja työskentelyolosuhteiden parantamisen uskottiin lisäävän nuorten kiinnostusta opiskella opettajan ammattiin. Nämä toimet ovat jäsenmaiden toimivaltaan

sisältyviä, mutta siitä huolimatta opetusministerit toivoivat komissiolta toimia ja apua näiden ongelmien ratkaisussa tulevaisuudessa. Tämä kertoo siitä, että ministerit eivät usko omien toimiensa olleen riittäviä. Ministereiden vastauksista on tulkittavissa halu tiivistää yhteistyötä opiskelijoiden valinnoissa ja opettajankoulutuksen laadun parantamisessa.

”Toivomme komissiolta tulevaisuudessa tukea opettajankoulutuksen alueella verkostojen luomisessa sekä liikkuvuuden myötä opettajien ja kouluttajien vaihdossa.” (Slovakia)

”Opettajankoulutuksen laadusta pitää huolehtia myös tulevaisuudessa.” (Suomi)

”Luxembourg tulee ottamaan osaa komission v. 2010 perustamaan opettajien ammatillista kehittämistä koskevaan teematyöryhmään, jossa hyötyä odotetaan erityisesti neljän päätoiminnan alueella; parhaiden ehdokkaiden saaminen opetustoimeen, laatua opettajien opintoihin, opettajankouluttajien koulutus ja ammatillinen kehittäminen sekä opettajien ydinosaamisalueet.” (Luxemburg)

”Toivotaan eurooppalaista yhteistyötä kohti yhteistä opettajien koulutuksen kehysmallia.” (Malta)

Opettajankoulutuksen laatu nousee voimakkaasti esille opetusministereiden vastauksissa. Määrittelemättä kuitenkin jää, mitä muuta he laadulla tarkoittavat kuin maisteritasoiseen tutkintoon siirtymistä kaikessa opettajankoulutuksessa. Toki hyvän opettajan vaatimukset löytyvät yhdessä määriteltynä ministerineuvoston vuoden 2007 päätöksen pohjalta, mutta laadun kriteereitä opettajankoulutuksessa ei vastauksissa avata. Ehkä tähän syynä on se, että jäsenmaat suorittavat itse-arviointia ensisijaisesti toimivaltansa puitteissa ja näin painopisteinä on oman kansallisen opettajankoulutustaso ja sen laadun parantaminen itse määriteltujen mittareiden tuottamaan informaatioon nojaten. Opetusministereiden ajattelun mukaan jäsenmaiden opettajankoulutuksen tason ja laadun parantuessa myös EU:n opettajankoulutuksen taso nousee.

Muita huomionarvoisia jäsenmaiden ministereiden esille nostamia tulevaisuuden toimia

Kuuden jäsenmaan ministerin vastauksista nousi esille ajatus EU:n laajusten yhtenäisten opettajankoulutusjärjestelmien ja standardien luomisesta. Osittain näihin tavoitteisiin on jo sitouduttu opetusministeriöiden komission opettajankoulutustiedonannossa. Siinä maisteritasoinen tutkinto asetettiin tavoitteeksi koko EU:n alueella kaikille perusopetuksen parissa työskenteleville opettajille. Näiden kuuden ministerin vastauksista oli luettavissa heidän halunsa saada komission toimet aikaisempaa sitovimmiksi ja paremmin koordinoituiksi.

Myös ajatus opettajien tutkintojen vertailtavuudesta nousi esille vastauksissa. Kukaan opetusministeriöistä ei vaatinut varsinaisesti yhtenäisen eurooppalaisen opettajantutkinnon luomista, sillä maiden väliset kulttuurilliset erot tiedostettiin. Sen sijaan toivottiin yhteisiä kriteerejä tutkinnolle, joka oikeuttaisi opettajan työskentelemään kaikissa EU-maissa. Tutkintojen tunnistamisella ja EU:n laajuisella hyväksynnällä opettajan ammatin arvostuksen uskottiin tulevaisuudessa nousevan. Myös tämän tavoitteen saavuttamiseen toivottiin komissiolta voimakkaampia toimia huolimatta siitä, että asia ei kuulu komission toimivaltuuksien piiriin.

Neljän opetusministerin vastauksessa nousi esille ajatus parempien EU:n laajusten yhteistyöverkostojen luomisesta sekä yhteisestä komission hallinnoimasta opettajankoulutuksen materiaalipankista. Laadukkaan opettajankoulutuksen edellytyksenä tulevaisuudessa pidettiin entistä tiiviimpää asiantuntijoiden yhteistyötä jäsenmaiden ja komission kesken sekä olemassa olevien asiantuntijaryhmien työn vahvistamista. Asiantuntijaryhmien työn tuloksia halutaan laajemmin jäsenmaiden ja niiden opettajankoulutusyksiköiden käyttöön. Erityisen hyvänä pidettiin opettajille tarkoitettuja erilaisia käsikirjoja ja toivottiin niiden julkaisemisen jatkamista tulevaisuudessa. Tässä yhteydessä mainittiin komission aloitteleville opettajille vuonna 2010 julkaisema käsikirja induktio-ohjelmista *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* (European Commission 2010), jota pidettiin erityisen onnistuneena hankkeena.

Opetusministeriöiden vastauksissa esitettiin myös ajatus siitä, että kaikki EU:n alueella tehtävä opettajankoulutusta koskeva tutkimus tulisi tulevaisuudessa olla paremmin saatavissa internetistä. Komission

toivottiin rakentavan internet-pohjaisen opettajankoulutusta koskevan avoimen materiaalipankin, jota opettajankouluttajat ja opettajat voisivat hyödyntää halutessaan. Myös eri maissa käytössä olevia opetusmateriaalien sähköistä jakamista pidettiin toivottavana ja sen arvioitiin auttavan opetuksen laadun parantamisessa.

”EU:n opettajankoulutusta koskevat tietopaketit tulisi olla paremmin saatavilla internetin kautta.” (Unkari)

”Olisi toivottavaa, että komission koulutusaiheinen nettisivusto sisältäisi helpot linkit kunkin jäsenmaan tärkeisiin kansallisiin opettajankoulutusaiheisiin dokumentteihin.” (Irlanti)

Kaikki opetusministerit olivat halukkaita jatkamaan ja vahvistamaan hyväksi koettua yhteistyötä. Myös komission roolia yhteistyön ylläpitäjänä ja koordinaattorina pidettiin poikkeuksetta myönteisenä. Komissio arvioitiin tasapuoliseksi toimijaksi jäsenmaiden kesken ja sen asiantuntijaroolin ajateltiin hyödyttävän jäsenmaita. Komission valtaan tulevaisuudessa ei suoranaisesti otettu kantaa, vaikka komissiolta toivottiin sellaisia toimia, jotka nykyisten perussopimusten (SEU-sopimus 2007) pohjalta ylittävät sen toimivaltuudet.

Tulevaisuuden toimiensa suunnittelussa jäsenmaat kokivat komission luotettavaksi yhteistyökumppaniksi. Komission toivotaan jatkavan asiantuntija-avun antamista, uusien aloitteiden tekoa ja EU:n koulutuspolitiikan, mukaan lukien opettajankoulutuksen, vielä selkeämpää koordinoitua ja kehittämistä yhdessä jäsenmaiden kanssa. Näiden toimien ja yhteistyön seurauksena uskotaan opettajankoulutuksen laadun paranevan tulevaisuudessa koko unionin alueella.

7.3 Opetusministereiden EU:n opettajankoulutuskäsityksiä yhdistävä ydinteema

Tutkimusaineistoni analyysi on aineistolähtöistä, joten olen jäsennellyt aineistosta ne teemat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2003) mukaan tällä tavoin tutkija käsitteellistää keräämäänsä aineistoa ja vähitellen jäsentää näin myös teoreettista tarkastelua. Tällöin tutkittavan ilmiön teoriaperusta ja kerätty aineisto ovat vahvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 155–156; Kiviniemi 2001).

Rakensin tutkimukseni pääteemat pelkistettyjen ilmauksien perusteella. Ensimmäisen opetusministereille esitetyn kysymyksen pohjalta syntyneet kahdeksan pääteemaa olivat: 1) parhaiden käytäntöjen jakamisen lisääntyminen, 2) elinikäisen oppimisen ohjelma ja Comenius -alaohjelman täydennyskoulutuksen vahvistuminen, 3) opettajien ammatin arvostuksen sekä koulutuksen ja pätevyysvaatimusten parantaminen, 4) liikkuvuuden lisääntyminen, 5) EU:n opettajankoulutusta koskevien julkaisujen hyödyntäminen, 6) komission asiantuntijaryhmien merkitys opettajankoulutuksen laadun paranemiseksi, 7) mentoroinnin antama lisäarvo sekä 8) komission mahdollistamien tukipalvelujen hyöty. Toisen kysymyksen pohjalta syntyi kuusi pääteemaa: 1) liikkuvuuden lisääntyminen, 2) parhaiden käytäntöjen jakamisen lisääminen, 3) täydennyskoulutus, 4) opetuksen laadun parantaminen, 5) EU:n laajuiset yhtenäiset järjestelmät ja standardit sekä 6) EU:n laajuiset verkostot ja materiaali.

Pääteemojen jäsentämisen jälkeen tarkoitukseni oli löytää niitä yhdistävät tekijät. Opettajankoulutusstrategian nykyhetken vaikutusten ja siihen kohdistuvien tulevaisuuden toiveiden kuvausten pääteemat olivat läheisesti yhteydessä toisiinsa. Kaikki toisen tutkimuskysymyksen kuusi pääteemaa sisältyivät ensimmäisen kysymyksen kahdeksaan pääteemaan. Tämä kertoi sen, että opetusministereiden toiveet komission tulevasta toimista ovat pitkälti nykyisten hyväksi koettujen käytäntöjen ja toimien tehostamista sekä niiden jalostamista tulevaisuudessa. Tämän pohjalta päädyin nimeämään *YHTEISTYÖN ARVON YMMÄRTÄMINEN OPETTAJANKOULUTUKSESSA* -ydinteeman kuvion 5 osoittamalla tavalla.



Kuvio 5. Pääteemat ja ydinteema: *YHTEISTYÖN ARVON YMMÄRTÄMINEN OPETTAJANKOULUTUKSESSA*

Kuviossa 5 esitetyt pääteemat syntyivät pelkistettyjen ilmausten pohjalta. Opetusministerit korostivat sekä opettajankoulutuksen nykyhetkeä että tulevaisuuden toimia kartoittavissa vastauksissaan parhaiden käytäntöjen jakamisen, liikkuvuuden ja sen lisääntymisen, täydennyskoulutuksen merkityksen, opettajankoulutuksen laadun parantamisen ja EU:n laajuisen opettajankoulutusta koskevien julkaisujen hyödyntämisen.

Opetusministereiden vastauksissa ilmeni myös eurooppalaisen korkeakoulutusalueen syntyminen ja opettajantutkinto ylempänä korkeakoulututkintona komission opettajankoulutustiedonannon mukaisesti. Myös huoli opettajien ammatin arvostuksesta nousi tulevaisuutta kartoittavissa vastauksissa esille, ja siihen toivottiin enemmän yhteisiä EU:n laajuisia toimia. Kaiken kaikkiaan opetusministereiden vastauksista korostui yhteistyöhön kehittäminen jäsenmaiden kesken ja sen tuoman lisäarvon tunnistaminen. Erityisesti uusien EU:n jäsenmaiden ministerit pitivät yhteistyön kehittämistä jäsenmaiden kesken erityisen tärkeänä.

7.4 Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenten käsitykset EU:n komission opettajankoulutusstrategiasta

Kysyin Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäseniltä heidän käsityksiään EU:n komission opettajankoulutusstrategian näkyvyydestä Euroopan tasolla ja heidän omissa jäsenmaissaan. Pyrin myös selvittämään sitä, pitävätkö parlamentin jäsenet yhteisiä EU:n laajuisia toimia mielekkäinä opettajankoulutuksessa.

7.4.1 EU:n komission opettajankoulutusstrategian vahvuudet ja heikkoudet

Aluksi kysyin valiokunnan jäseniltä heidän käsityksiään opettajankoulutusstrategian vahvuuksista ja heikkouksista. Vastaukset paljastivat myös vastaajien tiedot komission toimista ja EU:n eri opettajankoulutusohjelmista. Vain kaksi parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan 31 jäsenestä mainitsi vastauksessaan komission opettajankoulutustiedonannon (2007) vaikka muun muassa komissaari Jan Figel (haastattelu 13.11.2007) sanoi pitävänsä sitä kommunikointiluonteesta huolimatta komission opettajankoulutusstrategiana. Myös ministerineuvosto oli hyväksynyt sen yhteiseksi toimintamalliksi.

”Perustavaa laatua oleva fakta on se, että komissio on esitellyt asiasta tiedonannon, ja sen heikkous on siinä, ettei se ole sitova suositus.” (MEP27)

”Opettajankoulutuksen laadun parantamisen asiakirja on avain menestykselliseen ja korkealaatuiseen koulutusjärjestelmään.”
(MEP31)

Neljä koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsentä esitti näkemyksensä, ettei komissiolla ole varsinaista opettajankoulutusstrategiaa. Kahden jäsenen mielestä opettajankoulutus on jäsenmaiden päätösvaltaan kuuluva asia. He arvioivat komission opettajankoulutustiedonannon (2007) ja sen pohjalta parlamentissa laaditun mietinnön vahvistavan olemassa olevia muita koulutusohjelmia ja avoimen koordinaation käyttöä opettajankoulutuksessa.

”Minun on todettava, ettei EU:lla ole yhtenäistä strategiaa tällä erityisellä alueella.” (MEP22)

”Onko strategiaa? Ainoa mahdollisuus on Comenius -verkosto, ja se on tehty erityisestä esityksestä, sillä muulta osin opettajankoulutus on kansallisen läheisyysperiaatteen alainen.” (MEP14)

”Ei eurooppalaista kompetenssia (toimivaltaa)...komissiolla on tutkimuksia ja esityksiä, mutta niiden täytäntöönpanossa neuvosto on heikko.” (MEP1)

Komission opettajankoulutusstrategian heikkouksista tai sen vahvuuksista ei ollut minkäänlaista käsitystä 12 vastaajalla. Heistä kuusi oli jättänyt vastauksen kohdalle tyhjän viivan ja viisi vastasi, ettei tunne asiaa tai ettei hänellä ole siitä mitään tietoa. Yhden edustajan vastauksessa oli tämän kysymyksen kohdalla vain kaksi kysymysmerkkiä.

”En tiennyt että sellaista olisi.” (MEP4)

”En tunne asiaa.” (MEP15)

”En osaa sanoa.” (MEP11)

” - ??” (MEP18)

Euroopan integraatioon kielteisesti suhtautuvaan poliittiseen ryhmään kuuluvan parlamentin jäsenen (MEP6) vastauksessa ei varsinaisesti vastattu kysymykseen. Kyse oli enemmänkin hänen omista poliittisista mielipiteistään nouseva näkemys siitä, mikä EU:n ja kansallisvaltioiden suhde kyseessä olevassa kysymyksessä tulisi olla. Hänen vastauksensa kuitenkin sisälsi ajatuksen, että EU:lla on yhteinen strategia tai toimintapolitiikka tällä alueella, mutta se on sellainen, mitä hän ei voi hyväksyä.

”EU:n ei tule kertoa meille miten meidän pitäisi opettaa lapsiamme – –, eikä EU:n tule pyrkiä vaikuttamaan koulutukseen. Opettajankoulutus on toinen esimerkki siitä kuinka [EU] pyrkii soluttautumaan ja vaikuttamaan opettajien mieliin ja avaamaan ne [EU] propagandalle ilman mitään vaihtoehtoja.” (MEP6)

Lopuissa 15 vastauksessa oli yhtä lukuun ottamatta viittauksia olemassa oleviin koulutusohjelmiin. Näissä vastauksessa ei suoranaisesti otettu kantaa strategian olemassa oloon tai sen vahvuuksiin tai heikkouksiin, vaan todettiin esimerkiksi seuraavaa:

”On suuri tarve yhteiselle kaikkien jäsenmaiden kattavalle opettajankoulutusstrategialle.” (MEP30)

Kolmessa vastauksessa mainittiin strategiana EU:n *Elinikäisen oppimisen ohjelma (LLP)*, kolmessa mainittiin sen alaohjelma *Comenius* ja yhdessä sen toinen alaohjelma *Grundvik*. Lisäksi Lissabonin strategia sekä EU:n komission koulutuksen seurannan asiantuntijatyöryhmät mainittiin kertaalleen.

”Mikäli tiedän oikein, Euroopan komissiolla ei ole varsinaista opettajankoulutusstrategiaa, paitsi että se rahoittaa siihen liittyviä toimia yhteisöohjelmiensa kautta: alkuopetusharjoittelua tulevaisuuden opettajille ja työn ohessa harjoittelua opettajille joilla ei ole yliopistotasoisista koulutusta, näihin rakennettujen sektorikohtaisten raamien puitteissa Comenius -ohjelman kautta – –.” (MEP23)

”Vahvuutena on elinikäisen oppimisen ohjelma [LLP] ja ne mahdollisuudet mitä se tarjoaa.” (MEP28)

”Tietojen ja kokemusten vaihto jäsenmaiden asiantuntijaryhmien [experts groups] välillä heidän menettelytavoistaan ja käytännöistä opettajan koulutuksessa [vertaisoppimistoiminta].” (MEP17)

Muissa vastauksissa ei mainittu ohjelmia tai strategiapapereita, vaan niissä vain nostettiin esille vastaajan käsityksiä komission opettajan-koulutusstrategian vahvuuksista tai heikkouksista ja siitä, mitä opettajan-koulutuksen osalta komission tulisi tehdä tai vaatia jäsenmailta.

”Kaiken opettajankoulutuksen EU:ssa tulisi täyttää yliopistojen ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteet.” (MEP10)

”Vahvuus on, että komission strategia on käytössä.” (MEP8)

Vastauksissa nousi esille myös pääosin kommunikasta peräisin olevia ajatuksia Euroopan laajuisen parhaiden käytäntöjen jakamisen merkityksestä, opettajankoulutuksen laadun parantamisesta sekä paremmasta yhteistyöstä jäsenvaltioiden välillä. Vaikka nämä vastaajat eivät nimenneet strategiapaperia, heillä kuitenkin oli kohtuullisen selkeä ja hyvä kuva siitä, millaisia toimia EU:n tasolla ollaan toteuttamassa yhteisesti avoimen koordinaation puitteissa.

”Laadukas opettajankoulutus on avain menestykselle ja korkeatasoiselle koulutusjärjestelmälle. Euroopan komissio on ymmärtänyt tämän ja sisällyttänyt tätä tavoitetta tukevan lähestymistavan useisiin tiedonantoihin.” (MEP 31)

”Vahvuutena on tietoisuus siitä, että me tarvitsemme paremmin integroidun eurooppalaisen koulutusalueen, sekä enemmän yhtäläisyyksiä sisältävän opetussuunnitelman ja opettajankoulutusjärjestelmän.” (MEP25)

”Vahvuutena ohjelmissa on parhaiden käytäntöjen jakaminen. Heikkouksia ei ole.” (MEP3)

”Vahvuutena on hyvä teoreettinen tausta opettajienkoulutukselle. Heikkoutena on se, ettei ole laaja käytännön harjoittelua todellisissa olosuhteissa.” (MEP7)

Komission opettajankoulutusstrategian heikkouksina koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenet nostivat esille muun muassa EU:n yhteisen toimivallan puuttumisen, taloudellisten resurssien vähäisyyden esimerkiksi opettajien vaihto-ohjelmien toteuttamisessa sekä koordinaation puuttumisen. Koordinaatiolla voitaisiin yhdessä vahvistaa opettajankoulutusta ja keskustella sen laadusta ja tarkoituksenmukaisuudesta. Myös heikkouksien tiedostaminen heijasteli komission esille nostamia puutteita, joten tältä osin parlamentin jäsenten käsitykset ovat varsin yhdensuuntaiset komission pyrkimysten kanssa.

”Heikkoutena on se, että on liian vähän rahaa ja koordinaation puute.” (MEP13)

”Komission strategian heikkoutena on se, ettei oikeusperusta ole perussopimuksissa.” (MEP28)

”Heikkoutena on, ettei vaihto-ohjelmia ole riittävästi kehitetty.” (MEP20)

”Komission ohjelman heikkous on, ettei opettajien pätevyysvaatimuksia ole tunnustettu kaikissa jäsenvaltioissa. Kaikkien opettajien ei välttämättä tarvitse valmistua ylempään korkeakoulutuksen laitoksista.” (MEP19)

Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenten vastauksista on, muutamaa ideologisesti EU-vastaista vastaajaa lukuun ottamatta (mm. MEP6), tulkittavissa halu kehittää opettajankoulutusta EU:n alueella ja jäsenmaiden kesken. Vaikka komission opettajankoulutusta koskevien toimien tuntemus ei ole vahvaa, pidetään kuitenkin koulutusyhteistyötä myös tällä alueella merkityksellisenä. Tähän vaikuttaa se tosiasia, että koulutusohjelmien parissa työskentelevät parlamentin jäsenet ovat useita kertoja kuulleet valiokunnan kokouksissa EU:n koulutusohjelmien myönteisestä vaikutuksesta kasvuun ja työllisyyteen sekä koulutustason yleiseen paranemiseen.

Valiokunnan jäsenten mielipiteet jakautuvat enemmän siinä, miten yhteiset toimet ja strategiat pitäisi toteuttaa EU:n laajuisesti. Myös vahvuuksien ja heikkouksien arvioinnissa nousi esille yllättäviä eroja. Kun esimerkiksi yksi parlamentin jäsenistä mielsi EU:n opettajan-

koulutusstrategian vahvuudeksi tavoitteen, jonka mukaan kaikilla opettajilla tulisi olla korkeakoulututkinto (MEP10), piti toinen parlamentin jäsen tätä tavoitetta tarpeettomana (MEP19). Samanlaisia osin vastakkaisia ajatuksia nousi esille myös muista komission toimista. Esimerkiksi miltei poikkeuksetta vahvuutena pidettyjä koulutusohjelmat (MEP28) kritisoitiin siitä, ettei niitä ole kehitetty tarpeeksi (MEP20). EU:n yhteisten opettajankoulutusta koskettavien ohjelmien rahoituksen niukkuus mainittiin myös. Tämän voi tulkita kertovan siitä, että parlamentin jäsenet haluavat enemmän vaikuttavuutta ja laajuutta ohjelmille.

7.4.2 Oman kotimaan opettajankoulutuksen vahvuudet ja heikkoudet

Haastatteluun osallistuneista 31 edustajasta kaksi jätti vastaamatta kysymykseen maansa opettajankoulutuksen vahvuuksista ja heikkouksista. Kolme vastasi vain toiseen kysymyksen osaan. Yksi vastaajista tunnisti oman maansa opettajankoulutusjärjestelmässä vain vahvuuksia ja yksi vain heikkouksia. Yksi vastaaja totesi maansa opettajankoulutusjärjestelmän muuttuneen juuri voimakkaasti ja uskoi muutoksen johtavan parempaan suuntaa käytännön harjoittelun suhteen.

”Me pystymme ja teemme myös sen, eli tuotamme eräitä maailman parhaista opettajista.” (MEP6)

”Valitettavasti me voimme puhua ainoastaan heikkouksista, kun puhumme meidän perus- ja alkuopettajien koulutuksesta.” (MEP23)

”Koulutus on muuttunut juuri hiljattain ja nyt se suuntaa enemmän käytännön harjoitteluun.” (MEP3)

Lopuissa 27 vastauksessa oli kahta lukuun ottamatta eritelty sekä vahvuuksia että heikkouksia. Vastaajan näkemyksestä riippuen monet asiat tulkittiin sekä heikkoutena että vahvuutena. Opettajien koulutustason nostaminen arvioitiin usein myös ristiriitaisena tavoitteena oman maan opettajankoulutuksessa. Yleisesti ottaen tavoitetta pidettiin kannatettavana, mutta pelko siitä, että opettajat ylemmän korkeakoulututkinnon myötä vieraantuvat opettajan työstä, nousi myös esille.

”Opettajien koulutetaan hyvin erityisellä tavalla ja jos tavoite koulutuksessa on tehdä heistä ’tiedemiehiä’ eikä hyviä opettajia, niin kuka oikein on kykeneväinen todella hyvin opettamaan aineita. Nyt ei ole tarpeeksi painotusta didaktisiin ja pedagogisiin kysymyksiin.” (MEP22)

”Laatu on heikkoa, eikä opettajankoulutus valmista opettajia tarpeeksi hyvin.” (MEP18)

”Vahvuutena ovat korkeat kasvatustieteelliset tavoitteet (ylempi korkeakoulututkinto) yliopistossa.” (MEP10)

Myös maan opettajankoulutuksen historiallinen traditio mainittiin sekä vahvuutena että heikkoutena. Esitettiin myös epäilyjä opettajankoulutuksessa käytettävien metodien ja materiaalien ajantasaisuudesta. Samoin huoli teorian ja käytännön välisestä kuilusta eli siitä, että hyvät tavoitteet eivät välttämättä näy koulutuksen arjessa. Usein koulutuksen kansainvälisyyden puuttuminen nähtiin heikkoutena oman maan opettajankoulutuksessa. Vastauksissa oli hajontaa myös saman maan edustajien välillä. Siten hajonta ei ole yksinomaan perusteltavissa esimerkiksi edustajien suhtautumisella EU:n integraatioon. Kysymys tuntuu olevan puhtaasti parlamentin jäsenten käsityksistä, jotka eivät välttämättä pohjaa todelliseen olemassa olevaan tilanteeseen, vaan ehkä enemmänkin mielikuviin asioista.

”Vahvuutena on, että parhaat käytännöt ja niiden rakentaminen pohjautuu vuosikymmenten takaiseen perinteeseen, johon terveesti tuodaan myös muualta uusia ideoita.” (MEP4)

”Heikkoutena huonot rehtorit, huonot koulut ja aivan turhan paljon testejä ja paperityötä luokanopettajilla.” (MEP5)

”Vahvuutena todella syväällinen tieto, mutta heikkoutena liika perinteisyys.” (MEP13)

”Vahvuutena on hyvä teoreettinen koulutustausta opettajien koulutuksessa ja heikkoutena se, että todelliset olosuhteet laajan käytän-

nössä tapahtuvan työn [yhteisen opettajankoulutusstrategian] tekemiseen puuttuvat.” (MEP7)

Kolme monikielisen ja -kulttuurisen maan edustajaa otti esille opettajankoulutuksen ja aluehallinnon yhteyden. Heidän mukaansa tärkeää on se, että opettajankoulutus on eurooppalaisesta ulottuvuudesta ja yhteisistä tavoitteista huolimatta sidoksissa myös siihen alueeseen, jossa opetus tapahtuu. Tämä yhteys esitettiin sekä vahvuutena että heikkoutena. Opettajankoulutuslaitoksilla on useilla alueilla myös eräänlainen aluepoliittinen merkitys. Tästä kannetaan huolta edelleen.

”Vahvuutena on paikallishallinnon vahva läsnäolo.” (MEP28)

”Heikkoutena on se, että järjestelmä on liian alueellinen ja monelta osin entisen kommunistisen ajan jäännös.” (MEP8)

Yhtenä yleispiirteenä voidaan todeta, että parlamentin jäsenet lähes poikkeuksetta pitivät merkittävänä sitä, että kansallisella opettajankoulutuksella on yhteys eurooppalaiseen opettajankoulutukseen. Tätä ei tässä yhteydessä varsinaisesti kysytty, mutta ajatus oli selkeästi luettavissa vastauksista. Tarkastelen aihetta perusteellisemmin myöhemmin, kun käsittelen kansallisen opettajankoulutuksen suhdetta eurooppalaiseen opettajankoulutukseen.

”Kaikista tärkein ongelma on ulkomailta ja Euroopasta saatavan kokemuksen puuttuminen.” (MEP14)

”Puutteena on se, ettei ole riittävästi kansainvälistä kokemusta ja vaihtoa, eikä tarpeeksi tietoa Euroopan parhaista käytännöistä.” (MEP7)

”Heikkoutena on monikulttuurisen dialogin puute.” (MEP15)

Myös yksittäiset huomiot opettajaksi opiskelevien pääsykokeista, mediataitojen puutteesta ja opettajien palkkauksesta nousivat esille. Muutamissa vastauksissa arvioitiin opettajan alhaisen palkkatason olevan keskeinen syy siihen, miksi opiskelijat eivät hakeudu kansalliseen opettajankoulutukseen. Vaikka palkkaukseen liittyvät asiat eivät

kuulu opettajankoulutuksen sisältöön, tunnistetaan kuitenkin niiden ohjaava vaikutus koulutukseen hakeutumisessa.

”Vahvuutena on opiskelijoiden tiukka valintaprosessi.” (MEP11)

”Heikkoutena on se, ettei ole helppo löytää parhaita hakijoita opettajankoulutukseen.” (MEP28)

”Heikkoutena on liian vähäinen uuden teknologian opetus.” (MEP1)

”Heikkoutena on matalat palkat.” (MEP10)

”Heikkoutena on, että opettajat jotka suorittavat ylemmän korkeakoulututkinnon, eivät voi opettaa peruskouluissa, koska he tarvitsevat enemmän palkkaa tutkinnontasonsa perusteella.” (MEP19)

”Heikkoutena on opettajien matalapalkkaisuus.” (MEP21)

Pyysin parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäseniä myös erittelemään opettajien täydennyskoulutuksen heikkouksia heidän kotimaissaan. Vaikka tämä tutkimus ei varsinaisesti kohdistu täydennyskoulutukseen, liittyy se osassa EU:n jäsenmaita kiinteästi opettajien peruskoulutukseen ja opettajien ammattipätevyyden vahvistamiseen. Myös komission opettajankoulutusstrategiassa (2007) elinikäisen oppimisen periaatteet sekä täydennys- ja jatkokoulutuksen turvaaminen mainitaan tärkeinä painopistealueina. Siksi oli myös perusteltua kysyä asiasta parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäseniltä. Tämä kysymys täydentää kuvaa parlamentin jäsenten perehtyneisyydestä oman maansa opettajankoulutusjärjestelmiin ja komission linjauksiin. Vastaukset vahvistavat parlamentin jäsenten näkemyksiä komission opettajankoulutusstrategiasta luoden näin laajemman kokonaiskuvan heidän ajattelustaan ja käsityksistään.

Yhdeksän parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsentä jätti vastaamatta kokonaan tähän kysymykseen. He edustivat kuutta eri jäsenvaltiota, joista kahdessa opettajien täydennyskoulutus on pakollista, kolmessa vapaaehtoista mutta välttämätöntä urakehitystä varten, ja yksi edusti jäsenmaata, jossa täydennyskoulutus on vapaaehtoista. Yllättävää oli, että neljä edustajaa kahdesta jäsenmaasta, joissa

opettajien täydennyskoulutus on pakollista, eivät lainkaan tunteneet asiaa, vaikka muutoin he olivat vastanneet varsin perusteellisesti.

Yksi edustaja vastasi suoraan, että hänellä on aivan liian vähän tietoa asiasta:

”Olen pahoillani, mutta minun on sanottava, että minulla on liian vähän ajantasaista tietoa, mutta minä tulen tutkimaan asiaa.”
(MEP6)

Toinen edustaja taas totesi yksiselitteisesti oman kotimaansa täydennyskoulutuksesta:

”Se on erittäin hyvää.” (MEP3)

Edellä mainituista edustajista molemmat edustavat maita, joissa opettajien täydennyskoulutus on pakollista.

Lopuissa 20 vastauksessa oli kahdeksassa lueteltu sekä vahvuuksia että heikkouksia ja 12 vastauksessa oli pelkästään kirjattu heikkoudet. Puolet tästä kahdenkymmenen vastaajan joukosta tuli jäsenmaista, joissa opettajien täydennyskoulutus on vapaaehtoista. Tämä ehkä vaikutti heidän vastauksiinsa.

”Jatkuvaa opettajien (täydennys)koulutus on melkein kuin sitä ei olikkaan.” (MEP8)

”Heikkoutena; rahoituksen puute.” (MEP21)

”Meiltä ei juuri löydy opettajien täydennyskoulutusta... ja ohjelmat mitä meillä on, ne eivät ole hyvin tunnettuja/löydettävissä.”
(MEP29)

Eräs keskeinen heikkous opettajien täydennyskoulutuksessa oli kansallisten resurssien rajallisuus. Tämän lisäksi ongelmana oli myös kansainvälisen ja eurooppalaisen yhteistyön vähäisyys tai sen puuttuminen. Edelleen paljon esillä ollut ajatus parhaiden käytäntöjen jakamisesta EU:n jäsenmaiden kesken arvioitiin puutteelliseksi ja vähäiseksi. Myös opettajien asenne ja jopa ajatus heidän haluttomuudestaan täydennyskoulutukseen esitettiin vastauksissa.

"Iso puute kansainvälisestä dynamiikasta ja eurooppalaisten mahdollisuuksien tiedosta." (MEP12)

"Ei ole tarpeeksi kansainvälistä kokemusta ja vaihtoa, eikä tietämystä Euroopan parhaiden käytäntöjen vaihdosta." (MEP7)

"Ei tehokkaita resursseja eikä tarpeeksi motivaatiota." (MEP15)

"Ei tarpeeksi yhteyksiä vieraisiin maihin, eikä riittävää paneutumista tämän hetken tarpeisiin." (MEP26)

"Heikko kohta on siinä, että opettajat tekevät heidän täydennyskoulutuksensa pääosin heidän työaikanaan eikä heidän loma-aikanaan." (MEP31)

Vastaajien maista puolessa opettajien täydennyskoulutus oli pakollista. Näissä maissa vahvuutena pidettiin muun muassa sitä, että täydennyskoulutusta ylipäättään on ja että se luo mahdollisuuden opettajille laajentaa tietojaan ja taitojaan sekä siten parantaa ammatillista osaamistaan. Myös EU:n koulutusohjelmien, lähinnä *Elinikäisen oppimisen ohjelman* ja sen *Comenius* -alaohjelman, avaamat mahdollisuudet opettajien ammattipätevyuden kehittämiseen ja täydennyskoulutukseen miellettiin vahvuutena.

"Koulutusta tapahtuu ja se on säännöllistä." (MEP4)

"Vahvuus on, että on monia mahdollisuuksia saada enemmän harjaannusta niin kotimaassa kuin ulkomaillakin." (MEP10)

"Opettajien täydennyskoulutuksen vahvuus on, että se on avoin uusille lähestymistavoille." (MEP13)

"Saada kokemusta opetuksesta käytännössä." (MEP19)

Parlamentin jäsenten vastauksista on luettavissa selkeästi se, että vain harva tuntui todellisuudessa tuntevan oman maansa opettajankoulutuksen nykytilan, joten vastaukset ovat pääosin heidän mielikuviansa pohjautuvia. Myös oman poliittisen puolueen asema maan sen het-

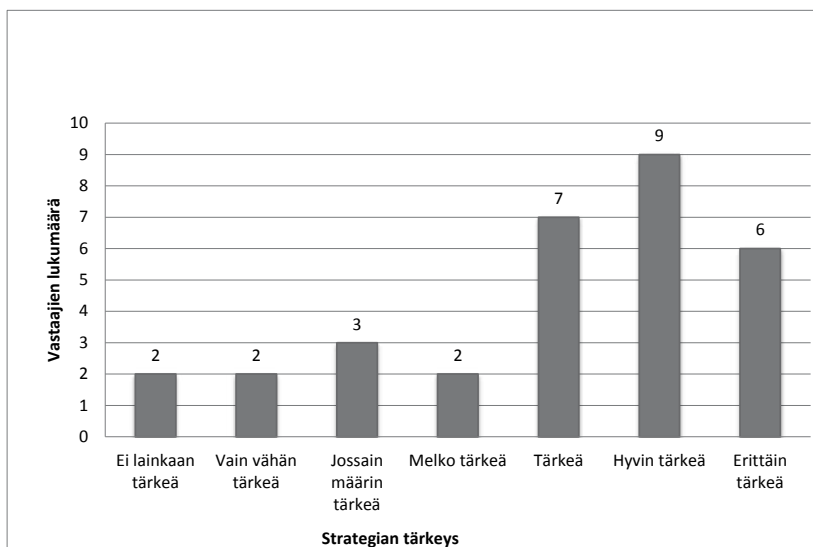
kisessä poliittisessa tilanteessa ilmeni vastauksissa niin, että poikkeuksetta hallituspuolueiden edustajat (mm. MEP3 ja MEP4) pitivät tilannetta valoisampana ja olettivat sen kehittyvän parempaan suuntaan, kun taas oppositiopuolueen edustajat (mm. MEP18 ja MEP23) arvioivat tilanteen ehkä todellisuutta synkemmäksi. Näistä vastaajista MEP4 ja MEP18 olivat samasta jäsenmaasta, joten kansallinen hallitus–oppositio–asetelma oli selvästi luettavissa heidän vastauksistaan. Muutoin on vaikea selittää, miksi käsitykset ja arviot eroavat niinkin paljon toisistaan.

Vastauksissa nousi esille myös useita komission opettajankoulutusstrategiassa esitettyjä kansainvälisyyteen, monikulttuurisuuteen, opiskelijoiden valintaprosessiin ja opettajien palkkaukseen liittyviä kysymyksiä. Parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenten vastauksissa kaivattiin lisää EU:n sisäistä ja kansainvälistä yhteistyötä sekä monikulttuurisuuden parempaa tuntemusta. Ajatus työvoiman sekä opettajien liikkuvuudesta oli selkeästi tiedostettu. Myös ajatus opettajan yhteiskunnallisen aseman parantamisesta ja ammattipätevyyden jatkuvasta kehittämisestä nousi vastauksissa esille. Täydennyskoulutusta haluttiin poikkeuksetta kehittää ja monissa vastauksissa siihen kaivattiin myös lisää taloudellisia resursseja ja vahvempaa EU:n tason koordinoitua.

7.4.3 EU:n yhteisen opettajankoulutusstrategian tärkeys

EU:n komissio on havainnut perustamansa asiantuntijatyöryhmät hyväksi opettajankoulutuksen kehittämisen keinoksi. Näiden ryhmien välityksellä on haluttu vauhdittaa parhaiden käytäntöjen jakamista ja rohkaista jäsenmaita kehittämään omaa koulutustaan. Tavoitteena on ollut myös yhdenmukaistaa Euroopan unionin opettajankoulutusta Bolognan prosessin pohjalta niin, että opettajien liikkuminen yli kansallisten rajojen helpottuisi ja tutkintojen tunnustaminen olisi tulevaisuudessa mahdollista. (Holdsworth 2008.)

Kysyin parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäseniltä heidän käsityksiään yhteisen opettajankoulutusstrategian tärkeydestä. Vastaaminen tapahtui 7-portaista *Likert* -asteikkoa käyttäen. Vastausten jakauma on esitetty kuviossa 6.



Keskiarvo = 4,6, n = 31

Kuvio 6. Euroopan unionin yhteisen opettajankoulutusstrategian tärkeys

Selkeä enemmistö valiokunnan jäsenistä (22/31) piti vähintäänkin tärkeänä sitä, että Euroopan unionin tasolla olisi yhteinen opettajankoulutusstrategia. Vastausten keskiarvoksi muodostui 4,6.

Vain kaksi vastaajaa arvioi, että yhteinen opettajankoulutusstrategia ei ole asiana ollenkaan tärkeä. Molemmat olivat samasta jäsenmaasta ja kuuluivat Euroopan unioniin kielteisesti suhtautuvaan poliittiseen ryhmään. Näin ollen heidän vastauksiaan voi pitää varsin ymmärrettävinä heidän puoluepoliittista lähtökohdistaan käsin. Myös yhteistä strategiaa vain vähän tärkeänä pitäneet kaksi edustajaa olivat EU:n integraatioon kielteisesti suhtautuvista ryhmistä.

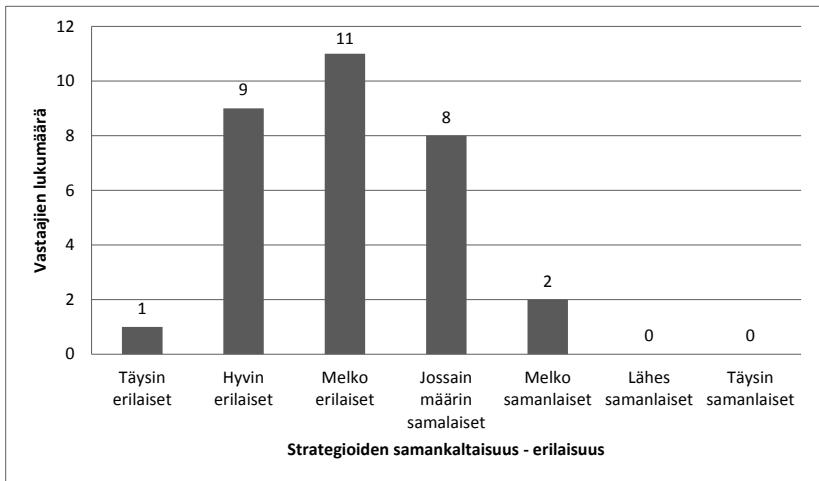
Jossain määrin tärkeäksi strategian arvioi kolme edustajaa, jotka kaikki tulevat integraatioon myönteisesti suhtautuvista ryhmistä. Yksi heistä arvioi aiemmissa vastauksissaan oman maansa koulutusjärjestelmän erittäin hyväksi. Tämä ehkä vaikutti siihen, ettei hän kaivannut EU:n laajuista yhteistä strategiaa. Kahden muun vastaajan valintaa on vaikea tulkita heidän taustoistaan johtuvaksi. Molemmat heistä tulivat suuresta EU-maasta, mikä saattoi johtaa siihen, että he painottivat vastauksissaan voimakkaammin opettajankoulutuksen kansallista kuin EU:n laajuista ulottuvuutta.

Loput 24 edustajaa jakaantuivat eri poliittisiin ryhmiin, jotka läh-
tökohtaisesti kaikki ovat EU:n integraatioon myönteisesti suhtautuvia.
Yhtenä keskeisenä vaikuttimena heidän vastauksissaan näytti olleen
EU:n peruseriaatteet vapaasta työvoiman liikkuvuudesta sisämarkki-
noilla ja opettajien vapaa liikkuvuus EU:n alueella. Myös yleinen huoli
EU:n koulutus- ja osaamistason nostamisesta näkyi heidän muista
vastauksistaan, mikä selittänee heidän myönteistä suhtautumistaan
EU:n laajuiseen yhteiseen opettajankoulutusstrategiaan.

7.4.4 EU:n jäsenmaiden opettajankoulutuksen samankaltaisuus

Haastattelussaan komissaari Jan Figel totesi komission olevan vakuut-
tunut siitä, että Euroopan taloudellisen tulevaisuuden ja kilpailukyvyn
parantaminen edellyttää, että avoimen koordinaation rinnalle saadaan
myös jäsenmaita sitovia toimia. Tällä tavoin nyt oppimistuloksiltaan
heikommät jäsenvaltiot saadaan kehittämään opettajankoulutustaan
ja siten parantamaan myös koulutuksensa tasoa. Myös Euroopan
unionin jäsenmaiden ministerit totesivat opettajankoulutustiedonan-
non pohjalta, että jäsenmaissa on vielä paljon tehtävää, jotta yhdessä
hyväksytyt tavoitteet saavutetaan. (Holdsworth 2009.)

Seuraavaksi kysyin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäseniltä hei-
dän käsityksiään opettajankoulutuksen strategioiden samankaltaisuu-
desta Euroopan unionin jäsenmaissa. Käytin samaa asteikkoa kuin
edellisessä kysymyksessä.



Keskiarvo = 3,0, n = 31

Kuvio 7. Opettajankoulutusstrategioiden samankaltaisuus Euroopan unionin jäsenmaissa

Väittämäni pohjautui oletukseen, että maiden opettajankoulutusstrategiat erosivat toisistaan edelleen merkittävästi. Yhden edustajan mielestä EU:n jäsenmaiden opettajankoulutusstrategiat ovat täysin erilaisia. Hän (MEP18) täsmensi vastaustaan suullisesti kertoen pitävänsä EU:n yhteistä strategiaa tärkeänä. Erityisen tärkeäksi hän näkee EU:n opettajankoulutuslaitosten ja instituutioiden yhteistyön vahvistamisen. Hänen mukaansa toimivien EU:n sisämarkkinoiden kannalta on ongelmallista se, että jäsenmaiden opettajankoulutus vaihtelee voimakkaasti eivätkä opettajat liiku vapaasti jäsenmaasta toiseen. Tutkimusten ja ammattipätevyysien vertailussa ja hyväksymisessä on suuria ongelmia EU:n sisällä (MEP18).

Kaksi edustajaa vastasi tähän kysymykseen ”melko samalaiset”. Heidän vastauksensa tausta-ajatuksena oli se, että useissa EU:n jäsenmaissa yliopistoissa tapahtuva opettajankoulutus on Bolognan prosessin mukaista, joten tutkintorakenteista on löydettävissä samankaltaisuuksia.

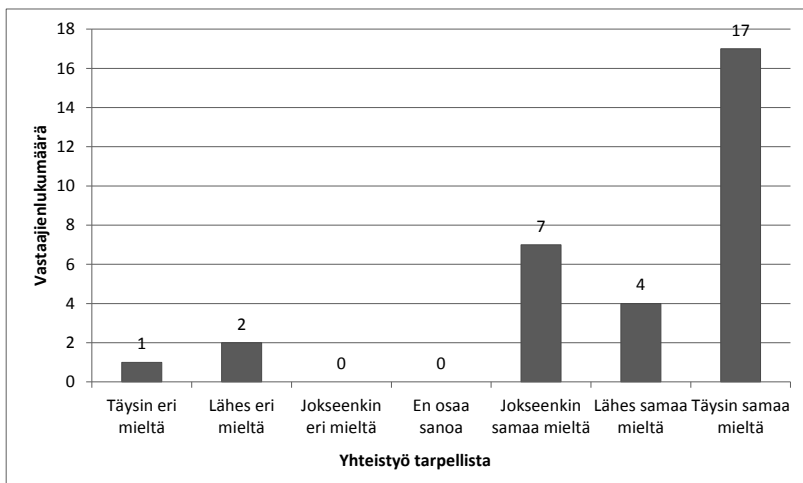
Selkeä enemmistö (20/31) valiokunnan jäsenistä piti EU:n jäsenmaiden opettajankoulutusstrategioita hyvin tai melko erilaisina. Tähän joukkoon mahtuu edustajia kaikista poliittisista ryhmistä, mikä myös viittaa siihen, että nämä edustajat tuntevat varsin hyvin olemassa olevan tilanteen. Vastauksia tähän kysymykseen ei voi tulkita sen mukaan,

mikä on vastaajien näkemys EU:n integraation syventämisestä. Vastausten keskiarvo oli 3 eli keskimäärin EU:n jäsenmaiden opettajankoulutusstrategioita pidettiin ”melko erilaisina”.

7.4.5 Opettajankoulutusyksiköiden kansainvälinen yhteistyö ja sen tarpeellisuus

Komission tavoitteena on se, että jäsenmaiden ja niiden opettajankouluttajien keskinäinen vuorovaikutus lisääntyy. EU:n jäsenmaiden sitoutuminen komission opettajankoulutustiedonantoon osoittaa niiden yhteisen tahtotilan EU:n koulutustason nostamiseksi ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Jäsenvaltiot ymmärtävät, että yhteistyöllä ja yhteisillä kehityksen suuntaviivoilla voidaan saavuttaa jotain etuja. Opettajankoulutusyksiköiden kansainvälinen yhteistyö on tarpeellista ja toivottavaa komission näkökulmasta. Näin edistetään laadukkaan opettajankoulutuksen leviämistä. (Holdsworth 2008.)

Kysyin parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäseniltä heidän käsityksistään opettajankoulutusyksikköjen yhteistyön tarpeellisuudesta. Esitän vastaukset kuviossa 8.



1 Täysin eri mieltä – 7 Täysin samaa mieltä, keskiarvo = 5.9, n = 31

Kuvio 8. Opettajankoulutusyksikköjen yhteistyön tarve EU:n laajuisesti

Tämä kysymys itsessään sisältää poliittisen ulottuvuuden, koska siinä pyydetään kertomaan mielipide opettajankoulutusyksikköjen EU:n laajuisesta yhteistyöstä. Tämä tarkoittaisi toteutuessaan koulutuksen yhdenmukaistumista sekä tutkintojen parempaa vertailtavuutta ja tunnustamista tulevaisuudessa. Poliittinen ulottuvuus on myös tulkevissa parlamentin jäsenten vastauksista.

Kolme parlamentin jäsentä ei pitänyt EU:n jäsenmaiden opettajankoulutusyksiköiden välistä yhteistyötä ja kumppanuutta tärkeänä. He kaikki kuuluivat EU:n integraatioon kielteisesti suhtautuviin poliittisiin ryhmiin. Kaksi heistä oli samasta jäsenmaasta ja kuului poliittiseen puolueeseen, jonka tavoitteena on heidän oman jäsenmaansa eroaminen Euroopan unionista. Heistä jyrkempää linjaa suhteessa minäkäänlaiseen EU:n jäsenvaltioiden yhteistyöhön edustaa MEP6, jonka vastauksista oli selkeästi luettavissa ajatus eristäytymisestä ja irtautumisesta kaikesta EU:n sisäisestä toiminnasta: *”EU:lla ei ole mitään annettavaa kansallisvaltiollemme”*. Kolmas EU:n opettajankoulutusyksiköiden yhteistyöhön kielteisesti suhtautunut parlamentin jäsen lähestyi opettajankoulutusta lähtökohtaisesti kansallisena kysymyksenä. Täten on helppo ymmärtää hänen kielteinen suhtautumisensa yhteistyöhön vaikutteisiin, jotka tulevat toisista kulttuureista ja jäsenmaista.

Loput 28 parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsentä suhtautuivat EU:n yhteistyöhön myönteisesti. Eritäin tärkeänä sitä piti kaikkiaan 17 edustajaa, hyvin tärkeänä neljä ja tärkeänä seitsemän. Vastausten keskiarvoksi muodostui 5,9, mikä kertoo selkeästi siitä, että parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnanjäsenet pitävät tätä asiaa hyvin tärkeänä.

Tässä kysymyksessä tulivat kaikkein selvimmin esiin poliittiset jakolinjat suhteessa EU:n integraatioon. Euroopan unionin syvenvään yhteistyöhön kielteisesti suhtautuvien poliittisten ryhmittymien edustajat erottuivat vastauksissaan. Koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenistä neljä kuuluu EU:n integraatioon kielteisesti suhtautuviin poliittisiin ryhmittymiin. Kolme heistä tyrmäsi opettajankoulutusyksiköiden yhteistyön. Neljäs samasta poliittisesta taustasta tuleva parlamentin jäsen piti yhteistyötä ”jokseenkin tärkeänä”. Perusteluksi eräs heistä totesi asiaa kysyessään:

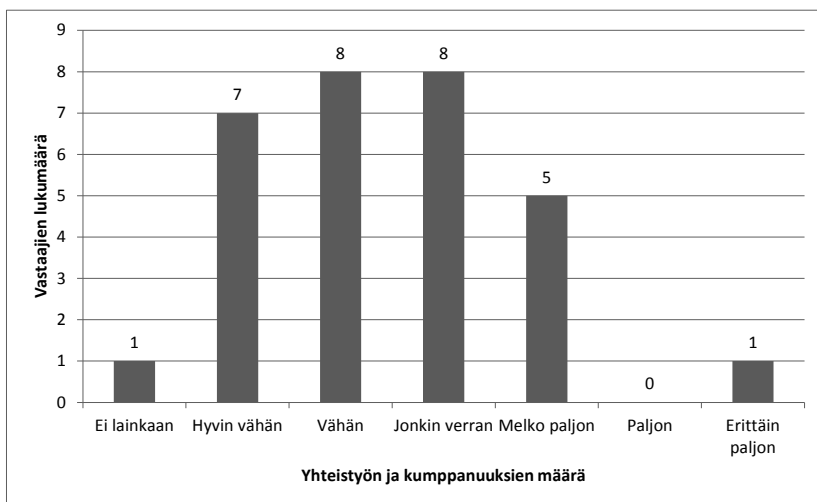
”Minä en kannata EU:n integraatiota enkä siitä seuraavaa liittovaltiokehitystä, mutta yhteistyötä toki itsenäisten eurooppalaisten

maiden tulee tehdä ja esimerkiksi opettajankoulutuksen osalta parhaiden käytäntöjen jakaminen on varsin suositeltavaa, sillä sen avulla opetusta varmasti voidaan kehittää monissa maissa, varsinkin monissa entisissä kommunistisissa maissa joissa koulutusjärjestelmät ovat vielä kommunistiselta ajalta ja niitä tulee uudistaa. Mutta peruslähtökohta kaikessa toiminnassa on oltava siinä, että yhteistyö ja uudistukset tulee tehdä kuitenkin jokaisen maan omasta itsenäisestä halusta ja tahdosta riippuen, ei komission tai jonkin muun sanelemana.” (MEP8)

Integraatioon kriittisesti suhtautuvat parlamentin jäsenet, joita tässä tutkimuksessa heidän puoluetustansa ja oman arvionsa pohjalta oli viisi, pitivät yhteistyötä opettajankoulutusyksiköiden välillä myönteisenä asiana, samoin ajatusta parhaiden käytäntöjen jakamisesta. Syvempää EU:n integraatiota kannattavaa 22 parlamentin jäsentä vastasivat poikkeuksetta tähän kysymykseen olevansa ”täysin samaa mieltä”. Tämä on ymmärrettävissä heidän poliittisen taustansa ja toimintansa päämäärien näkökulmasta.

Holdsworthin (2009) mukaan komission opettajankoulutustiedonanto on todella merkittävä, jos jäsenmaat alkavat toteuttaa sen suosituksia. Yksi komission erityisistä huolista on opettajien pätevyysiin liittyvät eroavaisuudet ja oppilaiden oppimiserot eri maiden välillä. Nämä eroavaisuudet paljastuivat muun muassa OECD:n PISA -tutkimuksessa ja komission omissa kartoituksissa.

Lopuksi kysyin valiokunnan jäseniltä heidän käsityksiään oman jäsenmaansa opettajankoulutuksen kansainvälisen yhteistyön määrästä. Vastausten jakauma on esitetty kuviossa 9.



Keskiarvo = 3,3, n = 31

Kuvio 9. Oman maan opettajankoulutuksen kansainvälisen yhteistyön ja kumppanuuksien määrä

Vastausten keskiarvo oli 3,3, mikä kertoo edustajien pitävän maansa opettajankoulutuksen kansainvälistä yhteistyötä melko vähäisenä. Kahdeksan edustajaa totesi yhteistyötä olevan ”vähän”. Saman määrän vastauksia sai myös ”jonkin verran” -vaihtoehto. Tulos kertoo sen, että yhteistyö ei ole ollut kovin näkyvää Euroopan laajuisesti eikä kansallisesti. ”Vähän” tai ”jossain määrin” vastanneista monet ovat hyvin kokeneita poliittisia päättäjiä. He ovat toimineet sekä Euroopan että kansallisella tasolla merkittävässä koulutuspolitiikan tehtävissä, kuten kansallisten parlamenttien, opetusministeriöiden ja kulttuuri-instituuttien palveluksessa.

Yksi vastaajista valitsi vaihtoehdon ”ei lainkaan” ja samoin yksi vaihtoehdon ”erittäin paljon”. Molemmilla näytti olevan pitkälti samankaltaiset joskin käänteiset perustelut, jotka nousivat heidän erilaisista poliittisista taustoistaan. ”Ei lainkaan” -vaihtoehdon valinnut parlamentin jäsen, joka itse suhtautui myönteisesti Euroopan integraatioon, arvioi oman maansa tilannetta oppositioon joutuneen puolueen edustajana. Hänen oli vaikea suhtautua nyt vallassa olevan puolueen toimiin myönteisesti kansainvälisen ja eurooppalaisen yhteistyön rintamalla.

”Uusi – – hallitus on hyvin sisäänpäin kääntynyt ja pyrkii eroon sekä eurooppalaisesta että kansainvälisestä yhteistyöstä, joten heidän valtaan tulemisensa seurauksena myös miltei se kaikki eurooppalainen yhteistyö mitä oli, on ajettu abdikoon tai niiltä on poistettu määrärahat, joten kansainvälistä ja eurooppalaistakaan yhteistyötä koulutuksen ja erityisesti siis opettajankoulutuksen osalta ei enää ole näkyvissä.” (MEP5)

Oman maansa opettajankoulutuksen kansainvälisen yhteistyön erittäin runsaaksi arvioinut parlamentin jäsen oli Euroopan unioniin kriittisesti suhtautuvasta poliittisesta puolueesta, joka oli hiljattain noussut pääministeripuolueeksi edustajan kotimaassa. Hänen suullisesta täsmennyksessään oli selkeästi luettavissa, että hän halusi vakuuttaa maansa uuden hallituksen vahvistavan niin kansainvälistä kuin eurooppalaistakin yhteistyötä. Hänen mukaansa yhteistyö on varsin aktiivista ja näkyvää yliopistojen ja opettajankoulutuslaitosten välillä.

”Uusi pistejärjestelmä joka tuli Bolognan prosessin myötä on lisännyt voimakkaasti – [maani] tekemää koulutusvaihtoa ja yhteistyötä. Uusi hallitus ja opetusministeri ovat laittaneet asioihin vaubtia, sillä aikaisemman hallituksen aikana toiminta oli varsin pientä. Viime aikoina on ollut selvästi havaittavissa kasvava vaihto-opiskelijoiden kiinnostus maatani kohtaan. Näin ollen voin todeta, kansainvälisen yhteistyön olevan varsin aktiivista ja voimakasta maassani viimeisen parin vuoden aikana.” (MEP19)

Yhteistyön ”melko paljoksi” arvioineet viisi edustajaa edustivat neljää eri kansallisuutta, kahta suurinta poliittista parlamentin ryhmittymää ja integraatiolle myönteistä linjaa. Ehkä heidän yleinen myönteinen suhtautumisensa kansainväliseen yhteistyöhön ja kumppanuuteen sai heidät valitsemaan kohdan ”melko paljon”. Näin vastanneista kolme tuli kahdesta sellaisesta jäsenmaasta, joiden opettajankoulutus on ollut myönteisesti esillä muun muassa OECD:n PISA- ja IEA:n PIRLS-tutkimusten tuloksissa. Tämä on voinut vaikuttaa näiden parlamentin jäsenten käsityksiin oman jäsenmaansa opettajankoulutuksen yhteistyöstä ja kumppanuudesta.

8 Pohdinta

8.1 Tulosten pohjalta tehtäviä johtopäätöksiä

Jäsenvaltioiden ministereiden vastaukset antoivat poikkeuksetta ymmärtää heidän opettajankoulutuksensa vastaavan komission toimesta määritellyjä odotuksia. Opetusministerit arvioivat myös oman maansa opettajankoulutustoimien olevan joko riittäviä tai kehittyvän parhailaan toivottuun suuntaan. Ministerien ajattelumallit olivat selkeästi kansallisvaltiolähtöisiä, eikä heillä ollut juurikaan halua muiden maiden mallien ”kopioimiseen”, vaan avoimen koordinaation ajatuksen mukaisesti parhaiden käytänteiden jakaminen miellettiin riittäväksi. Muun muassa Liettuan kulttuuriministeri Šarūnas Birutisin totesi 10.7.2013 vieraillessaan Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunnassa opettajankoulutuksesta seuraavaa: *”Parhaiden käytäntöjen jakaminen on auttanut Liettuaa ja varmasti myös monia muita uusia EU:n jäsenmaita päivittämään ja kehittämään omaa opettajankoulutustaan Eurooppalaisten standardien pohjalle.”*

Opettajankoulutuksesta vastuussa olevat ministerit näkivät hyväksi Euroopan unionin yhteiset tavoitteet opettajankoulutuksen saralla. Komission tiedonanto *Opettajan koulutuksen laadun parantamisesta* oli kaikille ministereille tuttu, ja tiedonannon toimia pidettiin oikeina ja saavuttamisen arvoisina. Sitoumus, jonka ministerit antoivat marraskuussa 2007 hyväksyessään komission opettajankoulutusta koskevan tiedonannon, on edelleen vahva kaikissa jäsenmaissa. Näin on siitä huolimatta, että usean ministerin kohdalla kyse oli hänen edeltäjänsä tekemästä sitoumuksesta. Yhteisymmärrys jäsenmaiden opetusministereiden kesken löytyy yli poliittisten ja maantieteellisten rajojen. Ministereiden julistus (Neuvosto 2007/C 300/07), joka on keskeinen osa EU:n opettajankoulutusstrategiaa toteaa: *”Korkeatasoinen opetus on edellytys korkeatasoiselle koulutukselle – –.”* Tämä vaikuttaa edelleen olevan yksi EU:n jäsenmaiden opetusministereiden prioriteetti. Myös komission avoimen koordinaation kautta tapahtuvaa ohjausta opet-

tajankoulutuksessa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi pidettiin poikkeuksetta tärkeänä.

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin EU:n jäsenmaiden opetusministerien ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenten käsityksiä EU:n opettajankoulutuksesta eikä pyritty suorittamaan objektiivista havainnointia asioiden todellisesta tilasta. Vastaajien käsitysten mukaan useissa EU:n jäsenmaissa komission toimet ovat saaneet aikaan myönteistä kehitystä opettajankoulutuksen laadun parantamisessa. Yhtenä merkittävänä asiana nousee tällöin esille myös Bolognan-prosessin käynnistämä yliopistojen uudistustyö ja eurooppalaisen korkeakoulualueen rakentaminen. (Berlinguer 2012; Bolognan prosessi 1999.) Kansallisen tradition korostamisesta huolimatta opetusministerit ovat valmiita hyväksymään myös opettajien vapaan liikkuvuuden. Liikkuvuusohjelmat ja komission työryhmät arvioitiin merkittäviksi välineiksi parhaiden käytäntöjen vaihtoon jäsenmaiden välillä. Kukaan ministereistä ei kyseenalaistanut parhaiden käytäntöjen vaihtoa.

Komission ohjelmista *Elinikäisen oppimisen ohjelma* ja sen *Comenius*-alaohjelma erottuivat myös vahvasti ministereiden vastauksissa. Elinikäinen oppiminen on jo vuosikymmeniä ollut keskeisenä teemana, ja jo vuonna 1996 vietettiin EU:n Elinikäisen oppimisen teemavuotta (OPM 2001, 26). Pitkään toimineet ohjelmat ovat antaneet opettajille ja opettajankouluttajille mahdollisuuden rakentaa verkostoja ja jakaa kokemuksiaan kollegoiden kanssa. *Elinikäisen oppimisen ohjelma* nauttii edelleen suurta arvostusta jäsenmaissa. Opetusministereistä yli puolet arvioi sen kehittävän merkittävästi maansa opettajankoulutusta ja opettajien ammattitaitoa.

Komission opettajankoulutusta koskettavien keskeisten tavoitteiden kannalta (ks. luku 3.4. EU:n opettajankoulutusstrategia) on tärkeää huomioida tiedonannon (KOM 2007) ensimmäinen kohta, jossa todetaan: ”*Varmistetaan, että uudesta elinikäisen oppimisen ohjelmasta ja Euroopan sosiaalirahastosta tuetaan jäsenvaltioiden pyrkimyksiä parantaa opettajankoulutuksen tarjontaa ja sisältöä ja kannustaa opettajien ja opettajajarjoittelijoiden liikkuvuutta.*” On merkille pantavaa, että taloudellisesta taantumasta huolimatta uusi *Elinikäisen oppimisen ohjelma*, joka tunnetaan jatkossa nimellä *Erasmus+* -ohjelma, on kasvanut resursseiltaan ohjelmakaudelle 2014–2020 yli 40 prosenttia aiempaan ohjelmakauteen verrattuna. Tämä kertoo selkeästi siitä,

että komissio, Euroopan parlamentti ja jäsenvaltiot pitävät koulutuksen merkitystä tärkeänä Euroopassa. Monissa jäsenmaissa on opittu hyödyntämään tätä liikkuvuusohjelmaa ja käyttämään sitä myös opettajien täydennyskoulutuksena.

Ministereiden vastauksissa pidettiin tärkeinä opettajan ammatin arvostuksen lisäämistä sekä koulutus- ja pätevyysvaatimusten korottamista. Tämä kertoo siitä, että yhdessä sovitut tavoitteet on tiedostettu. Vaikka ministerit ja hallitukset vaihtuvat, EU:n opettajankoulutuksen linjaukset säilyvät ja niissä on ministereiden arvion mukaan edistytty. Tämä tavoite nostettiin yhdeksi tärkeimmistä asioista myös komission ja neuvoston opettajankoulutustiedonannossa. Monissa jäsenmaissa koulutuksen laatuvaatimukset, joilla tarkoitettiin pääasiassa maisteritason tutkintoa kaikille opettajille, oli jo pääosin saavutettu ennen komission tiedonantoa. Kuitenkin noin puolessa jäsenmaita koulutuksen laadun parantamisessa näkyi ministereiden vastausten perusteella selviä muutoksia parempaan. Myös niissä jäsenmaissa, joissa opettajienkoulutuksen minimitaso on ylempi korkeakoulututkinto, ammatin arvostukseen on kiinnitetty kasvavaa huomioita. Ministereiden arvioiden mukaan tässä on myös edistytty. Tämä vahvistaa avoimen koordinaation olevan toimiva ohjauskeino. *Koulutus 2010* -ohjelman säännölliset välitarkistukset ovat muistuttaneet jäsenmaita yhteisestä tahtotilasta ja auttaneet tavoitteiden saavuttamisessa. Toki ministerien arvioiden mukaan on vielä paljon tehtävää päämäärien täydelliseksi saavuttamiseksi.

Komission opettajankoulutuksen ympärille rakentamat asiantuntijaryhmät sekä niiden tuottamat julkaisut osoittautuivat myös opetusministereiden vastausten pohjalta menestystarinaksi. Kokemusten ja käytäntöjen jakaminen, vertaisoppiminen, opettajien ammatilliset kasvupolut sekä tutkimustiedon katsottiin varsin laajasti hyödyttäneen niin opettajankouluttajia kuin opettajakuntaa. Näitä voivat hyödyntää myös ne, jotka eivät itse ole päässeet mukaan liikkuvuusohjelmiin ja opettajavaihtoon. Komission julkaisutoiminnan kerrottiin tukevan EU:n laajuista yhteistyötä ja mahdollistavan yhä useamman opetusalan ammattilaisen pääsyn ajantasaisen tiedon lähteille.

Opetusministereiden tulevaisuuden odotuksia leimasi vahvasti ajatus siitä, että nyt olemassa olevaa yhteistyötä jatketaan ilman suurempia muutoksia. Saadut kokemukset olivat poikkeuksetta rohkaisevia, ja maat olivat löytäneet sopivia tapoja verkostoitua ja tehdä yhteistyötä

komission ja toisten jäsenmaiden kanssa. Yksikään opetusministeri ei toivonut yhteistyön opettajankoulutuksessa vähenevän, vaan kaikki pitivät sitä tarpeellisena. Vastaukset olivat kuitenkin tulkittavissa siten, että yhteistyön vahvistamisesta huolimatta komissiolle ei opettajankoulutuksen alueella ole tarpeen antaa lisää toimivaltaa.

Opetusministereiden vastaukset osoittivat myös sen, että komission opettajankoulutustiedonantoon on jäsenmaissa sitouduttu, ja se on vienyt eteenpäin eurooppalaista opettajankoulutusta ja opettajuutta. Ilman tiedonantoa, sitä seuranneita neuvoston päätelmiä (2007 C 300/07) ja Euroopan parlamentin raporttia (Badia I Cutchet 2008) opettajankoulutus tuskin olisi kehittynyt jäsenmaiden ministereiden nyt kuvaamalla tavalla. Komission tiedonantoa seuranneet toimenpiteet, kuten asiantuntijaryhmät, ja käytetty avoimen koordinaation menetelmä ovat osoittautuneet opetusministereiden vastausten perusteella menestykselliseksi tavaksi parantaa opettajankoulutusta jäsenmaissa. Tässä kyse on kuitenkin ministereiden käsityksestä tapahtuneesta muutoksesta, ei kattavasta ja objektiivisesti todennetusta arviosta siitä, mitä jäsenmaissa on todella tapahtunut. On myös muistettava, että ministereiden käsityksiin vaikuttaa myös se poliittinen konteksti, josta käsin he asioita arvioivat. Siitä huolimatta ministerit olivat kovin yksituumaisia komission erilaisten toimien vaikutuksista jäsenmaiden opettajankoulutukseen.

Parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenet tunsivat yllättävän heikosti opettajankoulutusta koskevaa komission, neuvoston ja parlamentin välistä yhteistyötä. Vain neljä koulutusvaliokunnan 31 jäsenestä tunnisti komission opettajankoulutusta koskevan tiedonannon (2007), vaikka 19 heistä oli itse osallistunut asian käsittelyyn. Kuitenkin selkeä enemmistö valiokunnan jäsenistä (71 %) piti vähintäänkin tärkeänä, että Euroopan unionilla olisi yhteinen opettajankoulutusstrategia. Tuloksen voi tulkita niin, että nykyistä tiedonannon tyyppistä ”strategiaa” pidetään liian heikkona välineenä ohjata kehitystä. Vain kaksi, EU:n integraation kielteisesti suhtautuvaa valiokunnan jäsentä arvioi strategian merkityksettömäksi ja turhaksi. Heidän kantojensa taustalla lienee vahvat poliittiset motiivit. Kumpikaan ei tuntenut tai tiennyt olemassa olevia ohjelmia ja niiden vaikutuksia. Toisaalta parlamentin jäsenten joukossa oli niitäkin, jotka olivat valmiita antamaan komissiolle enemmän valtaa ja siten siirtämään toimivaltaa opettajankoulutusta koskevissa asioissa EU:n komissiolle. Tällainen federalistinen ajattelu, jossa

jäsenmaiden toimivaltaa kuuluvia koulutusasioita haluttaisiin tulevaisuudessa antaa entistä enemmän EU:n yhdessä päätettäväksi, on varsin yleistä parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenten joukossa. Perusteluna tälle kannalle on koulutuksen vahva yhteys laadukkaan työvoiman tuottamiseen yhteiseen käyttöön EU:n sisämarkkinoille.

Koulutusvaliokunnan jäsenten suhtautuminen EU:n toimivallan lisäämiseen opettajankoulutuksen alueella oli myönteisempää kuin heidän omien maidensa opetusministereiden. Jäsenet arvioivat, ettei heidän oman maansa opettajankoulutuksella ole juurikaan kansainvälistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Vahvat kansalliset perinteet ja pitkä historia jäsenmaissa nousivat myös vastauksissa esille. Lähes kaikki valiokunnan jäsenet kokivat opettajankouluttajien välisen yhteistyön tärkeäksi. Yhteistyötä ja parhaiden käytäntöjen vaihtoa oltaisiin valmiita viemään voimakkaammin ruohonjuuritasolle asti. Valiokunnan jäsenten ministereitä vahvempi tuki komission roolin vahvistamiselle saattaa johtua siitä, että monet EU-parlamentin jäsenet katsovat olevansa enemmän vastuussa EU:n laajuisista kuin vain kotimaatansa koskevista päätöksistä.

Kaiken kaikkiaan sekä opetusministereiden että Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenten asenne EU:n opettajankoulutusta koskeviin toimiin ja komission tiedonantoon (2007) on varsin myönteinen. Parlamentin jäsenten käsitykset toki vaihtelivat laajemmin kuin ministereiden, mutta EU:n laajuisen opettajankoulutuksen kehittämistä ja syventämistä pitivät lähes kaikki tärkeänä. Opettajankoulutuksen koettiin olevan keskeinen avain hyvän ja laadukkaan työvoiman saamiseksi työmarkkinoille. (Ks. esim. EU 2020 2010; European Commission 2012.)

Sekä opetusministereiden että valiokunnan jäsenten vastauksista oli tulkittavissa eräänlaisen piilo-opetussuunnitelman vaikutus. Opetusministereiden vastauksista välittyi ajatus, että vaikka päätösvalta viime kädessä on heillä itsellään, vuorovaikutus komission ja muiden jäsenmaiden kanssa vaikuttaa lopputuloksiin (ks. esim. Jackson 1968, 10–19). Parlamentin jäsenten vastauksissa tämä ilmeni myös suhtautumisena vallankäyttöjärjestelmään. Kotimaan ongelmiin pyrittiin vaikuttamaan EU:n komission kautta. Oman maan ajateltiin olevan valmiimpi muutoksiin ”komission pelossa”, jos kotimaiset käytännöt ovat ristiriidassa yhdessä sovittujen suositusten kanssa. EU:n koko strategiaprosessin etenemisessä oli nähtävissä niin sanotun emergentin strategian toteu-

tuminen (ks. luku 1.3). Unionin suositusten ja päätösten toteutuminen jäsenmaissa tapahtui pitkälti sen pohjalta, kuinka vastuulliset ministerit ja virkamiehet päätöksiä tulkitsivat ja sovelsivat niitä kansallisiin olosuhteisiin. (Terho 2009, 10.) Monien koulutusvaliokunnan jäsenten vastauksissa tähän liittyi huoli siitä, että hajonta opettajankoulutusta koskevilla toimilla jäsenmaiden välillä on liian suuri.

Ministerien vastaukset voidaan tiivistää näkemykseksi, jonka mukaan parantamalla opettajankoulutusta vahvistetaan ensisijaisesti oman maan kilpailukykyä ja osaamis pohjaa ja vasta toissijaisesti EU:n kilpailukykyä. Parlamentin jäsenet taas korostavat voimakkaammin jäsenmaiden ja EU:n keskinäistä riippuvuutta. Tällöin EU:n laajuisten yhteisten toimien uskotaan hyödyttävän symbioosin molempia osapuolia. Molempien vaikuttajaryhmien ajattelusta voidaan löytää yhteinen käsitys opettajankoulutuksen välineellisestä arvosta talouden ja kilpailukykyyn parantamiseksi. Tämä taloudellinen arvo vaikuttaisi nousevan niin vahvaksi, että se peittää alleen koulutuksen sivistykselliset, sosiaaliset ja tasa-arvoistavat tavoitteet. Myös koulutuksen itseisarvo yksilön kannalta ja sen sivistyksellinen ulottuvuus nousevat esille ministereiden vastauksista. Kuitenkin koulutus näyttättyy EU:n kontekstissa usein alisteisena taloudelle. Kilpailukyky on selkeästi unionin primääri arvo. Ongelmalliseksi tämä muodostuu aina silloin, jos koulutus ja sen laatuun keskeisesti vaikuttava opettajankoulutus mielletään jäsenmaissa ensisijaisesti menoeränä. Komission ajattelussa koulutus ja ennen muuta opettajankoulutus sen sijaan ymmärretään paremman talouden ja kilpailukykyyn perustana. Jäsenmaiden kohdalla taas usko koulutukseen investointina näyttäisi olevan heikompa opetusministereiden sanoista ja pyrkimyksistä huolimatta, mikä näkyi vuosien 2011–2012 jäsenmaiden kansallisista budjeteista ja niiden leikkauksista. Komissio on taas yhdessä Euroopan parlamentin kanssa lisännyt rahoitusta koulutukseen ja tutkimukseen viimeisten vuosien aikana. (Eurydice 2013a.)

On toivottavaa, että tutkimuksen kautta muotoutunut käsitys taloudellisesta arvosta korkeimpana EU:n opettajankoulutuksen uudistamista ohjaavana arvona saisi rinnalleen myös vahvemmin sosiaaliset ja sivistykselliset arvot (ks. Badia I Cutchet 2008; KOM 2007). Osittain taloudellisten arvojen ylikorostusta voi selittää se, että EU on tällä hetkellä perussopimustensa mukaisesti ennen muuta sisämarkkina-alue, tulli- ja talousliitto. Näin EU:n yhteisessä päätöksenteossa keskeiseksi

toimeksi jäävät kasvuun ja kilpailukykyyn liittyvät asiat, joita vasten myös opettajankoulutusta tarkastellaan. Tässä katsannossa opettajankoulutuksen keskeisimmäksi tehtäväksi jää kouluttaa hyviä opettajia, jotka huolehtivat osaavan ja laadukkaan työvoiman kouluttamisesta sisämarkkinoille. Myös perussopimusten (SEUT) pohjalta EU:n ensisijainen tehtävä on maanosan rauhan turvaamisen ohella taloudellisen hyvinvoinnin ja vaurauden luominen, mikä myös selittää taloudellisten arvojen yliotetta sivistyksellisistä arvoista.

8.2 Kohti uudistuvaa opettajankoulutusta

Euroopan unionin opettajankoulutukseen keskeiset päätöksentekijät ilmaisivat voimakkaan halunsa uudistaa opettajankoulutusta komission tiedonannon (2007) suositusten mukaisesti. Haastatteluaineiston mukaan Suomea pidetään eräänlaisena opettajankoulutuksen mallimaana (mm. haastattelut Holdsworth 8.10.2009; Vassiliou 7.6.2011). Myönteinen asenne Suomea kohtaa pohjautui OECD:n PISA -tutkimuksiin ja Eurydicen kartoituksiin (ks. esim. Eurydice 2009). Myös keskustelut useiden kollegojen ja ministereiden kanssa vahvistivat tätä ajatusta. Suomea pidetään maana, joka on onnistunut rakentamaan laadukkaan ja tuloksellisen opettajankoulutusjärjestelmän sekä rekrytoimaan koulutukseen parhaat opiskelijat. Erityisesti suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimusopintoja, jotka antavat hyvät valmiudet jatko-opintoihin, pidetään toimivana mallina niin kansainvälisesti kuin myös EU-maiden käyttöön. (Ks. Niemi 2008.) Suomen vahvuuksia opettajankoulutuksessa on pyritty hyödyntämään jäsenmaissa parhaita käytäntöjä jakamalla. (Figelin haastattelu 11.9.2008; Vassilioun haastattelu 7.6.2011.)

EU:n yhteisissä opettajankoulutusta koskevissa tavoitteissa, kuten tämän tutkimuksen kannalta keskeisessä komission opettajankoulutus-tiedonannossa, nousee varsin voimakkaasti esille opettajan työn arvostukseen liittyvät näkökohdat. Komission yhtenä keskeisenä suosituksena on ”tukea opettajan ammatin yhteiskunnallista asemaa ja tunnustamista”. Aiempien tutkimusten perusteella työ on vielä pahasti kesken. (Taajamo ym. 2014.) Myös tämän tutkimukseni osalta sekä ministerit että parlamentinjäsenet, samoin kuin haastattelemani komission edustajat, pitivät opettajan yhteiskunnallisen aseman ja statuksen kohottamista tärkeänä, mutta ainakin vielä konkreettiset toimet tuntuvat puuttuvan.

Yhtenä keskeisenä tekijänä opettajan ammatin arvostuksen nousuun voisi olla se, että kaikki opettajatutkinnot tulisivat EU:n jäsenmaissa kattavasti maisteritasoisiksi. EU:n opetusministerit ovat tähän sitoutuneet, mutta joillakin jäsenmailla tavoitteeseen on vielä matkaa. Tärkeää on myös opettajien palkkataso ja sen pikainen kohottaminen useissa jäsenmaissa. Eurydicen (2014c) tekemän tutkimuksen mukaan aloittelevien opettajien peruspalkat ovat lähes kaikissa Euroopan maissa matalampia kuin mitä on keskimääräinen kansallinen BKT asukasta kohden. Palkat eivät myöskään nouse kovin nopeasti urakehityksen myötä (Eurydice 2014c). Myös koulutusasioista vastaava komissaari Androulla Vassiliou totesi 4. lokakuuta 2011 maailman opettajien päivän aattona, että: *“Palkat ja työedellytykset ovat avainasemassa parhaiden mahdollisten opettajien saamiseksi alalle – ja pitämissä siellä.”* (Euroopan komissio 4.10.2011.)

Keskeinen edellytys opettajuuden kehittymiselle on laadukkaiden hakijoiden ohjautuminen opettajankoulutukseen (Nummenmaa & Välijärvi 2006; Uusiautti & Määttä 2013c; Wise ym. 1987). Monissa EU:n jäsenmaissa opettajan ammatin arvostus ja palkkaus ovat heikkoja, joten nuoria on vaikea saada hakeutumaan opettajankoulutukseen (ks. esim. Pop 2009). Kansainvälisessä vertailussa suomalaisten opettajien arvostus on korkea ja suomalaiset opettajat ovat huomattavia vaikuttajia niin koulun päätöksenteossa kuin myös suhteessa oppilaisiin (Krokkfors 2005).

Opettajankoulutuksen uudistumisen ja menestyksen erääksi avaintekijäksi nousevat opettajankoulutuksen opiskelijavalintaprosessit. Tähän asiaan tulisi jatkossa kiinnittää entistä enemmän huomiota myös EU:n jäsenmaiden tasolla. Jo tällä hetkellä joidenkin jäsenmaiden piirissä on menossa kokeiluja opettajaopiskelijoiden valitsemiseksi uudella tavalla. Esimerkiksi Liettuassa on pääsykokeisiin kehitelty erityinen hakijoiden motivaatiota mittaava testi. (Eurydice 2013b.) Hyväksi havaittujen käytäntöjen jakaminen ja niiden soveltaminen eri kulttuurien tarpeisiin olisi paikallaan. Tässä suomalaisen opettajankoulutuksen valintaprosessit ja niistä saadut myönteiset kokemukset voisivat olla suureksi avuksi muille EU:n jäsenmaille. Valintaprosessien rinnalla tärkeään asemaan tulevaisuuden opettajankoulutuksen kannalta nousevat myös opettajaksi opiskelevien arvot. Ajan vaihtumisesta tai kulttuuristen taustojen erilaisuudesta huolimatta opettajaksi pyrkivän ihanteena tulisi olla edelleen halu vaikuttaa hyvän elämän saavuttamiseen (Määttä & Uusiautti 2011).

8.3 Yhteistyön arvon ymmärtäminen opettajankoulutuksessa

Tutkimustulosteni ydinteemaksi nimesin ”Yhteistyön arvon ymmärtäminen opettajankoulutuksessa”. Eri EU-maiden opettajankoulutustraditioiden lähentyminen Bolognan prosessin ja EU:n toimien seurauksena on selkeästi havaittavissa koko Euroopassa. Erilaisuudessaan yhdistynyt Eurooppa hakee jälleen uusia yhteisiä käytänteitä koulutuksen ja opettajankoulutuksen kentällä. Myös jäsenmaiden opetusministerit ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenet pitivät yhteistyön arvoa keskeisenä. Yhteistyön tiivyydestä ja sitovuudesta löytyi erilaisia painotuksia, mutta käsitys yhteistyön tarpeellisuudesta opettajankoulutuksessa oli yksiselitteinen. Tämän myönteisen tahtotilan vieminen käytännön tasolle on seuraava haaste, jonka edessä jäsenmaissa ollaan. Päätösvallan kuulussa jäsenmaille on asian konkreettinen toteuttaminen heidän omissa käsissään.

Bolognan prosessi on edistänyt hyvin merkittävästi korkeakoulujen, myös opettajankoulutuksen, yhteistyötä. Keskeinen yhteistyön tuotos on ollut eurooppalaisen korkeakoulujen laadunarvioinnin järjestelmän luominen. (Ks. esim. Berlinguer 2012; Niemi & Lavonen 2012.) *Laadunarvioinnin eurooppalaisen ulottuvuuden* tarkoituksena oli lisätä alueen eurooppalaista yhteistyötä yhteisten menetelmien ja tasomäärittelyjen löytämiseksi. *European Network of Quality Assurance in Higher Education* -verkostolla (ENQA) on tässä keskeinen rooli. (Praha kommuniquea 2001.) Tässä tutkimuksessa havaittiin, että vaikka opetusministereiden ja Euroopan parlamentin jäsenten vastauksissa korostettiin opettajankoulutuksen laadun merkitystä, ei yksikään heistä nostanut esille esimerkiksi yleiseurooppalaisia auditointeja opettajankoulutuksen tai sen koulutusohjelmien laadun varmistajina. Syynä tähän olivat todennäköisesti nykyiset toimivaltasuhteet. Jos laadusta todella halutaan pitää kiinni ja sitä kehittää, olisi perusteltua siirtyä opettajankoulutuksen kansallisista itsearvioinneista EU:n laajuisiin auditointeihin. Näin opettajankoulutuksen laadun kehittämässä päästäisiin EU:n tasolla todellisiin tuloksiin Prahan 2001 kommuniquean ajatusten mukaisesti.

Jos nykyisten kansallisten opettajankoulutusjärjestelmien laadun mittaaminen ja vertaaminen EU:n tasolla on vaikeaa, sitä on myös erilaisten osaamisvaatimusten vaikutusten yhdenmukainen arviointi. Mikäli muutosta todella halutaan, voidaan arviointia kehittämällä

edetä uudelle laatutasolle (Väljörvi 1996). Tämä edellyttäisi yhteisiä opettajien osaamista koskevia vaatimuksia, jotta voidaan varmistaa opettajankoulutuksen linjausten ja käytäntöjen sekä koulutuksen toimivuuden arvioinnin yhdenmukaisuus. Mitä ilmeisimmin tulevaisuudessa tarvitaan myös tarkempaa ja järjestelmällisempää opettajankoulutuksen sisältöjen arviointia. Tarvitaan myös uusien opettajien seuranta osana reflektiivistä elinikäisen oppimisen mukaista toimintatapaa, joka EU:n opettajankoulutusstrategian mukaan tulisi olla ominaista kaikilla osapuolilla. Tähän päästään silloin, kun kaikki jäsenmaat ovat toteuttaneet EU:n opettajankoulutusstrategian (KOM 2007) suositukset käytännön tasolla.

Kun EU:n laajuiset auditoinnin puuttuvat ja laadunarvioinnin kriteerit vaihtelevat jäsenmaittain, olemme tilanteessa, jossa joudumme nojautumaan jäsenmaiden sisäisiin arvioihin. Nuo arviot nousevat pitkälti opettajankoulutuslaitosten itsearvioinneista, jonkin ulkopuolisen tahon tekemästä arvioinnista tai sitten virkamiesten tai päätöksentekijöiden poliittisista arvioista. Nämä arviot ja käsitykset vaihtelevat valtopoliittisten suhdanteiden mukaisesti hyvinkin paljon. Yleisesti vallassa olevat puolueet ja poliitikot arvioivat oman maansa kehitystä poikkeuksetta oppositiossa olevia myönteisemmin ja poliittisen vallan vaihduttua arviot vaihtuvat, vaikka mitään konkreettista muutosta ei olisi tapahtunutkaan. Myös tässä tutkimuksessa nousi esille se, että samasta jäsenmaasta tulleiden parlamentin jäsenten, joista toinen edusti hallituspuoluetta ja toinen oppositiota, käsitykset oman maansa opettajankoulutuksesta erosi olennaisesti toisistaan. (Ks. 7.4.2 MEP4 ja MEP18.) Usein hallitusvastuun vaihduttua myös edustajien näkemykset vaihtuvat heidän puolueensa uuden aseman mukaisesti. Välttämättä konkreettisia muutoksia ei olisi tapahtunut käytännön tasolla ollenkaan. Tämä asetelma on myös syytä ottaa huomioon arvioitaessa tutkimuksen tuloksia.

Euroopan unionissa on vuosien myötä rakentunut vahva yhteistyöverkosto jäsenmaiden oppilaitosten, opettajien ja opiskelijoiden välille. EU:n perusajatuksena on kuitenkin säilynyt se, että toimivalta koulutuksen alueella on jäsenmailla itsellään. Unioni pyrkii vaikuttamaan korkealaatuisen koulutuksen kehittämiseen rohkaisemalla jäsenvaltioita yhteistyöhön (SEUT 2007, artikla 165). Tämän tutkimuksen tulosten valossa myös opettajankoulutuksessa kaivattaisiin uusia ja tehokkaampia yhteistyön muotoja. Komissiossa onkin käynnistynyt

keskustelu tiiviimmästä yhteistyöstä opettajankoulutuksessa. Keskeisin kysymys on se, kuinka syvää ja tiivistä yhteistyötä halutaan ja miten yhteistyö voidaan toteuttaa jäsenmaiden toimivaltaa kunnioittaen.

Räsänen mukaan (2014, 137) jotkut tutkijat, kuten esimerkiksi Bennett (1993), ovat aikoinaan kritisoineet opettajankoulutusta sen liiallisesta keskittymisestä teknisiin taitoihin, didaktiikkaan ja koulun sisäiseen elämään. Tämän seurauksena monet koulun ulkopuolisia tekijöistä, jotka ovat kiinteästi yhteydessä koulun rakenteisiin ja sisältöihin sekä oppilaiden oppimisedellytyksiin ovat jääneet huomioidatta. Tämän tutkimuksen tulosten valossa on kuitenkin todettava, että ministereiden ja parlamentin jäsenten vastauksista oli luettavissa pääsääntöisesti heidän myönteinen suhtautumisensa monikulttuurisuuteen ja valmius ottaa vastaan käytänteitä muista kulttuuritaustoista. Komission opettajankoulutustiedonannossa esille nostama tietoisuus maailman muutoksesta ja oppilaiden moninaisuudesta on ministereiden vastauksien pohjalta tiedostettu, ja myös jäsenmaiden opettajankoulutuksissa on näihin asioihin heidän mukaansa alettu paneutua. Tavoitteena voi nähdä olevan monikulttuurisuuden tunnistava opettaja, jolla on koulutuksensa ansiosta kyky kehittää työtään sekä arvioida sitä erilaisista sosiaalisista ja eettisistä näkökulmista sekä ihanteista. (Ks. Tatto 2006.)

Opettajankoulutuksen laadun parantamiseksi tarvitaan parempia keinoja. Euroopan unionista on haluttu tehdä maailman johtava tietoon perustuva talousalue, mutta tavoitteessa on epäonnistuttu. Keskeinen syy tähän on se, että uudistusten käytännön toimet ja niiden valvominen jäivät suorittamatta. Lissabonin strategian arviointiasiakirjassa (2010) todettiin vastuiden ja tehtävien jaon olleen erityisesti EU:n komission ja jäsenvaltioiden kesken epäselvä. Mikäli strategiassa ei ole määritelty vastuita ja tehtävien jakoa, puhumattakaan valvonasta, ei voida myöskään olettaa asetettuja tavoitteita saavutettavan.

Opettajankoulutuksen alueella siis tarvitaan sitouttavampaa yhteistyötä. Joiltakin osin tällainen yhteistyö voi olla ristiriidassa nykyisen koulutusta koskevan oikeusperustan kanssa. (Ks. SEU-sopimus 2007.) Kansallinen toimivalta kuitenkin antaa myös mahdollisuuden jäsenmaille päättää itsenäisesti yhteistyön syvyydestä ja laajuudesta. Myös yliopistot ja korkeakoulut ovat monissa maissa autonomisia toimijoita, joten EU:lta tarvitaan uusia keinoja myös niiden yhteistyön ja verkottumisen tiivistämiseksi.

Seuraava askel Euroopan unionin yhteistyössä opettajankoulutuksessa tulisi olla se, että opetusministerit vahvistavat yhdessä komission opettajankoulutustiedonannon sisältämien toimien loppuun saattamisen kaikissa jäsenmaissa. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi syksyn 2017 koulutusneuvostossa, jossa kaikkien EU:n jäsenmaiden opetusministerit ovat paikalla. Tällöin voitaisiin arvioida, mitä vuoden 2007 yhteisen tahtotilan lausumisen jälkeen on saatu jäsenmaissa konkreettisesti aikaan opettajankoulutuksessa. Uudistusten loppuunsaattaminen tarkoittaa jäsenmailta järeämpiä toimia ohjauksessa kuin nyt käytössä oleva avoimen koordinaation menetelmä. Jäsenmaiden on myös opettajankoulutuksessa vahvistettava laadunarviointia yhteisten menetelmien ja tasomäärittelyjen löytämiseksi. Toimivaltasuhteiden, vastuiden ja tehtävien jakojen on oltava selkeitä. (Ks. Välijärvi 2005.)

Tarvitaan myös rohkeutta uudistaa opettajankoulutusta hakemalla toimivia malleja ja vertailemalla erilaisia ratkaisuja laadun parantamiseksi. Suomen opettajankoulutusmalli voisi olla yksi keskeinen vertailukohde haettaessa vastauksia tämän päivän eurooppalaiseen opettajankoulutukseen. (Ks. Kirschner & Davis 2003.) EU:n opettajankoulutuksen menestykselliseen kehittämiseen tarvitaan lisää opetustyötä koskevaa tutkimusta sekä uudistunutta näkemystä opettajuuden luonteesta sekä opettajan roolista (Uusiautti & Määttä 2013a, 2013b). Kansallinen suvereniteetti tai toimivalta ei kärsi siitä, jos EU:n jäsenmaiden yhteistyöllä saadaan koulutuksen, oppimisen ja opettamisen tasoa nostettua. Opettajankoulutuksen parantamiseen tähtäävästä yhteistyöstä hyötyisivät ei vain kansalaiset itse omana sisäisenä kasvunaan ja parempina oppimistuloksina vaan myös jäsenmaiden ja Euroopan unionin yhteisten sisämarkkinoiden taloudet laadukkaamman ja osaavamman työntekijäaineksen myötä. (Ks. EU 2020 2010; Hairo 2008, 87.)

Tässä tutkimuksessa olen ensisijaisesti kuvannut, millainen käsitys EU:n opetusministerillä ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenillä on komission opettajankoulutustiedonannon eli ns. EU:n opettajankoulutusstrategian vaikutuksista heidän oman kotimaansa opettajankoulutukseen ja millaisia yhteisiä EU:n laajuisia toimia he haluavat komission jatkossa esittävän EU:n opettajankoulutuksen parantamiseksi. Olen pyrkinyt luomaan ajantasaisen kuvan heidän käsityksistään ja ajatuksistaan sekä tulevaisuuden tahtotilasta. Opettajankoulutuksesta vastuussa olevien poliittisten päättäjien

tahtotilasta olen hiukan huolissani, sillä useissa vastauksissa korostuu melko voimakkaasti alueellinen ja kansallinen näkemys. Tämä voi toki johtua myös tutkimuskysymysten muotoilusta, mutta lähtökohtaisesti Euroopan unionin jäsenmaat eivät kouluta opettajia vain omaan käyttöönsä vaan myös yhteiseen eurooppalaiseen käyttöön EU:n sisämarkkinoiden peruseriaatteen eli työvoiman vapaan liikkuvuuden näkökulmasta. Tätä EU:n keskeiset päätöksentekijät eivät saisi unohtaa.

Maailmantalouden ja koulutuksen globalisoituessa koulutamme EU:ssa opettajia myös kansainvälistyvän maailman tarpeisiin ja vaatimuksiin vastaten. Mikäli poliittinen päätöksentekijä keskittyy vain oman vaalipiirinsä ihmisten miellyttämiseen henkilökohtaisen asemansa turvaamiseksi, saattavat opettajankoulutuksen globaalit haasteet unohtua tai lykkääntyä eteenpäin. On ensiarvoisen tärkeää, että alueellisesti valitut poliittiset päätöksentekijät toimisivat opettajankoulutuksen kehittämisessä globaalin maailman haasteet ymmärtäen.

Tarkasteltaessa tämän tutkimuksen tuloksia laajemmassa perspektiivissä on hyvä muistaa, että EU:n yhteiset toimet opettajankoulutuksessa ovat vielä varsin tuoreita. Toimivaltaa avoimen koordinaation menetelmällä on harjoitettu vasta noin neljännesvuosisadan ajan. Shaw (1999, 559–588) on jakanut EU:n koko koulutuspolitiikan neljään kauteen. Vuodet 1958–1974 olivat toimivalltaan hyvin rajattu vaihe, jota seurasi aktiivinen koulutusohjelmien sisäänajokausi 1974–1985. Tämän jälkeen koulutuspolitiikka sai perussopimusten uudistusten myötä laajemman oikeusperustan, joten vuosia 1985–1993 Shaw nimittää muutosten kaudeksi ja vuodesta 1993 alkanutta kautta lujittamisen, vakauttamisen ja politiikkasidonaisuuden ajaksi. Näiden kausien jälkeen on 2000-luvulla mielestäni siirrytty avoimen koordinaation ja konkreettisten koulutusta ja opettajankoulutusta koskevien tiedonantojen myötä uudelle, parhaiden käytäntöjen ja yhteistyön kaudelle, jota myös tämän tutkimuksen tulos yhteistyön arvon ymmärtämisestä opettajankoulutuksessa vahvistaa.

8.4 Tulosten luotettavuuden tarkastelua ja tutkimuksen arviointia

Esitellessäni tämän tutkimukseni tuloksia olen varsin tietoinen tutkijan asemastani ja sen mukanaan tuomista haasteista. Olen pyrkinyt myös kartoittamaan tutkimukseni mahdollisia heikkouksia ja vahvuuksia sekä varmistamaan sen, että tutkimus täyttää kaikki luottavuuteen liittyvät kriteerit. Tulosten luotettavuuden kannalta on Välijärven (2013) mukaan erityisen merkittävää tutkijan tekemän arvioinnin riippumattomuus, joka tarkoittaa sitä, että arvioinnin tulokseen ja kriteerien tulkintaan ei vaikuta se, kuka arvioinnin tekee. Arvioinnin tekijällä ei saa olla omaa intressiä arviointituloksissa, mikäli niiden uskottavuus ja vaikuttavuus halutaan varmistaa (Välijärvi 2013).

Tynjälän (1991) mukaan tutkijan on pohtiessaan tutkimuksensa luotettavuutta otettava huomioon neljä kriteeriä: vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistavuus. Tynjälän mielestä tulkintojen tulee vastata aidosti todellisuutta, jotta tutkimustulokset ovat siirrettävissä ja sovellettavissa samankaltaisiin ilmiöihin. Tutkimustilanteella hän tarkoittaa sellaisia ulkoisia tekijöitä, jotka mahdollisesti uhkaavat analyysin luotettavaa toteutusta, ja vahvistettavuudella tutkimuksen kulun selkeää dokumentointia, jotta ulkopuolinen lukija voi seurata tutkimuksen kulkua ja vakuuttua sen uskottavuudesta. (Tynjälä 1991, 390–392.)

Tämän tutkimuksen tutkimustulosten vastaavuuden ja siirrettävyyden näkökulmasta on tärkeää huomioida se, että tutkimuskohteena olivat EU:n opetusministerioiden käsitykset komission opettajankoulutus toimenpiteiden vaikutuksista heidän oman kotimaansa opettajankoulutukseen. Myös Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäseniltä kysyttiin heidän käsityksiään EU:n opettajankoulutusstrategiasta ja heidän oman maansa opettajankoulutuksesta. Opetusministerit arvioivat komission opettajankoulutustoimien vaikutuksia ollessaan poliittisessa vastuussa oman maansa opettajankoulutuksesta, joten he arvioivat omaa työtään ja poliittista toimintaansa sekä sen vaikutuksia. Näin ollen on selvää, että heidän arviointeihinsa vaikutti heidän oma asemansa. On myös selvää, että heidän käsityksensä ja olemassa oleva todellisuus opettajankoulutuksen kentällä eivät välttämättä ole yhteneväiset. Tästä huolimatta heidän arvionsa niin oman poliittisen toimintansa toteuttamisesta opettajankoulutuksessa kuin toiveista

komission tulevaisuuden toimien suhteen antaa arvokasta tietoa siitä todellisuudesta, missä he työskentelevät toteuttaessaan EU:n opettajankoulutusstrategiaa.

Tutkimustilanteen tai tutkimuksen vahvistettavuuden kannalta voin todeta, että kyselyjen vastausten purkaminen ja tutkimuksen kulun dokumentointi on pyritty tekemään selkeäksi ja seurattavaksi. Tutkimuksen uskottavuus ei myöskään kärsi siitä, että opetusministerit arvioivat omaa työtään ja sen vaikuttavuuttaan komission toimien ja strategian sekä eri suositusten toimeenpanossa, sillä antamissaan vastauksissa he nostivat keskiöön tärkeimpinä pitämiään asioita ja näin autoivat tämän tutkimuksen toteuttamista.

Oletan tutkimusaineistoni heijastelevan niitä ajatuksia, jotka ovat laajalti keskeisiä ja leimaa-antavia EU:n opettajankoulutuspolitiikasta päättävien keskuudessa. Tiedän, että kaikkien opetusministereiden ja koulutus- ja kulttuurivaliokunnan jäsenten käsitykset eivät välttämättä ole koko totuus jatkuvasti vaihtuvien ministereiden ja parlamentin jäsenten joukossa. Tästä huolimatta tutkimus auttaa hahmottamaan riittävän selkeästi suuntaa, johon EU:n opettajankoulutuksesta päättävät haluavat edetä. Yhteinen suunta korostaa yhteistyön arvoa ja sen parempaa hyödyntämistä opettajankoulutuksessa, mikä kiteytyy tutkimukseni ydinteemassa ”Yhteistyön arvon ymmärtäminen opettajankoulutuksessa”.

Tiedostan myös sen, että kun tutkimuksen kohde tulee riittävän lähelle tutkijaa, on vaarana, että omat näkemykset pyrkivät osaksi analyysiä. Olen kysynyt itseltäni moneen kertaan, onko minulla tämän tutkimuksen suhteen jotain ajatuksia tai toiveita, joiden haluaisin näkyvän tuloksissa. Tai onko minulla jokin sellainen lähtökohtainen oletus, joka pyrkii tunkeutumaan analyysiini ja siten vaikuttamaan tutkimukseni tuloksiin. Olen halunnut pitää tiukasti kiinni arvioinnin eettisistä periaatteista tätä tutkimusta tehdessäni. (Ks. Atjonen 2013.) Jatkuvan tutkimuksen eettisyyteen kohdistamallani kontrollilla ja tarkkailulla olen pyrkinyt takaamaan sen, että aiheen läheisyydestä huolimatta olen analysoinut aineistoja ja tehnyt johtopäätöksiä riippumattomasti ja siten välttänyt mahdollisten henkilökohtaisten intressien vaikutuksen tutkimuksessani.

Olen myös tietoinen useista tutkimukseeni sisältyvistä rajoituksista, jotka on paikallaan myös nostaa esille tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa. Keskeisin heikkous on tutkimuksen haastatteluaineis-

ton vähyys. Tehdessäni haastattelua esitin opetusministereille kaksi kysymystä, joista ensimmäinen kartoitti komission opettajankoulutustoimien vaikuttavuutta jäsenmaissa ja toinen tulevaisuuden toiveita komission opettajankoulutusstrategian suhteen. Ministereiden vastaukset pidättäytyivät poikkeuksetta melko kapeasti esitetyissä kysymyksissä, ja näin ollen syvempi ymmärrys jäsenmaiden opettajankoulutuksen tilanteesta ei ehkä noussut riittävästi esille. Tämän ongelman olisi voinut välttää esittämällä ministereille tarkentavia kysymyksiä tai rakentamalla alun alkaen ministereiden vastattavaksi laajemman kysymyssarjan, joka olisi pakottanut ministerit pureutumaan tarkemmin oman maansa opettajankoulutustilanteeseen, koulujärjestelmien kokonaisuuksiin sekä opettajien asemaan. Kuten luvussa 6.8. totesin, että harkitsin myös antavani ministereiden tarkistaa heidän vastauksistaan tekemäni kuvaukset. Luovuin tästä käytännön syistä, sillä monet ministereistä olivat vaihtuneet. Lopulta tyydyin päättelemään, että ministereiltä kirjallisena saamani vastaukset olivat harkittuja ja edustivat aidosti ministereiden senhetkisiä käsityksiä.

Tiedostin myös tutkimustani tehdessä sen, että käsitykset opettajan ammatin luonteesta ja opetushallinnon järjestelmät poikkeavat eri EU:n jäsenmaissa. Molemmat vaikuttavat myös opettajankoulutuksen kehittämiseen, joten tähän jäsenmaiden erilaisuuden ongelmaan pureutuminen olisi laajentanut ja syventänyt tämän tutkimuksen tuloksia. Pitäydyn ehkä liian orjallisesti tutkimuskysymyksissäni, vaikka näiden asioiden esille nostaminen olisi vahvistanut tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimustuloksia arvioidessa on paikallaan myös huomioida se, että tutkimuksen kvantitatiivinen osuus, joka pyrki tässä tutkimuksessa vahvistamaan kvalitatiivista aineistoa, jäi varsin ohueksi ja näin ollen suuntaa antavaksi. Muutoinkin tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on paikallaan huomioida se, että tutkimuksen aineisto kerättiin vuosina 2009–2012, joten se kuvaa juuri tuota aikaa. Tällä hetkellä tilanne voi olla jo joiltakin osin toinen. Tutkimustuloksia arvioidessa ei voi myöskään sivuuttaa sitä tosiasiaa, että tutkimuksessa haastatellut henkilöt olivat keskeisiä Eurooppalaisia päätöksentekijöitä, joilla kaikilla oli ja on poliittinen tausta. Poliittisesti valitut henkilöt ovat aina sidoksissa omiin taustoihinsa, ja vaikka kyse on heidän henkilökohtaisista käsityksistään, niitä ei voi irrottaa heidän taustastaan. Tätä poliittisen todellisuuden ymmärtämystä ja sen huomioimista tutkimusta tehdessä voidaan pitää tulosten uskot-

tavuutta vahvistavana tekijänä, sillä pitkään poliittisessa päätöksenteossa mukana olleena tunnen hyvin EU:n poliittisen vallankäytön ja päätöksentekoprosessin.

8.5 Jatkotutkimusaiheita

Yksi luonteva jatkotutkimusaihe tälle tutkimukselle olisi arvioida sitä, millä tavoin komission suositusten pohjalta käynnistynyt uudistustyö näkyy ja on otettu vastaan eri maiden opettajankoulutuslaitoksissa. Usein EU:n päätöksentekijöillä, kuten myös kansalaisilla, on pelko siitä, että uudistukset ja komission eri työryhmien tutkimustulokset jäävät lähinnä vain ministeriöiden tai muutamien yhteistyöhön vihkiytyneiden henkilöiden omaisuudeksi. (Ks. esim. Kauppi 2008; Puttonen 2007.) Siten jatkotutkimus, joka kartoittaisi, millaisena eri maiden opettajankoulutusyksiköt ja opettajankoulutuksesta vastaavat yliopistot pitävät EU:n laajuisen opettajankoulutuksen strategian merkitystä sekä opettajankoulutuksen kehittämiseen ja uudistamiseen liittyviä tavoitteita ja tarpeita, olisi monella tapaa mielenkiintoinen ja EU:n opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta tärkeä.

EU:n komission tuottamat julkaisut osoittautuivat opetusministerien vastausten perusteella menestykseksi. Kokemusten ja käytäntöjen jakaminen, vertaisoppiminen, opettajien ammatilliset kasvupolut sekä julkaistu tutkimustieto ovat asioita, joiden arvioitiin hyödyttäneen niin opettajankouluttajia kuin opettajakuntaa. Komission julkaisutoiminnan ajateltiin tukevan EU:n laajuista yhteistyötä ja mahdollistavan opettajille ajantasaisen tiedon niin heidän koulutukseensa kuin ammatilliseen kehitykseensä. Olisi tärkeää tutkia tarkemmin sitä, kuinka laajasti opettajankouluttajat ja opettajat todellisuudessa seuraavat asiantuntijaryhmien työtä ja miten asiantuntijaryhmien työn tulokset näkyvät jäsenmaiden opettajankoulutuksen käytännöissä ja henkilöstön ammatillisessa kehityksessä. Kiinnostava kysymys olisi myös se, miten eri maissa opettajaksi opiskelevat mieltävät yhtenäisen eurooppalaisen opettajankoulutuksen ja sen merkityksen.

EU:n strategiatyön pohjaksi olisi tärkeää myös tietää kansallisten päättäjien ja jäsenmaiden parlamenttien jäsenten näkemyksiä opettajankoulutuksen tärkeydestä EU:n tasolla. Koulutuspolitiikan oikeusperustan vahvistumisen seurauksena komission suositukset ja

tiedonannot menevät myös jäsenvaltioiden kansallisten parlamentin jäsenten tiedoksi ja arvioitaviksi joko niin sanottuna E- tai U-asiaina (ks. Eduskunnan kirjasto 2013). Näin kansallisten parlamenttien jäsenet ovat tietoisia ja toimeenpanemassa opettajankoulutusta koskevia EU:n laajuisia hankkeita. Mielenkiintoista olisi tutkia sitä, miten kansalliset päätöksentekijät ja EU:n jäsenmaiden kansallisten parlamenttien jäsenet arvioivat opettajankoulutusta ja sen yhteisiä tavoitteita.

Keskeinen kysymys on myös se, miten EU-tasolla yhdessä hyväksytyt toimet ovat muovanneet jäsenmaiden opettajankoulutuslaitoksien opetussuunnitelmia ja miten ne ovat vaikuttaneet opettajankoulutukseen sekä sen arvostukseen jäsenmaissa. Kun EU:n toimien seurauksena opettajankoulutus yhtenäistyy ja jäsenmaiden väliset erot kaventuvat, yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi myös olla vertaileva tutkimus siitä, miten EU:n opettajankoulutus eroaa Euroopan ulkopuolisissa maissa annettavasta koulutuksesta. Tässä yhteydessä voisi myös tarkastella sitä, onko eurooppalaisella opettajankoulutuksella annettavaa muiden maiden opettajankoulutukselle vaiko päinvastoin.

Globalisoituvassa maailmassa talouksien välillä on myös koulutukseen liittyvää voimakasta kilpailua. Parhaista opettajista ja opiskelijoista taistellaan. Olisi mielenkiintoista selvittää myös sitä, miten kilpailu on heijastunut opettajankoulutukseen eri maissa. Ovatko tämän tutkimuksen johdannossa esille nousseet Haironin (2008) ajatukset hyvän opettajankoulutuksen ja menestyksekkään valtioiden talouden välisestä loogisesta yhteydestä ymmärretty samalla tavoin myös Euroopan unionin ulkopuolella? Mistä opettajat ja opettajaksi opiskelevat ovat tehty Aasiassa, Pohjois-Amerikassa, Latinalaisessa Amerikassa, Afrikassa, Oseaniassa tai Euroopan naapurustossa Venäjällä? Ajatellaanko globaalisti niin, että opettajankouluttajat ja opettajat voisivat olla uuden kehittyvän maailman keskeisiä arkkitehteja? Näitä aiheita tutkimalla Euroopan unioni ja sen toimet opettajankoulutuksessa voitaisiin hahmottaa osana suurempaa kokonaisuutta ja ymmärtää opettajankoulutuksen laadun merkitys globaalissa mittakaavassa.

Lähteet

Euroopan Unionia ja opettajankoulutusta koskevat selvitykset ja asiakirjat

- Austria. 2005. Teacher education and professional development in Austria. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/techer-educ-austria.pdf. (Luettu 21.1.2013.)
- Barcelonan Eurooppa-neuvosto. 2002. Puheenjohtajan päätelmät 15.–16.3.2002. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fin/ec/71068.pdf. (Luettu 14.5.2011.)
- Belgium. 2011. Structure and content of initial teacher education in Belgium. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/belgium-flemish-community/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses>. (Luettu 21.2.2013.)
- Bergen kommunikea. 2005. Eurooppalainen korkeakoulutusalue; saavuttamassa tavoitteita. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/050520_Bergen_Communique.pdf (Luettu 12.6.2011.)
- Berliini kommunikea. 2003. Eurooppalaista korkeakoulutusaluea tekemässä. http://www.ehea.info/Uploads/about/Berlin_Communique1.pdf. (Luettu 11.6.2011.)
- Bolognan prosessi. 1999. Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen perustaminen 19.6.1999. http://www.eurashe.eu/FileLib/maindocs/bologna/bologna_declaration1999 (Luettu 27.9.2011.)
- Bolognan prosessin tavoitteet. 1999. Eurooppalainen ulottuvuus korkeakouluopinnoissa. http://www.eurashe.eu/FileLib/maindocs/bologna/bologna_declaration1999. (Luettu 27.9.2011.)
- Budapest-Wien julkilausuma. 2010. Eurooppalainen korkeakoulutusalue. http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf; (Luettu 12.6.2011.)
- CIMO. 2011. Elinikäisen oppimisen ohjelma. http://www.cimo.fi/ohjelmat/elinikaisen_oppimisen_ohjelma. (Luettu 18.9.2011.)
- DG EAC. 2014. The teaching professions. The Directorate General for Education and Culture. European Commission. http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_en.htm. (Luettu 3.1.2014.)
- Eduskunnan kirjasto. 2013. EU-asiakirjat. EU-aiheita koskevat valtioneuvoston selonteot ja tiedonannot. <http://lib.eduskunta.fi/Resource.phx/kirjasto/yhteiskuntatieto/eu-tiedonlahdeopas/asiakirjat-eduskunta.htx>. (Luettu 12.10.2013.)
- Erasmus for All. 2011. COM 2011/0787. European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0787:FIN:fi:PDF>. (Luettu 2.3.2012.)

- Erasmus+. 2013. Euroopan parlamentin ja neuvoston asetukset (EU) N:o 1288/2013, annettu 11 päivänä joulukuuta 2013, unionin koulutus-, nuoriso- ja urheiluohjelman ”Erasmus+” perustamisesta ja päätösten N:o 1719/2006/EY, 1720/2006/EY ja 1298/2008/EY kumoamisesta (EUVL L 347, 20.12.2013, s. 50–73.) <http://old.eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0050:EN:PDF>, katso myös http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-at-a-glance_en.pdf. (Luettu 23.4.2014.)
- Espanja. 2008. Espanjan opettajankoulutus uudistus CI/3858/2007. www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/spain/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses. (Luettu 10.11.2010.)
- Europa. 2011a. Maastrichtin sopimus. http://europa.eu/scadplus/treaties/maastricht_fi.htm. (Luettu 6.7.2011.)
- Europa. 2011b. Euroopan talousyhteisön perussopimus. http://eurlex.europa.eu/fi/treaties/dat/12002E/htm/C_2002325FI.003301.html. (Luettu 6.7.2011.)
- Europa. 2013a. Euroopan unionin oikeus. http://europa.eu/about-eu/basic-information/decision-making/index_fi.htm. (Luettu 22.10.2013.)
- Europa. 2013b. Euroopan komissio työssään. http://ec.europa.eu/atwork/index_fi.htm. (Luettu 22.10.2013.)
- Europa. 2014a. EU:n oikeus. http://europa.eu/about-eu/basic-information/decision-making/index_fi.htm. (Luettu 2.1.2014.)
- Europa. 2014b. Euroopan unionin instituutiot. http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/european-commission/index_fi.htm. (Luettu 2.1.2014.)
- Europa. 2014c. Euroopan unionin neuvosto. Koulutus, nuoriso, urheilu ja kulttuuri. <http://www.consulium.europa.eu/policies/council-configurations/education,-youth-and-culture?lang=fi>. (Luettu 3.1.2014.)
- Europa. 2014d. Euroopan parlamentin poliittiset ryhmät. <http://www.europarl.europa.eu/poliittiseryhmat>. (Luettu 4.1.2014.)
- European Commission. 2006. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT (SEC 2006, 639). PROGRESS TOWARDS THE LISBON OBJECTIVES IN EDUCATION AND TRAINING. Report based on indicators and benchmarks. 16.5.2006. Report 2006, Brussels.
- European Commission. 2010. Developing coherent and system wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. The Directorate General for Education and Culture (DG EAC).
- European Commission. 2012. Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions {SWD(2012) 371 final} {SWD(2012) 372 final} {SWD(2012) 373 final} {SWD(2012) 374 final} {SWD(2012) 375 final} {SWD(2012) 376 final} {SWD(2012) 377 final} . Strasbourg, 20.11.2012 COM(2012) 669 final.

- European Commission. 2013. Supporting teacher-educators for better outcomes. Education and Training. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf. (Luettu 2.1.2014.)
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011. Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa – Haasteita ja mahdollisuuksia, Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Euroopan komissio, 4.10.2011. Lehdistötiedote; Raportin mukaan opettajien alkupalkat eivät houkuttele alalle. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1153_fi.htm (Luettu 12.12.2014)
- Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös 2006/1720/EY, tehty 15 päivänä marraskuuta 2006, elinikäisen oppimisen toimintaohjelman perustamisesta. Euroopan unionin virallinen lehti L327. Julkaistu 24.11.2006. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/fi/oj/2006/l_327/l_32720061124fi00450068.pdf. (Luettu 22.4.2011.)
- Euroopan parlamentin päätöslauselma 2008. Bolognan prosessista ja opiskelijoiden liikkuvuudesta. 23.9.2008. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2008-0423&language=FI>. (Luettu 23.4.2011.)
- Euroopan parlamentin yleisesittely. 2012. Euroopan parlamentin vierailu- ja seminaari palvelut. Euroopan unionin instituutiot -kalvosarja 7.3.2012, PHS 046, Bryssel.
- Euroopan parlamentti. 2011. Sopimus Euroopan unionin toiminnasta (SEUT), artikla 165. http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/fi/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.4.html. (Luettu 14.3.2011.)
- Euroopan parlamentti. 2014. Kysymykset koulutusasioista vastaavalle komissaarille. <http://libraryeuroparl.files.wordpress.com/2014/03/ep-questions.pdf>. (Luettu 6.7.2014.)
- Euroopan unionin neuvosto. 2002. Council of the European Union Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe, 2002/C 142/01.
- Euroopan unionin neuvosto. 2004. Education & Training 2010. The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. 6905/04, EDUC 43.
- Euroopan unionin neuvosto, 2007a. Puheenjohtajan päätelmät Bryssel, 8.–9. maaliskuuta 2007; 7224/1/07, REV 1, CONCL 1. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fi/ec/93140.pdf. (Luettu 26.5.2011.)
- Euroopan unionin neuvosto, 2007b. Puheenjohtajan päätelmät 14.12.2007, 16616/1/07, REV 1, CONCL 3. Bryssel. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/97669.pdf. (Luettu 26.5.2011.)
- Euroopan unionin neuvosto, 2008. Puheenjohtajan päätelmät, 13.–14. 3. 2008, 7652/1/08 REV 1. Bryssel. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%207652%202008%20REV%201>. (Luettu 26.5.2011.)
- Euroopan unionin neuvosto. 2009. Euroopan unionin toimielinten ja elinten antamat tiedotteet. Neuvoston päätelmät, annettu 12 päivänä toukokuuta 2009, eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista (ET 2020). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:fi:PDF>. (Luettu 25.5.2011.)

- Euroopan unionin virallinen lehti 2004/ C, 104. Ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen eurooppalaisen viitekehysten perustamisesta. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=OJ:C:2004:104:TOC>. (Luettu 22.1.2013.)
- Euroopan unionin virallinen lehti 2011/ C, 70/2, 4.3.2011. Euroopan unionin Eurooppa 2020 -strategia ja koulutuksen haasteet. http://publications.europa.eu/official/index_fi.htm. (Luettu 22.1.2013.)
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2010. Policy Review on Teacher Education for Inclusion. International documents, reports and projects. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Policy-Review.pdf>. (Luettu 12.2.2013.)
- EU 2020. 2010. Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable, and Inclusive Growth. Communication from the Commission 3.3.2010. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:fi:PDF>. (Luettu 14.3.2011.)
- Eurostat. 2012. Key data on education in Europe. 2012. Erityisesti luku E, s.109. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education>. (Luettu 22.9.2013.)
- Eurydice. 2004. Keeping teaching attractive for the 21st century. Key topics in education in Europe Volume 3. Brussels: European Commission.
- Eurydice. 2005. Key data on Education in Europe. 2005. Brussels: Eurydice. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=052EN>. (Luettu 21.9.2013.)
- Eurydice. 2006. Quality assurance in teacher education in Europe. Brussels: Eurydice.
- Eurydice. 2007. Opettajien täydennyskoulutus Euroopan unionin jäsenmaissa. <http://www.eurydice.org>. (Luettu 12.1.2011.)
- Eurydice. 2009. Key data on education in Europe 2009. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice. 2013a. Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis. European Commission/EACEA/Eurydice. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice. 2013b. Key data on teachers and school leaders on Europe 2013. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php. (Luettu 27.12.2013.)
- Eurydice. 2014a. The Eurydice network. Co-ordinated and managed by the EU Education, Audiovisual and Culture Executive Agency in Brussels. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php. (Luettu 4.1.2014.)
- Eurydice. 2014b. European Commission/EACEA/Eurydice, 2014. Modernisation of higher education in Europe: Access, retention and employability 2014. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice. 2014c. Teachers and School Heads Salaries and Allowances in Europe, 2013/14 -raportti. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/salaries.pdf (Luettu 12.12.2014.)
- GHK. 2006. Study on key education indicators on social inclusion and efficiency, mobility, adult skills and active citizenship (Ref. 2005-4682/001-001 EDU ETU).

- Lot 2: Mobility of teachers and trainers. Final report. European Commission DG EAC. London: GHK. <http://www.ghkint.com>. (Luettu 21.1.2008.)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. 2007. PIRLS 2006 International Report. <http://timss.bc.edu/pirls2006/index.html>. (Luettu 2.1.2010.)
- KOM. 2007. 392 lopullinen, Euroopan komissio, 2007, Opettajankoulutuksen laadun parantaminen {SEC(2007) 931SEK(2007) 933}KOM(2007) 392 lopullinen, Komission tiedonanto neuvostolle ja Euroopan parlamentille. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:52007DC0392>. (Luettu 20.9.2009.)
- KOM. 2008. 425 lopullinen, Euroopan komission tiedonanto, 2008. Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle: Paremmat taidot uudelle vuosisadalle – koulualan eurooppalainen yhteistyöohjelma 3.7.2008. SEC(2008) 2177. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:52008DC0425&from=FI>. (Luettu 13.9.2009.)
- Koulutus 2010. 2003. Komission tiedonanto, KOM, 685, Lissabonin strategian toteuttamisen edellyttämät kiireelliset uudistukset. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:52003DC0685&from=>. (Luettu 14.9.2010.)
- Leuvenin kommunikea. 2009. The Bologna process 2020 – The European higher education area in the new decade. http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf (Luettu 12.6.2011.)
- Lissabonin Eurooppa-neuvosto. 2000. Puheenjohtajavaltion päätelmät 23.–24. Maaliskuuta 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fi.htm. (Luettu 6.4.2011.)
- Lissabonin sopimus 2009. European Commission. http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/lisbon_treaty/ai0033_fi.htm. (Luettu 5.4.2011.)
- Lissabonin strategia. 2000. European Commission. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fi.htm <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:FI:HTML>. (Luettu 5.4.2011.)
- Lontoon kommunikea. 2007. London Communiqué. Towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world. <https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf>. (Luettu 24.4.2011.)
- Luxembourg, 2011. Structure and content of initial teacher education courses in Luxembourg. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/luxembourg/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses>. (Luettu 21.2.2013.)
- Maastrichtin sopimus 1992. Euroopan unionista tehty sopimus (SEU) allekirjoitettiin Maastrichtissa 7. helmikuuta 1992. Tuli voimaan 1. marraskuuta 1993. http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/fi/displayFtu.html?ftuId=FTU_1.1.3.html. (Luettu 20.1.2008.)

- Neuvosto 2007/C 300/07. Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätelmät annettu 15 päivänä marraskuuta 2007 opettajankoulutuksen laadun parantamisesta. [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:42007X1212\(01\)&from=FI](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:42007X1212(01)&from=FI). (Luettu 23.8.2008.)
- Nizzan sopimus. 2003. European Commission. http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/nice_treaty_fi.htm. (Luettu 12.5.2011.)
- OECD. 2001. Meeting of the OECD education ministers. Investing in competencies for all. Communiqué. Paris, 3–4 April 2001. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/1924078.pdf>. (Luettu 20.2.2008.)
- OECD. 2003. Education at a glance. OECD indicators 2003. <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703760.pdf>. (Luettu 16.3.2008.)
- OECD. 2005. Teachers matter. Education and training policy. Attracting, developing and retaining effective teachers. <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. (Luettu 23.4.2009.)
- OECD. 2007. Organisation for economic co-operation and development. The Programme for International Student Assessment (PISA). <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>. (Luettu 10.12.2007.)
- OPM. 2001. EU:n koulutuspolitiikka – OPM:n strategia koulutuspolitiikassa EU-yhteistyössä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 26. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 44. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM. 2012. Laatu, liikkuvuutta ja uusia mahdollisuuksia – Bolognan prosessi syventää eurooppalaista korkeakoulu yhteistyötä. Tiedote 27.4.2012. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/04/bologna.html?lang=fi>. (Luettu 14.11.2012.)
- Portuguese Presidency 2007. Together we learn. Presentations texts. Conference on “Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning” in Lisbon (27th and 28th September 2007). Author and Publisher: Ministry of Education – Directorate-General for Human Resources in Education. Lisbon, Portugal.
- Praha kommuniquea. 2001. Kohti Eurooppalaista korkeakoulu aluetta. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_Prague_communique.1068714711751.pdf (Luettu 23.4.2011)
- Romania. 2011. Romanian teacher education system. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tese/dokumenti/book/Romania.pdf%20,%20s.447-448. (Luettu 22.1.2013.)
- Scotland. 2012. Scotland government. Initial teacher education in Scotland. <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Schools/Teaching/ITE>. (Luettu 22.1.2013.)
- SEC 2007, C 300/07. Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätelmät annettu 15 päivänä marraskuuta 2007 opettajankoulutuksen laadun parantamisesta. Euroopan unionin neuvosto. Bryssel.
- SEU-sopimus. 2007. Sopimus Euroopan Unionista. Euroopan unionista tehdyn sopimuksen ja Euroopan unionin toiminnasta tehdyn sopimuksen konsolidoidut

- toisinnot, 13.12. 2007. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=FI>. (Luettu 12.3.2011.)
- SEUT, Sopimus Euroopan unionin toiminnasta. 2007. Euroopan unionin toiminnasta tehdyn sopimuksen konsolidoitu versio (SEUT; EUVL C 115, 9.5.2008, s. 47–199.) <http://old.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12008E/TXT:EN:HTML>. (Luettu 12.3.2011.)
- SiV 1/2004 vp , Sivistysvaliokunnan lausunto; Valtioneuvoston selvitys komission tiedonannosta työohjelma koulutusjärjestelmien konkreettisia tulevaisuuden tavoitteita koskevan selvityksen seurannasta. Suomen Eduskunta.
- SiV 11/2007 vp , Valtioneuvoston selvitys komission tiedonannosta opettajan koulutuksen laadun parantamisesta. http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/sivl_11_2007_p.shtml. (Luettu 5.1.2011.)
- Slovakia. 2012. Slovakian opettajankoulutusjärjestelmä 2012. <http://www.euroeducation.net/prof/slovakco.htm>. (Luettu 12.1.2013.)
- Sorbonne joint declaration, 1998. Paris 25.5.1998. http://www.donauuni.ac.at/imperia/md/content/io/cop034_sorbonne_declaration.pdf. (Luettu 27.9.2011.)
- Sweden: Top of the class – new teacher education programmes. 5.11.2011. <http://www.ictc.ecnu.edu.cn/EN/show.asp?id=977>. (Luettu 12.1.2013.)
- Tukholman Eurooppa-neuvosto. 2001. Puheenjohtajan päätelmät 23.–24.3.2001. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fi/ec/00100-r1.%20ann-r1.fi1.html. (Luettu 13.4.2011.)
- Tuning. 2008. Reference Points for the Design and Delivery of Degree programmes in Education. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- UNESCO. 2008. Education for all. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/. (Luettu 28.1.2008.)
- United Kingdom. 2011. Teacher education system in United Kingdom 2011. <http://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm>. (Luettu 13.1.2013.)
- University of London. 2008. The institute of education; A study of the structure, content and quality of teacher education across the European Union (Public Sector Primary Education). European Parliament. Brussels.

Henkilökohtaiset haastattelut ja tiedonannot

- Figel, Jan, haastattelu 13.11.2007, Berlamount, Euroopan komissio. Bryssel. Haastattelija Hannu Takkula. Kirjattu.
- Figel Jan, haastattelu 11.9.2008, Euroopan parlamentti. Bryssel. Haastattelija Hannu Takkula. Kirjattu.
- Holdsworth Paul, haastattelu 8.10.2008, Berlamount, Euroopan komissio. Bryssel. Haastattelijoina Jukka Kangaslahti ja Will Shannon. Kirjattu.
- Kivinen Kari, haastattelu 15.12.2012, Euroopan parlamentti. Bryssel. Haastattelija Hannu Takkula. Kirjattu
- Vassiliou Androuilla, haastattelu 7.6.2011, Euroopan parlamentti. Strasbourg. Haastattelija Hannu Takkula. Kirjattu.

Lähdekirjallisuus

- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (toim.) 2006. *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.
- Ahonen, P. 2003. EU-politiikan avoin koordinointi ”pehmeänä” EU-hallintana: katsaus jatkotutkimusta ajatellen. *Politiikka: Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu* 45 (3), 223–235.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä ym. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä Oy, Rauma.
- Antola, E. 2004. Suomi EU:n etujoukkoon Eurooppa-politiikan uudet haasteet, EVA raportti. Helsinki: Yliopistopaino.
- Aronen, P. 2004. Bologna-prosessi Helsingin yliopistossa. Katsaus tutkinnon-uudistuksen organisointiin, Bologna-prosessi Helsingin yliopistossa, 8.10.2004. Helsingin yliopisto.
- Atjonen, P. 2013. Arvioinnin eettiset periaatteet. Teoksessa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim.) *Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhla-julkaisu*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 117–129.
- Badia i Cutchet, M. 2008. Improving the quality of teacher education. European parliament. Committee on Culture and Education (2008/2068(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+XML+V0//EN&language=en>. (Luettu 2.1.2009.)
- Barber, M. & Mourshed, M. 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf. (Luettu 18.2.2009.)
- Baroncelli, S., Farneti, R., Horga, I. & Vanhoonacker, S. (toim.) 2014. *Teaching and learning the European Union: Traditional and innovative methods. Innovation and change in professional education 9*. Netherlands: Springer.
- Bennett, M. 1993. *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Teoksessa Paige, R. M. (ed.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: International Press, 27–69.
- Berlinguer, L. 2012. Bolognan prosessi. Euroopan unionin toimielinten panoksesta Bolognan prosessin lujittamiseen ja edistymiseen (2011/2180(INI)) A7-0035/2012. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A7-2012-0035&language=EN>. (Luettu 22.2.2013.)
- Borràs, S. & Jacobsson, K. 2004. The open method of co-ordination and new governance patterns in the EU. *Journal of European Public Policy* 11 (2), 185–208.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Tutkimuksia, 291. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Blomqvist, C. 2007. *Avoin koordinaatiomenetelmä Euroopan unionin koulutuspolitiikassa*. Tampereen yliopisto. Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta.

- Johtamistieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 588. Tampere: Tampere University Press.
- Brandenburg, U. 2012. The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. European Commission EAC-2012-0545. http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf (luettu 11.2.2014.)
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (toim.) 2014. Comparative education research. Approaches and methods. Dordrecht: Springer.
- Buchberger, F. 1997. Between traditionalism, restructuring and reconceptualisation – remarks on the current state of teacher education in the European Union. Teoksessa C. Brusling & M. Nielsen (toim.) Curriculum problems in teacher education. Oslo, 10–38.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (toim.) 2000. Green paper on teacher education in Europe. Umeå: Umeå University.
- Caena, F. 2011a. Education and training 2020. Thematic working group ‘Professional Development of Teachers’. Literature review Quality in Teachers’ continuing professional development. EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education and Culture. Brussels.
- Caena, F. 2011b. Education and training 2020. Thematic working group ‘Professional Development of Teachers’ Literature review Teachers’ core competences: requirements and development. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Brussels.
- Caena, F. 2013. Supporting teachers’ competence development for better learning outcome. Thematic working Group ‘Professional Development of Teachers’. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Brussels.
- Cameron, R. & Molina- Azorin, J. F. 2010. A review of the use of mixed methods in organisational research. 9th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies, Madrid, Spain, 24–25 June, ECRM.
- Cannon, P. 2004. Teaching practice in colleges of education in the Republic of Ireland. Some issues and trends. Teoksessa A. Burke (toim.) Teacher education in the Republic of Ireland: Retrospect and prospect. Armagh: Centre for Cross-Boarder Studies, 26–28.
- Creswell, J. W. 2003. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. London: Sage.
- Creswell, J. W. & Garrett, A. L. 2008. The “movement” of mixed methods research and the role of educators. South African Journal of Education 28, 321–333.
- Crossley, M. 2000. Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. Comparative Education 36 (3), 319–332.
- Cutajar, M. 2007. Educational reform in the Maltese Islands. Journal of Maltese Educational Research, 5 (1), 3–21.
- Davies, B. 2004. Developing the strategically focused school. School Leadership & Management 24 (1), 11–27.

- Dehousse, R. 2002. Misfits: EU law and the transformation of European Governance. Jean Monnet Working Paper 2/2002. New York, NY: New York University School of Law.
- De la Porte, C. & Pochet, P. 2002. Building social Europe through the open method of co-ordination. Brussels: OS Européen.
- Delmartino, M. & Beernaert, Y. 1996. Teacher education and the ERASMUS Programme. Role, achievements, problems and perspectives of teacher education programmes in ERASMUS. Osnabrueck. The RIF. Networking in Teacher Education.
- Denzin, N. K. 2012. Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research* 6 (2), 80–88.
- De Wit, B. & Meyer, R. 2004. Strategy process, content, context: An international perspective. London: International Thomson Publishing Business Press.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola. & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 113–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Figel, J. 2007. Teacher professional development and the Lisbon Strategy. Presentation text p. 17–20. Portuguese Presidency 2007. Together we learn. Presentations texts. Conference on “Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning” in Lisbon (27th and 28th September 2007). Author and Publisher: Ministry of Education – Directorate-General for Human Resources in Education. Lisbon, Portugal.
- Figel, J. 2008. Lifelong learning for all: how long to get there? UNESCO, 29.10.2008, occasion of The session of the 21st century talks on the theme. European Commission.
- González, J. & Wagenaar, R. 2003. Quality and European programme design in higher education. *European Journal of Education* 38 (3), 241–251.
- González, J. & Wagenaar, R. (toim.) 2005. Tuning educational structures in Europe II. Universities’ contribution to the Bologna Process. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Spain.
- Gorard, S. & Taylor, C. 2004. Combining methods in educational and social research. Maidenhead: Open University Press.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Hairon, S. 2008. Teacher professional development in the TSLN era: Current challenges and future direction. Teoksessa E. T. Tan & P. K. Ng (toim.) Thinking schools, learning nations: Meeting the challenges of globalisation. Singapore: Pearson, 87–103.
- Hans, N. 1964. Comparative education. A study of educational factors and traditions. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harkness J., van de Vijver, F. & Mohler, P. 2003. Cross-cultural survey methods. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Hesse-Biber, S. N. 2010. Mixed methods research: Merging theory with practice. New York, NY: Guilford Press. <http://site.ebrary.com/lib/ulapland/Doc?id=10356628&ppg=>. (Luettu 26.10.2014.)
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hofer, C. & Schendel, D. 1978. Strategy formulation: Analytical concepts. St Paul, MN: West Publishing.
- Holdsworth, P. 2008. Improving the quality of teacher education: a contribution of the European Commission. TEPE 2nd Annual Conference Teacher Education in Europe: mapping the landscape and looking to the future, 21.–23.2.2008, University of Ljubljana, Ljubljana.
- Holdsworth, P. 2009. Directorate General, Education and Culture, European Commission. Interview about Lifelong Learning Programme and teachers professional development. http://www.etwinning.net/en/pub/discover/people_say/etwinning_partnerships.htm (Luettu 23.2.2010.)
- Hudson, B. & Zgaga, P. 2008. Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions. Faculty of Teacher Education, University of Umeå in co-operation with the Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education, 2008.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta.
- Hörner, W., Döbert, H., von Kopp, B. & Mitter, W. (toim.) 2007. The education system of Europe. Dordrecht: Springer.
- Jaakola, V. 2010. Miksei Lissabonin strategia toteutunut? Pohjolan Sanomat 3.3.2010. s. 2. Alma media. Kemi. <http://formin.finland.fi/Public/Print.aspx?contentid=187266&nodeid=15145&culture=fi-FI&contentlan=1> (Luettu 2.1.2011.)
- Jackson, P. W. 1968. Life in classrooms. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Jakku-Sihvonen, R. and Niemi, H. (EDS.) 2006. RESEARCH-BASED TEACHER EDUCATION IN FINLAND – REFLECTIONS BY FINNISH TEACHER EDUCATORS. Finnish Educational Research Association. Painosalama Oy, Turku 2006. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/jakku-sihvonen-niemi> (Luettu 22.2.2011.)
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kampylis, P., Vuorikari, R. & Punie, Y., 2014. NMC Horizon Report Europe – School Edition. Brussels: DG EAC. European Commission.
- Kangaslahti, J. 2007. Kunnan opetustoimen strategisen johtamisen käytäntöjä ja dilemmoja kartoittamassa. Turun yliopiston julkaisuja. C 257. Turku: Turun yliopisto.
- Kauppi, P.-N. 2008. Nuorisoystävällinen Euroopan unioni. Kokoomusmepit kotisivuilla 16.5.2008. http://www.kokoomusmepit.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=191&Itemid=8. (Luettu 29.12.2008.)

- Kekkonen, J. 2008. Vertailevan tutkimuksen haasteita. *Tieteessä tapahtuu* 26 (3–4), 32–37.
- Kennedy, A. M., Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Trong, L. L. 2007. A guide to reading education in the forty PIRLS 2006 countries. <http://timss.bc.edu/pirls2006/encyclopedia.html>. (Luettu 10.12.2007.)
- King, E. 1973. *Other schools and ours*. London: Holt, Rinehart.
- Kirschner, P., & Davis, N. (2003). Pedagogic benchmarks for information and communications technology in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 125–147.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus, 68–84.
- Krokkfors, L. 2005. Vaikuttajaopettaja – eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–78.
- Kumpulainen, K. & Toom, A. 2009. The proceedings of the 19th Annual Conference of the European Teacher Education Network. Helsinki: ETEN and University of Helsinki.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.
- Lauterbach, U. & Mitter, W. 1998. Theory and methodology of international comparisons. Teoksessa M. Tessaring (toim.) *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe*. Luxembourg: Bernan Associates, 235–271.
- Lavonen, J., & Laaksonen, S. (2009). Context of teaching and learning school science in Finland: Reflections on PISA 2006 results. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 922–944.
- Luoma, P. 2006. Johdatusta kvalitatiiviseen vertailevaan analyysiin. Kvalitatiivinen vertaileva analyysi (QCA). Oulu: Oulun yliopisto. <http://www.oulu.fi/sosiologia/node/5047>. (Luettu 24.10.2014.)
- Mayring, P. 2000. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1 (2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385> (Luettu 30.3.2016.)
- Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. ja Lewin, J. 2010. Literature Review on Teach Education in 21 st Century. Scottish Government. Social Research.
- Meri, M. 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen tavoitteena? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 253–265.
- Metsämuuronen, J. 2004. Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. *Metodologia sarja* 9. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.

- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Mikkola, A. 2011. TALIS 2013 – opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) Tiedosta käytännöksi – OECD tietoon perustuvan koulutuspolitiikan tukena. Raportit ja selvitykset 20. Helsinki: Opetushallitus, 32–36.
- Miller, S., Taylor, P. H. & Hellowell, D. E. 1993. The teacher education curricula in the member states of the European Community. Brussels: ATEE Cahier.
- Moon, B., Vlasceanu, L. & Barrows, L. C. 2003. Studies on higher education: Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. UNESCO: Bucharest.
- Moran, A. 2009. Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 2009, 45–61.
- Musset, P. 2010. Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. OECD Education Working Papers, No. 48. Paris: OECD.
- Mäkelä, P. 1998. Tutkijan vastuu. Teoksessa A. Saarnilehto (toim.) Tutkijaoikeudet ja velvollisuudet. Helsinki: WSOY, 57–101.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2011. Pedagogical love and good teacherhood. In *Education*, 17 (2).
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–218.
- Niemi, H. 2006. Quality assurance in teacher education. The ENTEP Meeting. Finnish EU Presidency Conference, 22.9.2006. Helsinki, Finland.
- Niemi, H. 2008. Advancing research into and during teacher education. Teoksessa B. Hudson & P. Zgag (toim.) Teacher education policy in Europe: a voice of Higher education institutions. Umeå: Umeå University, 183–208.
- Niemi, H. 2009a. Why from teaching to learning. *European Educational Research Journal*. Vol 8 (1), pp. 1–17.
- Niemi, H. 2009b. Osaava opettaja – Hyvinvoiva koulu- Työfoorum. Tutkimuksen vahvistaminen opettajankoulutuksessa. 25.11. 2009. Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry., 27–50.
- Niemi, H., & Lavonen, J. 2012. Evaluation for improvements in Finnish Teacher Education. In Harford, J., & Hudson, B. & Niemi, H. (Eds., *Quality Assurance and Teacher Education: International Challenges and Expectations*. Vol. 6. Oxford: Peter Lang, pp. 159–186.
- Noah, H. & Eckstein, M. 1969. *Toward a science of comparative education*. Lontoo: Macmillan.

- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Pack, D. 2014. Euroopan parlamentin koulutus- ja kulttuurivaliokunta. Valiokunnan esittelysivusto: Puheenjohtajan palsta. <http://www.europarl.europa.eu/committees/fi/cult/home.html>. (Luettu 3.1.2014.)
- Papanikolaos, G. 2012. Kysymys komissiolle Eurooppalaisesta opettajankoulutuksesta. Teacher training. E-003503/2012. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+WQ+E-2012-003503+0+DOC+XML+V0//EN&language=en>. (Luettu 2.1.2013.)
- Patton, M. Q. 1994. Qualitative evaluation and research methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piesanen, E. & Välijärvi, J. 2010. Teacher education curricula in the EU. Education and Training 2010: Three studies to support school policy development. Jyväskylä: University of Jyväskylä http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010_WEB.pdf?cs=1271922032. (Luettu 4.1.2012.)
- Pihlström, S. 2003. Metodit ja totuus – ihmis- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen filosofisia ongelmia. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström (toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopio: Kuopio University Press, 53–76.
- Pop, V. 2009. EU ministers concerned about teaching profession. EUobserver, 24. September 2009. Brussels. <https://euobserver.com/education/28714> (Luettu 28.12.2011.)
- Porter, M. 1996. What is strategy? Harvard Business Review 74 (6), 61–78.
- Porter, M. E. 2003. What is strategy? Teoksessa H. Mintzberg, J. Lampel, J. B. Quinn & S. Ghoshal (toim.) The strategy process – Concepts, contexts, cases. London: Pearson Education Limited, 16–21.
- Puttonen, M. 2007. Toiset yhdentyvät enemmän. Yliopisto-lehti 4. <http://www.helsinki.fi/yliopistolehti/2007/04/artikkeli.htm>. (Luettu 27.12.2011.)
- Raivola, R. 1984. Vertaileva kasvatustiede. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 30. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Raivola, R. (2000). Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1. Helsinki: Edita. <http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Vaikuttavuutta%20koulutukseen.pdf>. (Luettu 3.1.2014.)
- Rapley, T. J. 2001. The art (fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. Teoksessa P. Atkinson & S. Delamont (toim.) SAGE qualitative research methods. Thousand Oaks, CA: Sage, 304–325.
- Raunio, T. 1999. Euroopan unionin toimivalta ja päätösmenettelyt. Teoksessa T. Raunio & M. Wiberg (toim.) Päätöksenteko Euroopan unionissa: Selkeä johdatus monimutkaiseen vallankäyttöön. Tampere: Gaudeamus, 11–47.
- Rodrigues, M. J. 2001. The open method of coordination as a new governance tool. <http://eucenter.wis.edu/OMC>. (Luettu 12.3.2009.)
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 1995. Qualitative interviewing. The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Ruonala, M. 2011. EU-perusteos. Ulkoasiainministeriön Eurooppa-tiedotus. 2.painos. Vammalan Kirjapaino, Sastamala.
- Räsänen, R. 2014. Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus opettajien maailmankuvan laajentajina. Teoksessa Seija Mahlamäki-Kultanen, Anneli Lauriala, Asko Karjalainen, Anneli Rautiainen, Mari Rökköläinen, Elisa Helin, Petri Pohjonen & Kari Nyyssölä (toim.) OPETTAJANKOULUTUKSEN TILANNEKATSAUS, Tilannekatsaus marraskuu 2014, 135–143. Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 10.10.2014.)
- Sander, T. (toim.) 1995. Teacher-education in Europe: Evaluation and perspectives: NATIONAL reports prepared for a European evaluation conference under the SIGMA Pilot Project of the European Commission, Held at the Universität Osnabrück, Germany, 23.–24.6.1995.
- Scheerens, J. (toim.) 2010. Teachers' professional development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Netherlands: University of Twente.
- Schäfer A. 2005. Resolving deadlock: Why international organizations introduce soft law. Paper for the EUSA Ninth Biennial International Conference Austin, Texas, 31.3.–2.4.2005. http://aei.pitt.edu/3176/1/Resolving_Deadlock.pdf. (Luettu 13.3.2009.)
- Shaw, I. F. 1999. Qualitative evaluation. London: Sage.
- Shaw, J. 1999. From the margins to the centre: Education and training law and policy. Teoksessa P. Craig & G. de Búrca (toim.) The evolution of EU Law. Oxford: Oxford University Press, 555–595.
- Shenton, A. J. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information* 22, 63–75.
- Shuttleworth, M. 2008. Quantitative research design. Experiment Resources. www.explorable.com. (Luettu 20.10.2014.)
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.
- Simonen, O. 2005. Tasapainotettu tuloskortti (BSC) hoitotyön johtamisessa -mittarit ja niiden yhteys strategioihin. *Hallinnon tutkimus* 24 (1), 48–61.
- Siniscalco, M. T. 2002. A statistical profile of the teaching profession. ILO, 1.1.2002. Paris: UNESCO/ILO.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus. Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto 2014.

- Tatto, M.T. 2006. Education Reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, 45, 231–241.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings*. New York, NY: Wiley.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2003. Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage, 3–50.
- Terho, S. (toim.) 2009. Strategian jäljillä. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos Julkaisusarja 2/2009. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Travers, M. 2009. New methods, old problems: a sceptical view of innovation in qualitative research. Teoksessa P. Atkinson & S. Delamont (toim.) *SAGE qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 162–179.
- Trochim, W. M. 2006. Qualitative measures. The research methods knowledge base. http://pdf.aminer.org/000/248/418/quantitative_and_qualitative_measures_myths_of_the_culture.pdf. (Luettu 27.12.2013.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 5.uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomivaara, T. 2005. Kvantitatiivinen ja Kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. <http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf>. (Luettu 29.12.2013.)
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Uusiautti, S. 2008. “Tänään teen elämäni parhaan työn”. Työmenestys Vuoden Työntekijöiden kertomana. *Acta Universitatis Lapponiensis* 138. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013a. Significant trends in the development of Finnish teacher training from 1860s to 2010. *Education Policy Analysis Archives* 21(59), 1–19.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013b. How to train good teachers in Finnish universities? Student teachers' study process and teacher educators' role in it. *European Journal of Educational Research* 1 (4), 339–352.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013c. Who is a suitable teacher? The over-100-year long history of student selection for teacher training in Finland. *International Journal of Sciences* 2, 108–118.
- Vassiliou, A. 2012. Komission vastaus Georgios Papanikolaoun eittämään kysymykseen opettajan koulutuksen laadun parantamisesta. 20.5.2012. Euroopan komissio. E-003503/2012.
- Vassiliou, A. 2013. Komission lehdistötiedote 24.4.2013; Parempaa tukea uusille opettajille EU:ssa. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-357_fi.htm. (Luettu 3.1.2014.)
- Väljjarvi, J. 1996. Arvioimalla uuteen koulutukseen. *Kasvatus* 27 (4), 317–319.
- Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.

- Väljjarvi, J. 2013. Luottamus ja arvioinnin vaikuttavuus – näkökulmia arviointijärjestelmän riippumattomuuteen. Teoksessa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen, V (toim.) Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhlajulkaisu. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 131–142.
- Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, P. 2007. The Finnish success in Pisa – and some reasons behind it 2 PISA 2003. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Walker, R. 2004. Getting and analysing qualitative data. The PREST training resources. Commonwealth of Learning. <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A4.pdf>. (Luettu 24.10.2014.)
- Walters, S. 2012. 'We're ready to walk out on Europe': Prime Minister's closest ally Michael Gove sparks EU furor with dramatic admission. Daily Mail 13.10.2012. Tabloid newspaper. <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2217355/Were-ready-walk-Europe-Prime-Ministers-closest-ally-Michael-Gove-sparks-EU-furor-dramatic-admission.html>. (Luettu 15.10.2012.)
- Watson, T. 2001. In search of management: Culture, chaos and control in managerial work. North Yorkshire: Thomson Learning.
- Wise, A. E., Darling-Hammond, L., Berry, B., Berliner, D. C., Haller, E., Praskac, A. & Schlechty, P. C. 1987. Effective teacher selection: From recruitment to retention. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Woodley, A. 2004. Getting and analysing quantitative data. The PREST training resources. Commonwealth of Learning. <http://www.col.org/sitecollectiondocuments/a3.pdf>. (Luettu 25.10.2014.)
- Zgaga, P. 2011. Why we need to learn one from another and work together? Teoksessa M. V. Zuljan & J. Vogrinc (toim.) European dimensions of teacher education – Similarities and differences. Ljubljana: University of Ljubljana, 11–22.
- Zuljan, M. V. & Vogrinc, J. (toim.) 2011. European dimensions of teacher education – Similarities and differences. Ljubljana: University of Ljubljana.
- Ólafsdóttir, Ó. (2011) Esipuhe julkaisussa Huber, J. ja Mompoin- Gaillard, P. (toim.) (2011) Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme. Strasbourg: Euroopan neuvoston julkaisu.

Liitteet

Liite 1. Kirje koulutusvaliokunnan puheenjohtaja Nikolaous Sifunakisille

Brussels, September 24, 2007

Nikolas Sifunakis
Chair, Committee on Culture and Education

Request for a Research report on European Teacher Education

Dear Mr Sifunakis,

I cordially ask the European Parliament and its Committee on Culture and Education to take into consideration the request below when it commissions research reports for the year 2008.

We believe that the Committee should commission a research report that looks at the state of **European teacher education** and how teacher education is organized in various EU Member States.

Teacher training has recently been on the agenda both at the European Commission and at the European Council. This is due to the European Commission's recent communication entitled *Improving the Quality of Teacher Education*. As a result, the subject is topical, and currently being discussed at the European Council.

We believe that the European Parliament should also consider this topic in more depth. As a first step, we believe that a research report on the state of Member States' teacher education would add considerable value to us.

On behalf of the ALDE group,

Hannu Takkula, MEP
ALDE Co-ordinator, Committee on Culture and Education

Liite 2. Teemahaastattelun taustaa ja kysely EU:n 27 jäsenmaan opetusministereille

February 19, 2011

Dear Minister,

Further to the letter I sent you two days ago, 17 February, concerning a request to participate in a study about teacher education, I would like to give some supplementary information. In the area of school education, improving teacher quality and teacher's education has been identified as a key priority area in all EU Member States. Whilst education policy is decided independently by each EU country, the European Commission is working with Member States to raise the standards of teaching and teacher's education in two main ways: firstly, by facilitating the exchange of information and experience between policy-makers; and secondly, by funding projects such as teacher exchanges through the Comenius programme.

As a Co-ordinator and Member of the European Parliament's Committee on Culture and Education, I am often asked whether our efforts are reaping rewards in this area, or whether more could be done.

In order to learn more, I have decided to conduct this short survey, which has been sent to all 27 Member States' Ministers of Education. And also, as a PhD student, I would like to become more deeply aware of teacher's education in the European Union. I hope you recognize the value behind this exercise and find the time to send short responses to the following two questions:

- 1) How have the Commission's efforts impacted your country's teacher quality and teacher's education?
- 2) In our joint efforts to improve teacher quality and teacher's education within Europe, what strategies or actions do you believe the Commission should take in the future?

Thank you for your input. I hope to hear from you by March 4, 2011. Please feel free to email your replies to hannu.takkula@europarl.europa.eu or post them by letter to the address below. Furthermore, I may use answers in my dissertation research that I am doing for the University of Lapland. All answers will be treated confidentially. I am also more than happy to share the summary of the results of this survey with you upon request.

I thank you for your participation and look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Hannu Takkula

European Parliament, Member (Finland)

Liite 3. Kyselylomake koulutusvaliokunnan jäsenille

Education and Teacher Training Survey

Please take a few moments to give your opinions on the following questions. Names will not be included in any literature or published but are required in order to process the relevant data accurately. Please return this form by email to hannu.takkula@europarl.europa.eu or by post to MEP Hannu Takkula's office in Brussels. Thank you for your time.

Nationality: _____ Name: _____

In your opinion, what are the strengths and weaknesses of the European Commission's teacher training strategy?

What are the strengths and weaknesses of teacher training in your country?

What are the strengths and weaknesses of teachers' in-service training in your country?

Please state your relative preferences in each of the following statements (tick one box per question).

It is important to have a common EU strategy for teacher training.

Not at all important	1	2	3	4	5	6	7	Extremely important
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

At the moment teacher training strategies in all respective EU countries are:

totally different	1	2	3	4	5	6	7	all the same
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Teacher training institutions need EU-wide cooperation / partnerships.

I totally disagree	1	2	3	4	5	6	7	I totally agree
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

In my country, international cooperation / partnerships in teacher training is:

non- existent	1	2	3	4	5	6	7	strong and active
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Liite 4. Kirje opetusministereille opettajankoulutuksen rakenteesta

October 21, 2007

Dear Ministers,

As a Member of the European Parliament's Committee on Culture and Education and a PhD student, I would like to become more deeply aware of teacher's education in the European Union. I would like to know how teacher education is organized in various EU Member States. The structure of teacher training is constantly evolving and I would be grateful if you could send a short update to this survey, principally relating to initial teacher training, its organisation and the qualifications needed to enrol for such training.

Furthermore, I would be grateful if you, or somebody in your Ministry, could send relevant updated information relating to teacher training in your country which could be used as background information in my PhD thesis concerning teachers training in the EU Member States. My email address is hannu.takkula@europarl.europa.eu, my postal address by mail is Hannu Takkula MEP, European Parliament, ASP 9G246, rue Wiertz, 1047 Brussels, Belgium.

Thanking you in advance,

Yours sincerely,

Hannu Takkula

Member of the European Parliament

Liite 5. Euroopan unionin jäsenmaiden opettajankoulutuksen rakenne

Bulgariassa yliopistollinen nelivuotinen opettajankoulutus johtaa pääsääntöisesti kandidaatin tutkintoon. Koulutus keskittyy pedagogiikkaan ja kasvatustieteelliseen teoriaan eikä sisällä pakollista harjoittelua. Hyväksyttävän tutkinnon saamiseksi opiskelijan tulee suorittaa pedagogiikkaopintoja vähintään 60 opintoviikon (credit hours) verran. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus maisterin tutkinnon suorittamiseen, mikä tarkoittaa keskimäärin yhden lisävuoden opiskelua. (University of London 2008, 28.)

Kyproksen yliopistoissa annettava opettajankoulutus on kestoltaan neljä vuotta ja sisällöltään teoriapainotteinen. Ensimmäinen vuosi on pedagogiikkapainotteinen. Kaiken kaikkiaan kasvatustieteellisiä, pedagogisia ja niitä tukevia orientoivia opintoja opiskelijan on suoritettava 135 opintoviikkoa (credit hours) kandidaatin tutkinnon (BA) suorittamiseksi. Pakollinen opetusharjoittelu ei kuulu opetussuunnitelmaan. (University of London 2008, 30)

Tšekin tasavallassa peruskoulun luokanopettajan tutkinto on nelivuotinen maisteritutkinto. Tutkinto antaa pätevyyden opettaa 6–11-vuotiaita oppilaita eli luokka-asteita 1–6. Kasvatustieteellisten ja pedagogisten opintojen lisäksi opettajankoulutus pitää sisällään myös käytännön harjoittelujakson koulussa. Harjoittelu lähtökohtana on teorian ja käytännön yhteensovittaminen ja se on myös edellytys maisterin tutkinnon suorittamiselle. (University of London 2008, 31.)

Tanskan yliopistoissa annettava opettajankoulutus johtaa alempaan korkeakoulututkintoon eli kandidaatin tutkintoon. Se on kestoltaan neljä vuotta ja laajuudeltaan 240 opintoviikkoa (credit hours). Koulutus pitää sisällään 24 viikkoa käytännön harjoittelua kouluissa. Lisäksi jokainen opettajaksi opiskeleva erikoistuu neljään oppiaineeseen, joista yhden pitää olla joko matematiikka tai tanskan kieli. (Jaspersen 2000; University of London 2008, 34.)

Virossa peruskoulunopettajan koulutus on integroitu maisterin tutkinto, joka on kestoltaan vähintään viisi vuotta ja sisältää pro gradu -opinnäytetyön. Maisterin tutkinto vaaditaan Virossa virkaan hakevilta peruskouluopettajilta. Lisäksi opettajaksi opiskelevilta vaaditaan myös laajan opetusharjoittelun suorittaminen, joka on kestoltaan vähintään 160 tuntia viiden vuoden aikana. (University of London 2008, 36.)

Suomessa opettajankoulutukseen on varsin paljon hakijoita ja vain noin 10–15 % hakijoista pääsee opiskelemaan. Peruskoulun luokanopettajalta, joka pääsääntöisesti opettaa ensimmäisestä kuudenteen luokkaan, vaaditaan maisterin tutkinto. Tutkinnon tulee sisältää vähintään 60 opintoviikkoa (credit hours) pedagogisia opintoja. Myös opetusharjoittelu sisältyy opetussuunnitelmaan. Käytännön ja teorian yhteensovittamista pidetään tärkeänä. Opetusharjoittelun lisäksi opiskelijat myös tekevät pro gradu -opinnäytetyön. (University of London 2008, 38.)

Ranskan opettajankoulutuksesta vastaavat yliopistojen yhteydessä toimivat korkeakouluinstituutiot tarjoavat opiskelijoille neljän vuoden kandidaatin tutkinto-ohjelmia ja viiden vuoden maisteriohjelmiä. Opettajankoulutuksessa on vahvasti läsnä käytännön harjoittelu. Kahden ensimmäisen opintovuoden aikana opiskelijat suorittavat 500 tunnin harjoittelun, mikä käytännössä tarkoittaa 18–19 viikkoa eri kouluilla ja luokissa. Pedagogisia ja kasvatustieteellisiä opintoja kahden ensimmäisen vuoden aikana on 1000–1200 tuntia, mutta noin kolmannes opinnoista on käytännön harjoittelua. Viimeisenä vuonna ennen valmistumista opettajaksi opiskelevilla on yhden vuoden harjoittelujakso, jonka aikana peruskoulu ja instituutiot tarjoavat heille pedagogista tukea. (University of London 2008, 41.)

Saksassa opettajakoulutus tapahtuu yliopistoissa. Koulutuksessa on pieniä eroja eri osavaltioiden välillä, mutta seuraavat yhteneväiset piirteet ovat löydettävissä valtakunnallisesti. Koulutus on kestoltaan noin viisi vuotta ja jakautuu kahteen vaiheeseen: seitsemän lukukauden teoreettiseen opetukseen ja sitä seuraavaan vähintään 18 kuukauden (yleensä kahden vuoden) mittaiseen harjoitteluun. Teoriaopiskelu koostuu pääosin pedagogisista ja kasvatustieteen teoriaan liittyvistä aineista sekä opiskelijan valitsemista erikoistumisaineista, jotka ovat koulussa opetettavia aineita. Käytännön harjoittelu pitää sisällään oppituntien seuraamista koululuokassa, niiden analysointia ja sekä ohjattua että omatoimista opettamista. (University of London 2008, 43–44.)

Kreikan opettajankoulutus tapahtuu yliopistoissa ja se on nelivuotinen kandidaatin tutkinto-ohjelma. Pedagogiset, kasvatuspsykologiset ja muut opetuspilliset opinnot kattavat 50 % tutkinnosta. Opinnot sisältävät myös muita yhteiskunnallisia ja orientoivia opintoja sekä käytännön opetusharjoittelun. Opetusharjoittelu ei ole pakollista, mutta se on lähtökohtaisesti kiinteä osa opettajaksi opiskelua ja siihen pätevoittävää kandidaatin tutkintoa. (Gikopoulos 1993; University of London 2008, 46.)

Unkarissa opettajankoulutus tarjoaa kandidaatin eli alemman korkeakoulu-tutkinnon. Yliopistoissa järjestettävä koulutus kestää neljä vuotta ja peruskoulunopettajan tutkinto, kuten kaikki muutkin opettajan tutkinnot, edellyttää Unkarissa vähintään 600 luennon suorittamista pedagogiikasta ja psykologiasta. Opetusharjoittelu ei kuulu pakollisena opetussuunnitelmaan ja koulutus on suhteellisen teoriapainotteista. (University of London 2008, 48.)

Irlannin opettajankoulutus on vuodesta 2012 lähtien ollut neljä vuotta kestävä kandidaatin tutkinto. Aikaisemmin koulutus kesti hieman yli kolme vuotta harjoitteluineen, mutta sitä laajennettiin vuoden 2012 alusta. Opettajankoulutus Irlannissa on voimakkaasti käytäntöpainotteinen ja opintojen aikana jokainen opiskelija suorittaa keskimäärin 17 viikkoa opetusharjoitteluja. Opetussuunnitelma muutoin koostuu pedagogisista ja kasvatustieteellistä opinnoista sekä niitä täydentävistä orientoivista aineista. (Cannon 2004; Egan 2004; Gleeson 2004; University of London 2008, 49.)

Italiassa yliopistotutkinto on pakollinen peruskoulun luokanopettajalle, joka opettaa 6–11-vuotiaita oppilaita. Tutkinnon suorittaminen kestää neljä–viisi vuotta. Vuodesta 2011 opettajankoulutuksessa on ollut käytössä uusi maisterioh-

jelma. Opettajankoulutuksen sisältö Italiassa jakautuu teoriaan ja käytäntöön. Tutkinnosta noin 30 % sisältää pedagogista opetusta. Lisäksi kasvatustieteelliset ja orientoivat aineet muodostavat merkittävän osan opinnoista. Ne myös pitävät sisällään pro gradu -tutkielman. Noin 20–25 % tutkinnosta koostuu käytännön harjoittelusta. Tämä arviolta 180–200 tuntia lukukaudessa kestävä harjoittelu sisältää opiskelijoiden kouluista saamat kokemukset, opetusharjoittelun, tuntien suunnittelun ja arvioinnin sekä opetusnäytteet. (University of London 2008, 51.)

Latviassa opettajankoulutus on osa yliopistojen opetusta. Neuvostoliiton romahtamisen jälkeen koulutus siirtyi pedagogisista instituuteista yliopistoihin ja Bolognan prosessin seurauksena siirryttiin maisteritason koulutukseen. (Henkilökohtainen tiedonanto Tatjana Koke 2009). Maisterin tutkinto sisältää pääosin pedagogisia ja kasvatustieteellisiä opintoja, ja se on rakenteeltaan teoriapainotteinen. Opetusharjoittelu ei pakollinen osa opintoja. Maisterin tutkinnon suorittamiseen Latviassa kuluu keskimäärin viisi vuotta. (University of London 2008, 54.)

Liettuassa peruskoulun luokanopettajankoulutus annetaan yliopistoissa ja se kestää neljä vuotta. Tämä alempi korkeakoulu- eli kandidaatin tutkinto mahdollistaa opetuksen 6–11-vuotiaille perusasteen oppilaille. Harjoittelu ei ole pakollista, mutta sen merkitystä painotetaan. Harjoittelua on myös sisällytetty uusiin opetussuunnitelmiin. Opettajaksi opiskelevien on mahdollista jatkaa myös maisteriohjelmaan, joka kestää kandidaatin tutkinnon jälkeen keskimäärin kaksi vuotta ja sisältää pro gradu -tutkielman. (University of London 2008, 55.)

Maltan yliopistoissa annettava opettajankoulutus tarjoaa opiskelijalle ensisijaisesti kandidaatin tutkinnon, jonka suorittamisen jälkeen opiskelija voi halutessaan hakea vuoden mittaiseen maisterintutkinto-ohjelmaan. Opetussuunnitelma on teorialähtöinen ja sisältää pääsääntöisesti pedagogisia ja kasvatustieteellisiä opintoja. Harjoittelu ei kuulu opetussuunnitelmaan. (Cutajar 2007; University of London 2008.)

Alankomaiden opettajankoulutus tapahtuu yliopistossa ja on tasoltaan alempi-korkeakoulututkinto. Koulutus on teoriapainotteinen ja sen laajuus on 240 opintopistettä. Koulutuksen kesto on neljä vuotta, eikä se sisällä pakollista harjoittelua. (University of London 2008.)

Puolassa perusasteen opettajankoulutus sisältää kaksi vaihtoehtoa. Pätevyuden saavuttaminen edellyttää kolme vuotta kestävästä alemman korkeakoulutason tutkinnon suorittamista, joka annetaan yliopiston alaisessa opettajankoulutuslaitoksessa. Tämän (BA-tasoisien) perustutkinnon suorittamisen eli ”diploman” jälkeen opiskelijoilla on mahdollisuus jatkaa kaksi ylimääräistä vuotta ja saavuttaa maisteritasoinen tutkinto (MA, ISCED 5A). Koulutus on varsin teoriavoittoinen: se sisältää 540 tuntia teoriaopetusta, josta reilu puolet eli 285 tuntia on suoraan opetukseen ja sen historiaan sekä kasvatustieteeseen liittyvää opetusta. (University of London 2008, 64.)

Portugalissa on annettu opettajankoulutusta yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa (*Polytechnic colleges*) vuodesta 1997 lähtien (Sousa 2003). Kaikkien opettajien on suoritettava sama akateeminen ”licenciatura”-tutkinto, joka kestää perusasteen opettajiksi opiskelevilla pääsääntöisesti neljästä viiteen vuotta. Koulutus sisältää teoreettisia ja käytännöllisiä aineita ja se jakautuu niin, että ensimmä-

mäiset kolme vuotta ovat kasvatustieteellisiä ja akateemisia opintoja ja seuraavat kaksi vuotta pedagogisia ja opetusharjoitteluun liittyviä opintoja. (Sousa 2003, 5; University of London 2008.)

Slovakiassa opettajankoulutus annetaan pääsääntöisesti erityisissä opettajankoulutuslaitoksissa, joista käytetään nimeä ”pedagoginen yliopisto”. Perusasteen 1. ja 2. luokan opettajat (alkuopettajat) suorittavat neljän vuoden akateemiset opinnot ja muiden luokkien opettajat viiden vuoden opinnot, joissa on mukana erikoistumisopinnot kahteen aineeseen. Opetuksesta noin 30 % koostuu käytännönläheisestä oppimisesta, kuten tutustumisesta koulutyöskentelyyn ja kouluissa oppituntien seurannasta. Varsinaista pitkää opetusharjoittelua ei opetus suunnitelmassa kuitenkaan ole pakollisena. (Slovakia 2012.)

Slovenian opettajankoulutus tähtää ylempään korkeakoulututkintoon eli maisterin tutkintoon. Lähtökohtaisesti opinnot pyritään suorittamaan neljässä vuodessa, mutta monet opiskelijat tarvitsevat viidennen vuoden pro gradu -tutkielmansa viimeistelyä varten. Koulutus sisältää teoreettisten opintojen lisäksi myös paljon käytännön harjoittelua ja opetusharjoittelun. (University of London 2008, 74.)

Espanjassa opettajankoulutus on uudistunut joulukuussa 2007 annetun lain (ECI/3858/2007) mukaisesti. Tuolloin päätettiin, että perusasteen opettajan tutkinto on yliopistossa annettava 240 (ECTS) opintopisteen tutkinto, aikaisemman ”diplomaturas”-tutkinnon, joka koostui 180 creditistä (1 credit = 10 tuntia), sijaan. Koulutus kestää neljä vuotta ja se sisältää teoreettisen aineksen lisäksi käytännön opetusharjoittelua. (Espanja 2008.)

Ruotsin opettajankoulutusjärjestelmää uudistettiin merkittävästi vuonna 2001, kun siirryttiin yhteen opettajan tutkintoon kahdeksan aikaisemman tutkinnon sijaan (Rabo 2007). Opettajankoulutusta uudistettiin uudelleen vuonna 2011, jolloin voimaan astui neljä erillistä opettajatutkintoa, kuten esimerkiksi perusopetuksen opettajan tutkinto, joka oikeuttaa opettamiseen peruskoulussa. Tämän tutkimuksen kannalta oleellinen on Ruotsin 2001 voimaanastunut tutkinto, koska uuden tutkinnon suorittaneista ensimmäiset siirtyvät työelämään vuonna 2015. Vuodesta 2001 lähtien opettajankoulutuksessa kaikki opiskelijat ovat opiskelleet yhdessä yhteiset kasvatustieteelliset perusopinnot. Opintojen toisessa vaiheessa opettajaopiskelijat valitsevat erikoistumisaineensa, minkä jälkeen kolmannessa vaiheessa syvennetään aikaisemmin hankittuja tietoja omasta aihealueesta. Opettajankoulutukseen sisältyy myös opetusharjoittelu ja opinnäytetyö, jonka laajuus määrittää tutkinnon tason (joko alempi tai ylempi korkeakoulututkinto). Koulutus kestää tutkinnon tasosta riippuen keskimäärin 3–4 vuotta. (Kallos 2004; Rabo 2007; Sweden 2011.)

Iso-Britanniassa peruskoulun opettajan tutkinto edellyttää alemman korkeakoulututkinnon (BA) sekä kasvatustieteellisen opettajankoulutussertifikaatin suorittamista yliopistossa tai suoraan kasvatustieteen perustutkinnon (BED) suorittamista ja peruskoulunopettajan harjoittelun (ITT = initial teacher training) hyväksytyä suorittamista. Koulutuksen kesto on 3–4-vuotta sisältäen yhden vuoden opetusharjoittelun. (Holcroft 2000; United Kingdom 2011; University of London 2008, 83 .)

Skotlannissa opettajankoulutus poikkeaa hieman muusta Iso-Britanniasta. Opettajankoulutus on joko neljä vuotta kestävä yliopistossa annettava opettajankoulutus tai jo kandidaatin (BA) tutkinnon suorittaneille vuoden mittainen PDGE-ohjelma (Professional Graduate Diploma in Education). (Scotland 2012.)

Itävallan opettajankoulutus annetaan yliopistojen alaisissa opettajankoulutuslaitoksissa (Pädagogische Akademien). Koulutus on luonteeltaan ammatillista opettajankoulutusta, ja laajuudeltaan se vastaa kandidaatin tutkintoa (BA). Koulutus kestää noin kolme vuotta ja se on hyvin käytännönläheistä. Käytännön harjoittelu on pakollista joka lukukausi, ja sen lisäksi opinnot pitävät sisällään oppituntien seuranta ja ohjauksen alla suoritettavaa opetusharjoittelua. Vuodesta 2001 lähtien opettajille on kuulunut pakollisena 15 tuntia täydennyskoulutusta vuosittain. (Austria 2005, 4–5; Gassner & Schratz 2000; University of London 2008, 24.)

Perusasteen opettajankoulutus Belgiassa, joka antaa oikeuden opettaa 6–12-vuotiaita lapsia, tapahtuu erityisissä opettajankoulutuslaitoksissa. Koulutus on laajuudeltaan 180 opintopisteen (ECTS) laajuinen ja se vastaa kandidaatin tutkintoa. Koulutus kestää keskimäärin kolme vuotta ja se on varsin käytännönläheinen sisältäen paljon käytännön opetusharjoittelua. Belgiassa opettajankoulutusta annetaan maan kielialueita mukaillen sekä ranskan että flaamin kielellä. Koulutuksen välillä on kulttuurieroavaisuuksista johtuvaa erilaisuutta, mutta yleiset tavoitteet ja arvot ovat yhteneväiset. (Belgium 2011; University of London 2008, 26.)

Luxembourgiassa opettajankoulutusta annetaan yliopistojen alaisissa opettajankoulutuslaitoksissa. Koulutus on luonteeltaan varsin käytännönläheistä ja siihen sisältyy kenttä- ja opetusharjoittelua. Koulutus kestää keskimäärin kolme vuotta ja se vastaa kandidaatin tutkintoa. (Luxembourg 2011; University of London 2008.)

Perusasteen opettajankoulutus Romaniassa annetaan yliopistojen alaisissa opettajankoulutuslaitoksissa. Tutkinnon suorittaminen kolme vuotta ja se on laajuudeltaan alemman korkeakoulututkinnon eli kandidaatin tutkinnon laajuinen. Käytännön harjoittelua on paljon ja se muodostaa kaiken kaikkiaan noin kolmanneksen koko tutkinnon rakenteesta. (Manolescu 2006; Romania 2011, 447–448; University of London 2008, 70.)

Liitteen lähteet

Austria. 2005. Teacher education and professional development in Austria. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/techer-educ-austria.pdf. (Luettu 21.1.2013.)

Belgium. 2011. Structure and content of initial teacher education in Belgium. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/belgium-flemish-community/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses>. (Luettu 21.2.2013.)

Cannon, P. 2004. Teaching practice in Colleges of Education in the Republic of Ireland, Some Issues and Trends, in A.Burke (ed.) *Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect*, Armagh: Centre for Cross-Boarder Studies.

- Cutajar, M. 2007. Educational reform in the Maltese Islands. *Journal of Maltese Educational Research*, 5 (1), 3–21.
- Egan, E. 2004. Continuing professional development of teachers. Some issues and trends. Teoksessa A. Burke (toim.) *Teacher education in the Republic of Ireland: Retrospect and prospect*. Armagh: Centre for Cross-Boarder Studies, 11–19.
- Espanja. 2008. Espanjan opettajankoulutus uudistus CI/3858/2007. www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/spain/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses. (Luettu 10.11.2010.)
- Eurydice. 2013. Key data on teachers and school leaders on Europe 2013. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php. (Luettu 27.12.2013.)
- Gassner, O. & Schratz, M. 2000. Austrian teacher education system. Conferencia da Presidencia Portuguesa, Loule, 22.–23.5.2000.
- Gikopoulos, P. 1993. Teacher education in Greece: Current situation and future perspectives. Teoksessa G. Karagozoglou (toim.) *The policies and models of teacher training in the Council of Europe Countries*. Izmir: Dokuz Eylul University.
- Gleeson, J. 2004. Concurrent teacher education (post-primary) in the Republic of Ireland: Some issues and trends. Teoksessa A. Burke (toim.) *Teacher education in the Republic of Ireland: Retrospect and prospect*. Armagh: Centre for Cross-Boarder Studies, 43–53.
- Holcroft, C. 2000. Teacher education in England and Wales. Conferencia da Presidencia Portuguesa, Loule, 22.–23.5.2000.
- Jaspersen, G. 2000. Danish teacher education system. Conferencia da Presidencia Portuguesa, Loule, 22.–23.5.2000.
- Kallos, D. 2004. Teachers and teacher education in Sweden, some recent developments. Revised Version of a paper originally presented at the International Meeting 'La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri', organized by C.I.R.E. (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative), Università di Bologna, 24 January 2003 (Revised December 2004).
- Luxembourg. 2011. Structure and content of initial teacher education courses in Luxembourg. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/luxembourg/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses>. (Luettu 21.2.2013.)
- Manolescu, M. 2006. Reforming teacher education in Romania. *Higher Education in Europe* 31 (1), 83–93.
- Rabo, A. 2007. Education in 'multicultural' societies Turkish and Swedish perspectives; Reorganising teacher education in Sweden: Paradoxes of diversity. Stockholm: Swedish Research Institute in Istanbul.
- Romania. 2011. Romanian teacher education system. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/book/Romania.pdf%20,%20s.447-448. (Luettu 22.1.2013.)
- Scotland. 2012. Scotland government. Initial teacher education in Scotland. <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Schools/Teaching/ITE>. (Luettu 22.1.2013.)

- Slovakia. 2012. Slovakian opettajankoulutusjärjestelmä 2012. <http://www.euroeducation.net/prof/slovakco.htm>. (Luettu 12.1.2013.)
- Sousa, J. M. 2003. Teacher education in Portugal: analyzing changes using ATEE-RDC 19 scenario methodology. *European Journal for Teacher Education* 26 (1), 77–86.
- Sweden: Top of the class – new teacher education programmes. 5.11.2011. <http://www.icte.ecnu.edu.cn/EN/show.asp?id=977>. (Luettu 12.1.2013.)
- United Kingdom. 2011. Teacher education system in United Kingdom 2011. <http://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm>. (Luettu 13.1.2013.)
- University of London. 2008. The institute of education; A study of the structure, content and quality of teacher education across the European Union (Public Sector Primary Education). European Parliament. Brussels.