

## AVAUKSIA JA KESKUSTELUA

### Yliopisto-opetukselle sen ansaitsema arvostus

*Jukka Rantala, Jari Salminen, Janne Säntti & Petteri Hansen*

#### Tutkimuksen ja opetuksen jatkuva epätasapaino

Larry Cubanin vuonna 1999 julkaistu *How Scholars Trumped Teachers* -teos on ajankohtainen tänäkin päivänä. Kirjassaan Cuban tarkastelee tutkimuksen ja opetuksen välistä suhdetta Stanfordin yliopiston historian ja lääketieteen laitoksilla ja osoittaa opetuksen jääneen aina tutkimukselle alisteiseksi. Cubanin mukaan tilanne ei ole ollut ihanteellinen, sillä yliopistojen pitäisi pystyä palvelemaan yhteiskuntaa kummassakin päätehtävässään, tutkimuksessa ja tutkimukseen perustuvassa opetuksessa – yliopiston kolmas tehtävä, yhteiskunnallinen vaikuttaminen jää tarkastelun ulkopuolelle.

Cuban ammentaa kirjansa aineiston paitsi kirjallisuudesta myös omasta, kahden vuosikymmenen mittaisesta kokemuksestaan professorina. Stanfordin yliopisto, jota Cuban käyttää tapaustutkimuksensa kohteena, on pitkään ollut tutkimusyliopistojen kärkikastissa. Cubanin mukaan yliopistot ovat olleet jatkuvassa uudistamistilassa. Sadan vuoden aikana ei löydy vuosikymmentä, jolloin yliopistoihin ei olisi kaavailtu merkittäviä uudistuksia. Tutkimuksen ja opetuksen välistä epätasapainoa ei uudistuksissa kuitenkaan ole pystytty korjaamaan. Yliopistojen henkilökunta elää edelleen Cubanin kuvaamaa ristivetoista tilaa, joissa he ovat käytännössä palkattuja opettamaan, mutta jossa heidän meritoitumisensa tapahtuu tutkimustoiminnan parissa.

Vain neljä prosenttia Yhdysvaltojen korkeakouluista luokitellaan huippuyliopistoiksi. Silti ne määrittelevät implisiittisesti koko korkeakoulukentän tavoitteet. Huippuyliopistoissa omaksettuja käytänteitä kopioidaan muihin korkeakouluihin ja tavallisten yliopistojen työntekijät tavoittelevat samoja päämääriä kuin huippuyliopistojen viranhaltijat. Opetuksen vähentäminen, tutkijakoulut ja sapattivapaat ovat levittäneet akateemista kulttuuria niihinkin korkeakouluihin, joita ei luokitella huippuyliopistoiksi. Yliopistoja onkin kehitetty tutkimuksen ehdoilla. Instituutioiden ohella myös yksittäiset yliopisto-opettajat ovat panostaneet opetuksen sijasta tutkimukseen. Syynä tähän on tieteellisten ansioiden ylivertauisuus opetusansioihin verrattuna urakehityksen mahdollistajana. Toisaalta myös tutkijan status saattaa houkuttaa prestiisillään.

#### Opettajankoulutuksen pyrkimys vahvistaa tiedestatustaan

Suomalaisten yliopistojen perinteisillä tiedealoilla tutkimuksen ja opetuksen välinen suhde on pysynyt pitkään samana, eikä opetuksen alisteisuuteen edes huomata kiinnittää huomiota. Sen sijaan akateemisen maailman uusilla tulokkailla tieteellisen itsetunnon kohottaminen on näkynyt konkreettisesti tutkimus- ja opetustyön vähitellen voimistuvana ristiriitana. Erityisen haasteellinen tilanne on hiljattain kolmekymmentä vuotta täyttäneellä akateemisella opettajankoulutuksella, jonka taustalla vaikuttaa suhteellisen huonosti palkattu naisvaltainen ala. Opettajankouluttajien intressien mukaista on kääntää katse pikemminkin akateemisen maailman tutkijankammioiden kuin liiduntuoksuisten opetuspraktiikan suuntaan. Opetuksella näyttäisi olevan

opettajankoulutuksen kontekstissa kaksinkertainen painolasti.

Opettajankoulutus siirrettiin yliopistoon 1970-luvulla enemmänkin poliittisen tahtotilan seurauksena kuin vahvojen tieteellisten näyttöjen perusteella. Perusteiksi kelpasivat jo alkanut korkeakouluistuminen, mutta myös käytännön toteuttamista odotteleva peruskoulu-uudistus. Peruskoulu-uudistusta ja opettajanvalmistuksen kokonaisuudistusta edelsivät pitkät suunnitteluvaiheet, jotka kytkeytyivät yhtenäiskoulun toteuttamiseen. Uusi koulujärjestys edellytti myös opettajankoulutuksen voimakasta rakenteellista kehittämistä. Peruskoulun opettajalle oli rakennettava uutta imagoa, korkeampaa tiedon ja taidon tasoa.

Syksyllä 1979 käynnistynyt maisteritasoinen luokanopettajankoulutus starttasi vaikeasta lähtöruudusta. Tiedestatus oli alhainen, kansainvälisiä esikuvia ei juuri ollut, opetusohjelma ja -muodot periytyivät osin seminaariajalta, opetushenkilöstön tieteellinen kompetenssi oli vähäinen ja opiskelijamäärät alusta pitäen suuria. Esimerkiksi osalla normaalikoulun ohjaajista oli vain kansakoulunopettajan tutkinto. Näistä lähtökohdista ei ollut yllättävää, että jo 1980-luvun kuluessa nuoreen koulutukseen alkoi kohdistua voimakasta kritiikkiä. Osa koulutustutkijoista ja ministeriön virkamiehistä oli valmis siirtämään vasta muotoutumassa olleen koulutuksen osin tai kokonaan rakenteilla olleen ammattikorkeakoulujärjestelmän piiriin ja lakkauttamaan yliopistolliset harjoittelukoulut. Myös Helsingin yliopiston rehtori Kari Raivio suhtautui akateemiseen luokanopettajakoulutukseen vahvoihin epäilyihin (Raivio 1998). Lastentarhanopettajankoulutuksen yhdistäminen osaksi opettajankoulutusta 1990-luvun puolivälissä ei helpottanut nuoren laitoksen akatemisoitumispyrkimyksiä. Organisaation oli fuusioitava lyhyessä ajassa opistotasoisista opetusainesta ja -henkilöstöstä instituutiokulttuuriinsa. Tämä rakennemuutos on vieläkin osin käynnissä ja kuormittaa laitoksen tutkimusindikaattoreita.

Ulkoinen ja osin myös opiskelijoiden taholta esille tuotu laitoksen sisäinen kritiikki sekä koulutusohjelman tiedeperustaisuuteen kohdistuneet epäilyt johtivat toimenpiteisiin 1990-luvun aikana. Osa opettajankoulutuslaitoksista voimisti tutkimuslähtöistä strategiaa puolustaakseen asemaansa osana tiedeyhteisöä. Erityisesti Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos pyrki edistämään tieteellistä statustaan monella tavalla. Se asetti tutkivan opettajan paradigman toimintansa retoriseen keskiöön, se perusti tutkimuskeskuksia, muutti virkarakennettaan perustamalla useita professuureja. Opetusohjelmia muutettiin lähemmäs ainelaitosten perinteistä opetuskulttuuria vähentämällä pakollista pienryhmäopetusta ja lisäämällä opiskelijoiden omatoimista työskentelyä. Samalla opetusharjoittelun osuutta vähennettiin. Kun 1970-luvun lopulla tulevat luokanopettajat opiskelivat noin puolet kursseistaan läsnäolo-opetuksessa, tänä päivänä heitä opetetaan enää viidennes tutkinnosta – tulevat opettajat opiskelevat itsenäisesti lähes 80 prosenttia tutkinnostaan.

Tutkimuksen merkityksen korostaminen yleisellä tasolla on johtanut tieteellisten meriitien nousemiseen myös opettajankouluttajien arvon mittareiksi. Tämän lisäksi se näyttäisi määrittävän myös peruskouluopettajan arkea. Kokonaisvaltainen ja kollektiivinen vastuu suomalaisten opettajien korkeasta tasosta on vaihtunut individualistiseen omien sekä rajattujen tutkimusryhmien tiedeintressien edistämiseen. Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja tutkivan opettajan ihanne ovat esimerkkejä mantroista, joiden avulla monet opettajat ovat muuttuneet opettajankouluttajista kasvatusalan tutkijoiksi. Samalla tämä opettajankoulutuksessa tuotettu tutkivan opettajan ideaali hahmottuu ”alaspäin” valutettuna ideana, jonka tueksi tavataan esittää opettajia velvoittavia listoja. Useimmiten niissä kerrotaan, minkälainen modernin tutkimusperustaisen kasvatusalan professionaalinen toimijan tulisi olla eikä siitä minkälainen hän on. Tutkivan opettajan kaltaisista määrittelyistä vastaavat yleensä tiedettä edustavat kasvatustieteilijät/opettajankouluttajat, vaikka kyseisen opettajuuden toimuudesta käytännössä on varsin vähän empiiristä näyttöä. Opettajankoulutuksen uskotta-

vuusprojektissa on joka tapauksessa päätetty ottaa iso askel, kun opettajakunta on otettu mukaan tiedetalkoisiin. Sen sijaan voidaan pohtia, kenen etua tämä äärimmilleen virittyvä tiedeuskoisuus ensisijaisesti palvelee.

## **Tulosmittarit ohjaavat yliopisto-opettajia tutkimuksen pariin**

Tiedetavoitteiden yliveritaisuus näkyy yliopisto-opettajien taustoissa ja työnkuviissa. Erityisen selkeästi tämä on näkynyt opettajankouluttajien joukossa. Kun akateemisen luokan-opettajan koulutuksen alussa vain joka kolmannella opettajankouluttajalla oli tutkijankoulutus, nykyään se on lähes kaikilla – näin ainakin Helsingin yliopistossa. Siinä missä opettajankouluttajien vanhan kaartin intresseissä oli käytännön koulutus- ja kasvatustyössä tapahtuvan pedagogisen osaamisen varmistaminen, näyttäisi tämän päivän opettajankouluttajan huomio olevan ensisijaisesti oman tutkimuksen edistämisessä. On selvää, että tutkimuksen tekeminen kuuluu akateemiseen opettajankoulutukseen. Opettajankoulutustehtävä uhkaa kuitenkin rapautua, kun opettajankoulutuslaitosta arvioidaan samoilla tutkimuksen tuottamisen mittareilla kuin yliopiston perinteisiä tiedelaitoksia.

Olisiko syytä nostaa jälleen keskusteluun nykyisten mittareiden soveltuvuus ja ennen kaikkea ohjaavuus? Jorma Sipilä peräänkuulutti aikanaan täsmällisempää tiedepolitiikkaa, jossa tunnustettaisiin eri tieteiden väliset erot (Sipilä 1998). Tutkimusten mukaan nykyiset arviointikriteerit sopivat hyvin luonnontieteellisille aloille, kun taas humanistiset ja yhteiskuntatieteelliset alat suhtautuvat edellisiä epäilevämmiin vallitsevaan mittaushysteriaan. Yksittäiselle opettajankouluttajalle on tarjolla ainakin neljä Trowlerin (1998) mainitsemaa suhtautumisstrategiaa: vastustaa eli upota, lähteä täysillä mukaan ja mahdollisesti menestyä, vastustaa mielessään mutta toimia myötämieleisesti ja viimeiseksi etsiä kriittisesti (kollegojen kera) vaihtoehtoja lähestymistapaa. [1] Opettajankoulutuksen laitostasolla lienevät toinen ja kolmas vaihtoehto tulleet tutuiksi, kun heikon tiedestatuksen omaava yliopistollinen ala on halunnut vakuuttaa tieteellisyydellään. Siihen taitaa sopia erityisen huonosti kriittinen vaihtoehtoisen mallien pohtiminen.

Yliopistomaailmassa käyttöön otettujen uusien toiminnan tulosindikaattorien kytkeytyminen yliopistojen uudenaikaiseen rahoitusmalliin tuo myös oman lisähaasteensa akateemiselle opettajankoulutukselle. Yliopistojen lähihistorian ajan lisääntynyt paine kasvattaa ulkoisen rahoituksen osuutta on johtanut yliopistoilla uudenlaisten monenkirjavien rahan-keruu järjestelyiden syntyyn, joista yhtenä esimerkkinä Hakala, Kaukonen, Nieminen ja Ylijoki (2003) mainitsevat projektit. Sinällään ulkoapäin tulevat projektit eivät ole mitenkään uusi ilmiö opettajankoulutuksessa. Kun perusrahoitus on tiukalla ja ulkoisen rahoituksen hankkimisesta on tullut itseisarvo, opettajankoulutus uhkaa kuitenkin muuttua Hakalan ja kumppaneiden mukaan "projektimyllyksi". Rahoittajataholle annetut lupaukset saattavat sekoittaa entisestään yliopistollisen opettajakoulutuksen vaikeaa koulutuksen ja tutkimuksen kaksoisfunktiota. Tilanteessa, jossa tulospainet ja ulkoapäin määritellyt tunnusluvut määrittävät yliopistojen toimikenttää, työn mielekkyys ja houkuttavuus, koulutuksen pedagoginen tarkoituksenmukaisuus, tutkimusalojen tasavertaisuus ja jopa viime kädessä tutkimuseettisyys ovat uhattuina.

## **Perusopetuksen rapautuminen johtaa lahjakkuuksien hukkaamiseen**

Helsingin yliopiston edellinen kansleri, Kari Raivio kantoi virkauransa lopussa huolta tutkimuksen ja opetuksen välisestä suhteesta. Raivion mukaan tutkimus on opetusta vahvem-

malla sijalla, koska se edistää yliopisto-opettajien urakehitystä. Lisäksi rahoittajat panostavat Raivion mukaan tutkimukseen, eivät opetukseen. Raivion mukaan opetuksesta olisi kuitenkin huolehdittava, koska yliopistojen tärkein tuote on siltäkin tutkimustiedon sijasta yliopistoista valmistuva, hyvin koulutettu nuori, joka lähtee muuttamaan maailmaa. (Raivio 2008a; ks. myös Mattila 2009.)

Miten sitten opetuksen arvoa voisi kohottaa? Larry Cuban suhtautuu varauksellisesti hyvän opettajan palkinnon kaltaisiin, päälle liimattuihin keinoihin, jotka nostavat hetkellisesti hyvän opetuksen valokeilaan, mutta jotka eivät kuitenkaan jätä pysyviä jälkiä urakehityksestään huolehtiviin yliopisto-opettajiin. Suomalaisissa yliopistoissa opetusansioita on yritetty korostaa tutkimusansioiden rinnalla viranhauissa, mutta varsinkin professuureissa virantäytöt ratkeavat julkaisuluetteloiden perusteella. Uudet yliopisto-opettajan urakehitystä tukevat järjestelmät (*tenure track*) saattavat voimistaa tätä kehitystä edelleen. Yliopistoon ankkuroituvan nuoren tutkijan on oman uran kannalta järkevämpää käyttää aikaansa ulkomaisiin verkostoihin, tutkijavierailuihin, kongressimatkoihin ja niihin valmistautumiseen kuin ohjata oman yksikön perusopiskelijoita kampuksella.

Yliopistojen sisäiset tulosneuvottelut määrittävät pitkälle laitosten ja niiden työntekijöiden toimintaa. Uudeksi keinoksi toiminnan ohjaamiseen on luotu tuloksellisuusrahoitus. Helsingin yliopistossa tuloksellisuusrahoitusta valmisteleva työryhmä jätti alustavan ehdotuksensa kuluvan vuoden maaliskuussa. Ehdotuksen perusteella yliopisto-opettajien on syytä laatia vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita tai monografioita (indikaattorin painoarvo 40 %) tai hankkia kilpailtua kansallista tai kansainvälistä tutkimusrahoitusta (40 %). Tohtoriopiskelijoiden ohjaaminen ei ole enää niin tärkeää, koska tohtoreita valmistuu muutenkin jo riittävästi (20 %). Koulutuksen alueella yliopistojen on syytä huolehtia ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintopistekertymän riittävydestä (40 %). Saman verran tuloksellisuusrahan saamisessa painaa ylempien korkeakoulututkintojen määrä. Varsin merkittävään asemaan työryhmä nostaa Suomesta lähteneiden ja Suomeen saapuneiden vaihto-opiskelijoiden määrän, joka ratkaisee koulutuksen saralla 20 % tuloksellisuusrahasta. Tuloksellisuusrahaa jaetaan laitoksille, joten kyse ei ole yksittäiseen opettajaan kohdistuvasta toimenpiteestä. Tämänkaltaiset indikaattorit jättävät kuitenkin jälkensä yliopisto-opettajiin. Kun professorien pärjäämistä arvioidaan yleisesti tutkimusten ja tutkimusrahoitusten perusteella, heillä on taipumusta ohjata yliopistonlehtoreita omiin tutkimusprojekteihinsa. Tämä kallistaa entisestään vaakaa tutkimuksen suuntaan. Opetuksesta ja opiskelijoiden ohjaamisesta on muodostumassa – ellei jo muodostunutkin – painolasti yliopisto-opettajalle.

Opetuksen arvostus olisi saatava kohoamaan yliopistoissa yleensä mutta opettajankoulutuslaitoksilla erityisesti. Koko yliopistoyhteisölle yhteiset tuloksellisuuskriteerit eivät ole – ainakaan esitetystä muodosta – oikea tie opetuksen arvostuksen kohottamiseen, vaan tutkimukselliset ja opetusintensiiviset tehtävät olisi pystyttävä entistä paremmin erottelemaan toisistaan. Silti hyvän opettamisen pitäisi olla kaikille tavoiteltava ja kaikille mahdollinen päämäärä. Yksittäisten opettajien palkitsemista tärkeämpää olisi saada työyhteisöt puhumaan opetuksen hyvästä tasosta samalla painokkuudella kuin laadukkaasta julkaisemisesta.

Tutkimuksen ja opetuksen arvostamiseen kytkeytyvät tekijät ovat monimutkaisia. Helsingin yliopisto on asettanut uudessa strategiassaan tavoitteeksi nousta maailman huippuyliopistojen joukkoon. Tässä vaativassa tavoitteessa on haastavaa tuottaa samanaikaisesti kansainvälistä huippututkimusta ja turvata perusopetuksen korkea laatu. Edelliseen viitataan usein laadun käsitteellä, kun taas jälkimmäistä luonnehtivat suuret opiskelijamäärät. Laadun ja määrän välisestä suhteesta on yleensä vain toinen saavutettavissa, mutta opettajankoulutuksessa tunnutaan tavoiteltavan kumpaakin ja vielä samanaikaisesti. Yliopistollinen kasvatustyö ei ole kuitenkaan huippu-urheiluun verrattavaa mitali- ja pistekertymien

vertailua. Annettaessa perusopetuksen rapautua syödään samalla tulevaisuuden pääomia ja menetetään mahdollisuus kasvattaa todellisia huippuosajia pidemmällä aikavälillä. Tämän tosiasian tiedostaminen sekä yliopiston strategian laadinta edellyttävät myös koulutushistoriallisen näkökulman mukaan ottamista keskusteluun. Käynnissä olevia muutos- ja painotusehdotuksia on tarkasteltava kokonaisvaltaisemmin ja pidemmän aikavälin vaikutuksin. Korkeatasoinen tutkimus ja siihen perustuva opetus eivät ole paketoitavissa kvartaaliraportteihin ja pelkkiin Excel-taulukoihin.

Palatkaamme vielä Raivioon (2008b). Hänen mukaansa tutkijat, joiden paperit todella muuttavat maailmaa, ovat harvassa. Sen sijaan tutkinnon saanut opiskelija voi olla hyödyksi yhteiskunnalle tulevaisuudessa vielä monin tavoin. Raiviota mukailleen tekisi mieli kysyä, kuinka moni kasvatustieteellinen paperi, olkoon se sitten artikkeli tai kokonainen teos, on muuttanut käytännön koulutus- ja kasvatusarkea? Yksittäiset opettajat, miksei myös opettajankouluttajat, sen sijaan voivat ulottaa didaktisen jalanjälkensä lukuisiin opiskelijapolviin.

## **Viitteet**

[1] Tässä Trowlerin kategorisointia on sovellettu opettajankoulutuksen kontekstiin. Alunperin Trowler esitteli jaollaan tapoja, joilla tutkija-opettajat vastaavat akateemisen maailman muospaineisiin, mistä tässäkin on lopulta kyse.

## **Kirjallisuus**

- Cuban, Larry 1999. *How Scholars Trumped Teachers. Change Without Reform in University Curriculum, Teaching, and Research, 1890–1990*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Hakala, Johanna, Kaukonen, Erkki, Nieminen, Mika & Ylijoki, Oili-Helena 2003. *Yliopisto. Tieteen kehdestä projektimylyksi. Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Helsingin yliopiston tuloksellisuusrahoitusta valmisteleavan työryhmän alustava ehdotus (5.3.2010).
- Mattila, Kirsikka 2009. *Yliopistojen tärkein tuote on hyvin koulutettu nuori*. Helsingin yliopiston verkkolehti 31.8.2009 [www-lähde]. <<http://www.helsinki.fi/ajankohtaista/uutisarkisto/8-2009/31-13-11-21>> (Luettu 26.3.2010).
- Raivio, Kari 1998. *Lapset ja yhteiskunta*. *Yliopisto-lehti* 3/1998, 5.
- Raivio, Kari 2008a. *Akateemista nuorallatanssia*. *Yliopisto-lehti* 2/2008. [www-lähde]. <<http://www-hotell.it.helsinki.fi/yliopistolehti/?article=4113>> (Luettu 26.3.2010).
- Raivio, Kari 2008b. *Valtioneuvoston valistaja*. *Yliopisto-lehti* 6–7/2008, 34–36.
- Sipilä, Jorma 1998. *Haluuako suomalainen yhteiskunta tutkia itseään? Yhteiskuntapolitiikka* 63 (3), 258–260.
- Trowler, Paul R. 1998. *Academics Responding to Change: New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

*Kirjoittajat työskentelevät Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Heidän tutkimushankkeensa kohdistuu akateemisen luokanopettajan koulutuksen 30-vuotiseen historiaan.*