



Risto Tabell

Suomalainen opettaja ja rehtori osana koulutusvientiä

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajaksi pätevöittävä maisteriohjelma

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Suomalainen opettaja ja rehtori osana koulutusvientiä (Risto Tabell)

Pro gradu - tutkielma, 79 sivua, 1 liitesivua

Toukokuu 2019

---

Suomalainen kasvatustieteiden ja koulutustyö perustuu korkeatasoiseen työntekijöiden koulutukseen, tutkimukseen, lapsikeskeisyyteen ja tasa-arvoon. Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna suomalaisen järjestelmän tulokset ovat tasalaatuisia ja Suomi pärjää vuodesta toiseen kärkimaiden joukossa. Suomen talouden kannalta olisi ensi arvoisen tärkeää löytää uusia tapoja myydä omaa osaamista vientiä lisäämällä. Koulutusviennissä liikkuu rahaa kymmeniä miljardeja. Samaan aikaan on muistettava eettisyys, kohdemaiden ihmisten välinen tasa-arvo ja maiden oman kulttuuriperinteen kunnioittaminen.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa käytän fenomenografiaa analyysiprosessissa sekä metodologisena lähestymistapana kuvaamassa suomalaisten luokanopettajien ja rehtoreiden kokemusmaailmaa koulutusviennissä työskentelystä. Tarkastelen koulutusvientiä tutkimukseni haastateltavina olleiden opettajien ja rehtoreiden ymmärtämisen ja käsitysten kautta.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa tarkastelen suomalaista koulutusviennin näkökulmasta. Jatkan koulutusviennin tarkastelua Suomen koulutusviennin strategiaa ja koulutusvientiä maailmanlaajuisesti. Teoreettisen viitekehysten toisessa osassa kohdistan huomioni suomalaiseen opettajaan ja rehtoriin.

Koulutusvientiprojektissa täytyy olla selkeä perehdytys valintaprosessin alusta lähtien ja tuki koko projektin ajan niin kohdemaassa kuin kotimaassakin. Lähtevän opettajan ja rehtorin työssä onnistuminen vaatii lähtevältä oikeanlaista motivaatiota ja valmistautumista ennen kohdemaahan siirtymistä. Työn ulkopuolisen elämän järjestäminen on keskeisessä roolissa kohdemaassa. Opetustyössä ja koulunjohtamisessa tarvitaan kulttuurisensitiivisyyttä. Sen merkitys korostuu siinä, mitä kauempana ollaan suomalaisesta ja länsimaisesta kulttuurista. Kollegiaalinen tuki, yhteistyö paikallisten työntekijöiden kanssa sekä oman työn kokeminen merkitykselliseksi tukevat opettajan ja rehtorin työtä projektin työvaiheen aikana.

Koulutusvientiprojektin haasteeksi muodostui kohdemaan hallintoon ja päätöksentekoon liittyvä ennakoimattomuus. Se vaikutti sekä työn ulkopuoliseen elämään että varsinaiseen työntekoon. Tärkeää koulutusviennin onnistumiselle ovat työntekijät, jotka tuntevat paikallisen kulttuurin ja päätöksentekotavan. Koulutusvienti muutti opettajuutta niin, että kulttuurituntemus, opetuksen suunnittelu, opetusmenetelmät ja kyky kohdat eri kulttuurista tulevia oppilaita lisääntyivät.

Avainsanat: koulutusvienti, suomalainen opettaja, opettajuus,

Finnish educational work is based on a high level of employee training, research, child-centered approach and equality. Globally, the results of the Finnish system are consistent. Year after year Finland is among the top countries, without a system that is unequal for children and youth. For the Finnish economy, it would be of primary importance to find new ways to sell its expertise by increasing the export. At the same time, the ethics, equality between target countries and respect for the countries’ own cultural traditions must be kept in mind.

My research is a qualitative research. I use phenomenography in the analysis process and as a methodological approach to describe the Finnish class teachers and principals’ experiences of working in education export. I examine education export through the understanding and views of the teachers and principals that I interviewed.

Theoretical framework of the study consists of two parts. In the first part, I look at the Finnish education field from the perspective of education export. I continue by exploring the Finland's education export strategy and education export worldwide. In the second part of the theoretical framework, I concentrate on the Finnish teacher and principal.

Education export project must have a distinct orientation that starts from the beginning of the selection process and lasts through the entire project, both in the target country and the home country. In order to succeed in the teacher and principals’ work, the person leaving must have the right kind of motivation and preparation level before transferring to the target country. Organizing the life outside of work is a key factor in the target country. Cultural sensitivity is needed in teaching and school management. It becomes increasingly important the farther away we get from Finnish and Western culture. Collegial support, co-operation with local workers, finding work meaningful support the teacher and principal in their work during the working phase of the project.

The challenge in the education export project was the unpredictability of the target country’s administration and decision-making. It had an impact on both the extra-curricular life and the actual work. Employees who are familiar with the local culture and decision-making are important to the success of the education export. Educational export changed the teachership by increasing cultural awareness, planning of the teaching, teaching methods and the ability to meet students from different cultures.

Keywords: education export, Finnish teacher, teachership

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Koulutusviennin perusta Suomessa</b> .....	<b>10</b>
	2.1 Suomen koulujärjestelmä .....	10
	2.2 Koulutusviennin tutkimus .....	11
	2.3 Suomen strategia koulutusviennissä .....	15
	2.4 Koulutusvientimarkkinat maailmanlaajuisesti .....	19
<b>3</b>	<b>Suomalaiset opetusammattilaiset koulutusviennissä</b> .....	<b>21</b>
	3.1. Opettajakoulutus Suomessa.....	21
	3.2 Opettajuuden ulottuvuudet .....	22
	3.3 Opettajan pedagoginen ajattelu ja käyttötieto .....	23
	3.4 Rehtori koulun johtajana .....	24
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>27</b>
	4.1 Tutkimuskysymykset.....	27
	4.2 Tutkimusmenetelmä .....	27
	4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu.....	28
	4.4 Tutkimuksen analyysi.....	30
	4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	33
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>36</b>
	5.1 Valmistautumisvaihe .....	36
	5.1.1 Lähtöprosessi.....	37
	5.1.2 Oma valmistautuminen.....	39
	5.1.3 Henkilökohtaiset ominaisuudet.....	40
	5.1.4 Työnantajan tarjoama perehdytys.....	41
	5.2 Työskentelyvaihe .....	43
	5.2.1 Perehdytys kohdemassa.....	45
	5.2.2 Työn ulkopuolisen elämän järjestäminen.....	46
	5.2.3 Opettajuus koulutusvientiprojektissa .....	47
	5.2.4 Coach teaching-toiminta.....	50
	5.2.5 Opettajien ja rehtoreiden arviointi.....	53
	5.2.6 Opetustapahtuma.....	54
	5.2.7 Opettajuuden ja rehtorin työn tukeminen.....	57
	5.3 Vaikutukset opettajuuteen ja rehtorin työhön .....	59
	5.3.1 Opetusmenetelmät .....	60
	5.3.2 Opettajuus ja rehtorin työ.....	61
	5.3.3 Koulutusviennin kehittäminen.....	64
<b>6</b>	<b>Yhteenveto ja johtopäätökset</b> .....	<b>69</b>

<b>7 Pohdinta .....</b>	<b>75</b>
<b>Lähteet / References .....</b>	<b>79</b>

# 1 Johdanto

Huhtikuussa 2018 avattiin Omaniin Finland Oman School. Koulussa on käytössä suomalainen perusopetuksen opetussuunnitelma. Koulussa sitoudutaan tarjoamaan oppimismahdollisuuksia luokkahuoneessa ja luokkahuoneen ulkopuolella, löytämään ratkaisuja oppimisen haasteisiin suomalaisten opettajien ja asiantuntijoiden avulla, rakentamaan mielekkäitä oppimisympäristöjä sekä auttamaan oppilaita löytämään heidän vahvuutensa läpi elämän kestäväen oppimisen kautta. (Finland Oman School 2018a.) Finland Oman School on yksi esimerkki koulutusviennistä, jossa toiseen maahan viedään kokonainen koulu asiantuntijoineen ja opettajineen. Koulutusviennillä on valtava potentiaali, sen arvo maailmanlaajuisesti on ylittänyt 4,9 miljardia dollaria vuonna 2015 ja sen nousu on ollut 45 % luokkaa viimeisen viiden vuoden aikana. (Doyly 2016, 9.) Suomalaisia opettajia on lähtenyt ja lähtee ulkomaille myös erilaisten koulutusvientihankkeiden ulkopuolella. **Tässä tutkimuksessa tarkastelen suomalaisten luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia koulutusviennissä työskentelystä.**

Suomessa koulutusvientiä edistää Opetushallituksen hallinnoima Education Finland klusteriohjelma, jossa pyritään tuomaan yhteen koulutusviennin toimijat. Taustalla rahoituksesta vastaavat Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Talous- ja elinkeinoministeriö. Klusterin tavoitteena on kasvattaa osaamis pohjaa ja tarjota asiantuntijoiden tukea koulutusviennin tuottajille. (Education Finland 2018.) Toinen keskeinen klusterin kaltainen toimija on Team Finland -verkosto, joka tarjoaa Education Finlandin tavoin kansainvälistymiseen tähtääville yrityksille erilaisia neuvontapalveluita ja mahdollisuutta verkostoitua eri alojen yritysten kesken. Se ei kuitenkaan ole keskittynyt vain koulutusvientiin, vaan tarjoaa palveluitaan kaikille vientiyrityksille. (Team Finland 2018.) Team Finlandin taustalla toimivat vahvasti Suomen valtion instituutiot, kuten Finnvera, Ulkoministeriö ja ELY- ja TE-toimistot. Tämä kuvaa hyvin suomalaista koulutusvientiä, jossa valtion eri instituutioilla on varsin merkittävä osuus tavoitteiden asettamisessa ja koulutusviennin ohjauksessa.

Suomalaiset opettajat koulutetaan yliopistossa ja ammattia sekä työtä arvostetaan maailmalla. Koulutus ja kokemus opettajan työstä muodostavat pohjan opettajan työlle koulutusviennissä.

Opettaja voi työskennellä vientiprojekteissa erilaisissa rooleissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat opettajat ja rehtorit, jotka tekevät opetustyötä tai johtavat koulua koulutusvientiprojektissa, jossa opettajat ja rehtorit tulevat Suomesta ja kouluna toimii paikallinen julkinen koulu.

Opettamista ja opettajana toimimista, opettajuutta, on tutkittu eri näkökulmista. Opettajan ammattia voidaan tarkastella esimerkiksi profession käsitteen kautta. Profession nähdään itsenäisenä asiantuntijuutena jollakin tietyllä, korkeakoulutusta vaativalla alalla. Se on läheisesti yhteydessä opettajuuden ja opettamisen käsitteisiin. Ne eivät ole sama asia, mutta menevät osittain limittäin toistensa kanssa profession toimiessa näitä kaikkia kokoavana käsitteenä. (Luukkainen 2004, 47.) Opettajuuden ja opettamisen kanssa läheisessä yhteydessä on taas opettajan pedagoginen ajattelu, joka tarkoittaa opettajan työssään tekemiä ratkaisuja ja valintoja, se on eräänlaista opettajan tietoista ajattelua, jossa opettaja aktiivisesti miettii työssään tekemiään valintoja. Tämä ajattelu koskettaa opetus-opiskelu-oppimisprosessin kokonaisuutta tai sen osia, joissa omaa toimintaa tarkastellaan tietoisesti ja asettaen sille tavoitteita. (Jyrhämä 2002, 7.) Teoreettinen viitekehyseni avaa opettajuutta profession, opettajan pedagogisen ajattelun ja käytätiedon kautta. Tarkastelussa korostuu koulutusviennin näkökulma sen osalta, että pidän edellä kuvattuja opettajuuden osa-alueita keskeisinä opettajan työn kuvaamisessa.

Suomessa on viime vuosina annettu vahva signaali siitä, että suomalaista koulutusvientiä tulee vahvistaa. Suomen koulutusviennin arvo oli vuonna 2017 noin 310 miljoonaa euroa, kun se vuotta aikaisemmin oli 265 miljoonaa. Voimakkainta kasvua on tapahtunut yksityisten yritysten järjestelmissä, työelämälle suunnatuissa koulutuspalveluissa ja hitaimmin oli taas kasvanut perusopetuksen vientiin liittyvät kehittämishankkeet, mukaan lukien erilaiset koulukonseptit. (Opetushallitus 2018a) Suomen vahvuus on mielestäni juuri esi- ja perusopetuksessa sekä lastentarhan- ja luokanopettajien osaamisessa ja opettajuuden vienti eri muodoissaan olisi Suomen mahdollisuus erikoistua koulutusviennissä.

Koulutusvientipalvelun vientiprosessi sisältää eri osa-alueita ja opettajana toimiminen koskettaa vain niitä vientiprojektin osa-alueita, joissa opettajat ovat mukana. Oppimateriaalin, opetuskokonaisuuden tai opetusohjelmiston viennissä tärkeintä on niiden vastaavuus ja toimivuus

ostajan näkökulmasta. Kun projektissa siirtyvät ihmiset, on kokonaisuuden hallinta haastavampaa ja se vaatii yritykseltä osaamista henkilöstöhallinnon osalta.

Monet suomalaiset opettajat ovat työskennelleet tai työskentelevät ulkomailla. Ulkomaille lähtevien opettajien määrä kasvaa koko ajan (OAJ 2015a). Yhä useammalle opettajalle voi työuran aikana tulla mahdollisuus lähteä työhön toiseen maahan. Tilanne voi johtua siitä, ettei työtä kotimaassa ole tai opettaja voi muista syistä haluta työskennellä muualla kuin Suomessa. Tällöin kyseessä voi esimerkiksi olla kiinnostus kehittää itseään hakemalla työkokemusta toisesta maasta. Toisessa maassa opettajana työskentely onkin kiinnostava tutkimuskohde opettajan pedagogisen ajattelun kannalta. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan, miten koulutusvientiä projektissa mukana olleet opettajat ja rehtorit kuvaavat koulutusvientiä. Ulkopuolelle olen rajannut muutoin toisessa maassa työskennelleet.

Kuvaan tutkimuskysymysteni avulla myös sitä, miten opettajat kuvaavat omaa ammatillista kehittymistään ulkomailla työskennellessään sekä kotimaahan paluun jälkeen. Koulutusvienti on käsitteenä moniulotteinen ja se mahdollistaa suomalaisen palvelun myynnin ja viennin kasvatamisen tulevaisuudessa. Koulutusviennistä ja opettajana ulkomailla työskentelystä olisi mahdollista saada syvyyttä suomalaiseen opettajakoulutukseen sekä varsinaiseen työhön esimerkiksi niissä kunnissa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä tulee kasvamaan lähivuosina.

Luvussa kaksi esittelen koulutusvientiä Suomen osalta sekä maailmanlaajuisesti. Luvun alussa kuvaan sitä perustaa, jolta suomalainen koulutusvienti ponnistaa. Kaiken lähtökohta on toimiva koulujärjestelmä, joka on muokkaantunut vuosikymmenien aikana vahvaan tutkimukseen perustuen. Teen katsauksen koulutusviennin tutkimukseen Suomessa ja sivuan myös kansainvälistä tutkimusta. Suomen koulutusvientiä kuvaa hyvin valtiojohtoisuus, joka kuvaa toisaalta myös Suomen koulutusvientimarkkinoiden ikää, joka on varsin nuori moneen johtavaan viennin verrattuna. Luvun lopussa avaun Suomen strategiaa koulutusviennissä ja kuvaan keskeisiä tunnuslukuja ajatellen koulutusviennin volyyymiä.



Kolmannessa luvussa nostan esiin opettajuuden ja opettajan työn kannalta keskeisiä käsitteitä; professio, käyttöteoria ja pedagoginen ajattelu. Tavoitteeni on kertoa lukijalle opettajuuden rakentumisesta ja peilata sitä tutkimukseni tuloksiin. Tutkimukseni ei ole teorialähtöinen eikä edes teoriaohjaava, mutta opettajuus ja sen ilmeneminen muodostavat kaukupohjan tutkimuskysymykselleni sekä tuloksille. Teoreettinen viitekehyseni sivuaa rehtorin työtä, mutta se keskittyy suurelta osin opettajuuteen. Kyseessä on osittain tutkimuksen rajaus, mutta samalla myös sen tosi asian huomioiminen, että rehtorit ovat taustaltaan opettajia, se on jo itsessään vaatimus rehtorin työlle. Rehtorin työ ja opettajan työ eroavat toisistaan varsin paljon, työympäristö ja koulutusvientiin liittyvät kokemukset ovat kuitenkin samoja ja tämän kautta nostan rehtoreiden äänen mukaan tulososioon varsin vahvasti. Neljännessä luvussa kerron tutkimukseni toteutuksesta ja viidennessä luvussa kuvaan tutkimustulokset analyysini ylätasoon kategorioiden kautta. Luvussa kuusi koostan tutkimukseni tulokset pohdinnan ja johtopäätösten kautta.

## 2 Koulutusviennin perusta Suomessa

### 2.1 Suomen koulujärjestelmä

Suomi on yksi maailman johtavista maista niin opettajien kouluttamisessa kuin oppimistuloksissa mitattuna. Yhtenä keskeisenä tekijänä suomalaisessa koulutuksessa on tasa-arvoisuus. Suomalainen peruskoulu on varmistanut tasa-arvoisuuden kehittymisen koko maata ja sen kaikkia väestöryhmiä kattavaksi, mikä on poikkeuksellista koko maailmassa. Perusopetuslain opetuksen tavoitteissa määrätään, että opetuksen tulee tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Samaan aikaan opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maassa. (Perusopetuslaki 1998/628 § 2.) Suomella on siis hyvä perusta koulutusviennin toteuttamiselle. Yhteiskunnassamme koulutus on yksi yksilön perusoikeuksista ja hyvän opettajakoulutuksen sekä oppimistulosten kautta Suomella on laaja pohja koulutusvientä varten.

Suomalaisessa järjestelmässä vastuu opetuksen järjestämisestä on lapsen ja nuoren kotikunnalla siten, että kunta joko järjestää opetuksen itse tai ostaa vastaavan palvelun joltakin toiselta toimijalta. Tietyissä tilanteissa valtioneuvosta voi antaa opetusluvan säätiön tai yhteisön ylläpitäville koululle ja lupa voidaan antaa myös ulkomailla toimivalle koululle. Perusopetuksen laajuus on yhdeksän vuotta ja sitä edeltää vuoden kestävä esiopetus. (Perusopetuslaki 1998/628 § 3, 4, 7, 9.) Opetuksen yhtenä lähtökohdina on yhteistyön kotien kanssa. Tällä tavoin koulun ja kohdin kasvatusvastuuta jaetaan ja vanhemmat sekä oppilas itse ovat mukana asettamassa tavoitteita oppimiselle.

Perusopetusta seuraa toisen asteen koulutus, jossa opiskelijat suorittavat yleensä joko ammatillisen tutkinnon tai lukion tai näiden tutkintojen yhdistelmän. Toisen asteen koulutuksen jälkeen opiskelija voi siirtyä korkea-asteen koulutukseen, jota tarjoavat ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Suomalaisessa järjestelmään kuuluu lisäksi aikuiskoulutus, jota tarjotaan kaikilla kouluasteilla perusopetuksesta korkeakouluihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä valtionohjauksella ja kuntien järjestämisvastuulla on varsin merkittävä rooli. Suomessa ei ole monille muille maille tyypillistä yksityiskoulujen järjestelmää vaan

suuri osa perusopetuksesta korkeakouluihin toimii julkisella tuen kautta. Korkeakoulujärjestelmässä valtion budjetin kautta tuleva rahoitus on varsin merkittävässä roolissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b, 9.) Suomalainen koulutusjärjestelmä on rakentunut viimeisten vuosikymmenien aikana sellaiseksi, että se antaa vahvan pohjan koulutusviennin suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opetus ja kasvatustyö perustuu tutkimukseen, opettajat koulutetaan yliopistoissa ja koulutuksen merkitys tunnustetaan ja tunnustetaan yhteiskunnassamme.

Suomalaisia opettajia ja rehtoreita työskentelee ulkomailla myös koulutusviennin ulkopuolella. Yksi työllistäjä ovat Suomi-koulut. Suomen perusopetusta mukailevissa Suomi-kouluissa opiskelee noin 4200 oppilasta. Kouluja on noin 135 ja suurimmat oppilasmäärät ovat Saksan, Britannian ja Yhdysvaltojen alueilla. (Opetushallitus 2019.). Opetushallitus on laatinut erillisen opetussuunnitelmasuosituksen Suomi-kouluja varten. Neeivät siis noudata samaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa kuin Suomessa perusopetusta antavat koulut. Koulut suunnittelevat koulukohtaiset opetussuunnitelmat suosituksen pohjalta huomioiden toimintaympäristön ja koulun toimintaedellytykset. Samoin opetussuunnitelma voi olla alueellinen tai maakohtainen, jos kouluja on samalla alueella tai maassa useampia. Opetussuunnitelmasuositus lähtee liikkeelle oppimiskäsityksen määrittelystä. Suosituksessa korostuvat kielitietoisuus ja kulttuuri, nämä ovat ymmärrettäviä piirteitä siinä toimintaympäristössä, jossa koulut toimivat. (OPS2014, 11, 13) Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkastella Suomi-kouluja, vaikka ne omalta osaltaan tekevät suomalaista perusopetusta tunnetuksi maailmalla.

## **2.2 Koulutusviennin tutkimus**

Koulutusviennillä tarkoitetaan koulutukseen liittyvän materiaalin, koulutustiedon ja suomalaisen kasvatustiedon, ohjelmien tai tutkintojen myymistä ulkomaille. Koulutusvienti voi tapahtua myös maan rajojen sisäpuolella, esimerkiksi silloin, jos ryhmä kiinalaisia opettajia tulee koulutukseen Suomeen. (Schatz 2016, 15.) Koulutusvienti voidaan määritellä myös koulutukseen, koulutusjärjestelmään tai osaamisen siirtoon perustuvana liiketoimintana, joka on jollakin tavoin tuotteistettu ja josta joku ulkomainen taho maksaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a, 3.) Suomessa koulutusviennistä ei ole kokemusta aikaisemmilta vuosikymmeniltä.

Suomalaista koulutusvientiä on tutkittu Pro gradu- tutkielmien tasolla muutamien tutkielmien verran. Jaakkolan (2017) tutkielmassa haastateltiin seitsemää koulutusviennissä mukana ollutta tai olevaa henkilöä, jotka työskentelivät yliopistossa, koulutusvientiä tekevässä yrityksessä tai julkisessa hallinnossa. Tuloksien mukaan koulutusviennin haasteiksi Suomessa muodostuvat yksittäin ja erikseen toimiminen, koulutusviennin vaikea määriteltävyys ja moninaisuus, kieli- taidottomuus ja pula kouluttajista koulutusviennin toimijoiden osalta. Suomen vahvuuksiksi tutkimuksessa löydettiin kansainvälisissä arvioinneissa menestyminen, koulutuksen laatu ja valmiit yhteistyöverkostot Suomen ja kohdemaiden välillä. (Jaakkola 2017, 47.)

Suomalaisten ulkomaankoulujen opettajien kokemuksia tutkittaessa tuloksia tarkasteltiin yksilön ominaisuuksien, koulutuksen ja kokemuksen sekä kasvatuksen ja opetuksen kokemusten kautta (Juhola & Pynttari 2010). Tämän gradun tuloksia on mielenkiintoista vertailla oman gradun tuloksiin, koska tutkimuksen kohdejoukkona ovat suomalaisen luokanopettajan koulutuksen saaneet ja suomalaisessa ulkomaan koulussa tai Kotiperuskoulun alaisuudessa toimivassa koulussa työskennelleet opettajat. (Juhola & Pynttari 2010, 22.) Suomalaisia ulkomaankouluja oli Juholan ja Pynttärin tutkimuksessa mukana 12, näissä kouluissa oli käytössä suomalainen perusopetussuunnitelma. Suomalaista perusopetusta annetaan tällä hetkellä kotikoulu Kulkurissa, kuudessa suomalaisen opetussuunnitelman mukaan toimivassa ulkomaankoulussa. Suomalaisella ulkomaankoululla tarkoitetaan yleisesti koulua, joka antaa opetusta Suomen opetussuunnitelman mukaisesti suomen kielellä. Suomi-kouluissa taas annetaan opetusta suomea äidinkielenään tai toisena tai vieraana kielenä puhuville lapsille. Näille kouluille on tyypillistä se, että ne voivat ottaa maksun opetuksestaan ja oppilaat ovat niissä lyhyitä, muutaman kuukauden mittaisia jaksoja. (Opetushallitus 2018b; Opetushallitus 2019.)

Edelleen pro gradu- tason tutkimusta on tehty Suomen koulutusviennin vahvuuksista, heikkouksista, uhista ja mahdollisuuksista sekä koulutusviennin kehittämisen mahdollisuuksista. (Vallin 2017, 22.) Tässä tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa eri tavoin koulutusviennissä mukana olevaan asiantuntijaa, joista kaksi oli koulutusviennissä mukana ollutta opettajaa. Heidän kokemuksensa koulutusviennistä ei tule esille tutkimuksessa. Yhtenä tutkimustuloksena on

ehdotus kehitysyhteistyön ja koulutusvientitaitojen yhdistämisestä ministeriön, koulutusvientiklusterin ja kehitysyhteistyön toimijoiden kesken. (Vallin 2017, 59.) Samoin tutkimuksessa nousee esille se, että Suomella nähdään olevan koulutusvientipotentiaalia, mutta sitä ei osata käyttää oikealla tavalla eikä odotettua eteenpäinmenoa ole tapahtunut. (Vallin 2017, 48.) Tulevaisuuden haasteena on siis se, kuinka saada suomalainen koulutusosaaminen esille koulutusvientimarkkinoilla. Uusien koulutusvientihankkeiden käynnistäminen vaatii aina sen, että kysyntä ja tarjonta kohtaavat jollakin tavoin.

Ulkomailla opettaneiden opettajien kokemuksia on tutkittu yleisesti opetuskokemusten ja opettamisvalmiuksien osalta. Tutkimuksessa oli mukana viisi opettajaa ja tutkimuksen mukaan opettajat kokivat ulkomailla opettamisen positiivisena asiana ja opettajat kokivat kehittyneensä ulkomaanjakson aikana sekä ammatillisesti että henkilökohtaisella tasolla. (Koikkalainen & Leinonen 2014, 32 – 36.) Koulutusvientiä on tutkittu myös markkinoinnin lähtökohdasta. Se on mielestäni erittäin tärkeää koulutusviennin kokonaisuutta ajatellen, kuten edellä totean. Suomi kilpailee koulutusviennissä suuria toimijoita vastaan. Vahvuutena on se, että suomalainen koulu tunnetaan hyvin. Otsikot suomalaisten oppilaiden pärjäämisestä tai erilaisten delegaatioiden vierailut suomalaissa kouluissa ja yliopistoissa eivät kuitenkaan riitä. Juusolan (2015) väitöskirjassa tarkastellaan institutionaalisia logikoita yliopistoissa ja bisneskouluissa. Väitöskirjassa pureudutaan yliopistojen markkina-logiikan syntymiseen, siihen, millä tavoin korkeakouluja pisteytetään niiden tuloksen mukaisesti sekä taloudellisiin intresseihin liittyvien eettisten kysymysten kautta. Väitöskirjassa tarkastellaan esimerkiksi sitä, miten pitkälle yliopistossa voidaan mennä rakentamalla toimintaa tietynlaisen talousideologian mukaisesti niin, ettei vapaa ja riippumaton tutkimustyö kärsi samalla. (Juusola 2015, 252.) Yliopistojen yhteyteen on perustettu myös yrityksiä, joiden liikevaihto koostuu pääasiassa koulutusviennistä.

Hieman epäsuoremmin, mutta edelliseen tutkimukseen ajatuksiin liittyen nostan mukaan Simpsonin (2018) tutkimuksen, jossa hän tutki tasa-arvon, demokratian ja ihmisoikeuksien ideologioiden dialogisuutta suomalaisessa koulutuksessa. Tutkimustuloksissa muistutetaan hieman Juusolan tutkimuksen sanoin, että koulutusvienti on tuonut esimerkiksi Helsingin yliopistoon tietynlaisen markkina-ajattelun, jossa vierailijaryhmät eri maista tutustuvat ”parhaaseen mahdolliseen käytäntöön” tiloissa, jotka olivat ennen omistettu tutkimukselle, mutta joissa nyt toimitaan talouden ehdoilla. Tutkimuksen mukaan on tärkeää selvittää, millä tavoin koulutuksen

kaupallistuminen vaikuttaa tasa-arvon, demokratian ja ihmisoikeuksien toetutumisen diskursseihin. (Simpson 2018, 38 - 39.) Koulutusvientiin liittyy monia eettisiä kysymyksiä. Koulutusviennissä on kunnioitettava kohdemaan tapoja ja perinteitä ja varottava kaikki tietävää asennetta. Koulutusvientiin liittyy kysymys siitä, ketkä pääsevät opiskelemaan perustettaviin kouluihin. Eettisyys, reilu kauppa, mainitaan monien kansallisten ja kansainvälisten yritysten sivuilla. Se koskettaa myös koulutusvientiä tekeviä yrityksiä ja erityisesti suomalaisten yritysten on tätä kysymystä mietittävä, kun ne lähtevät vievään suomalaista perusopetusta toiseen maahan.

Kauppätieteen näkökulmaa koulutusviennin tarkasteluun tuo myös El Cheikhin (2015) tutkimus suomalaisen koulutusviennin esteistä ja mahdollistajista. Hän tarkastelee myös kestävä ja kannattavan vientistrategian luomista Suomen koulutusviennille. (El Cheikh 2015, 10.) Tutkimuksessa tulevat esille eri koulutuksen tarjoajien ja toimijoiden keskeiset vahvuudet suhteessa koulutusvientiprosessiin. Yliopistoilla keskiössä ovat tieteellinen osaaminen ja tutkimus, ammattikorkeakouluilla taas käytännön työhön keskittyvä koulutus työssäoppiminen mukaan lukien. (El Cheik 2015, 46.) Pisa-menestys ei tutkimuksen mukaan riitä perusteeksi rakentaa koulutusvientiä, vaan taustalle vaaditaan pitkäjänteistä ja tavoitteellista työtä, jossa yhdistetään eri toimijoiden osaamista.

Tässä tutkielmassani pääpaino on koulutusviennillä, jossa on selkeänä tavoitteena se, että koulutuksenviejä hyötyy toiminnastaan. Suomalainen koulutukseen liittyvä osaaminen nähdään kuitenkin yhtenä mahdollisuutena tehdä kehitysyhteistyötä tukemalla kehitysmaita kouluratkaisuissa. Suomi pystyisi auttamaan apua tarvitsevia maita esimerkiksi opettajien koulutuksella, täydennyskoulutuksella, koulujärjestelmän rakentamisella sekä koulun johtamisen ja hallinnon opettamisella. (Reinikka, Kilpi & Tulivuori 2018, 21 - 22.) Suomen rooli nähdään erityisesti tyttöjen koulutuksen parantamisessa sekä oman äidinkielen opettamisessa. Tässä tutkimuksessa nousee esille jälleen koulutusviennin eettinen puoli. Simpsoniin (2018) verrattuna painotus on enemmän tyttöjen koulutuksessa.

Monissa maissa haasteena on se, että äidinkielen opettajia ei ole saatavilla ja materiaalit puuttuvat tai ovat puutteelliset. (Reinikka ym. 2018, 21.) Äidinkielen merkitys alakoulussa selviytymisessä on huomattu olevan tärkeää maissa, joissa käytetään paljon eri kieliä, mutta koulujen pääkieleksi on valittu jokin tietty kieli. Tällöin oman äidinkielen on todettu tukevan oppimista alakoulussa, mutta vaikeuttavan toisaalta edellytyksiä jatkokoulutuksessa ja työelämässä. (Seid 2016, 21, 32.) Tällä hetkellä 56 prosenttia kaikista lapsista ei saavuta alinta tasoa lukemisessa. Saharan eteläpuolisessa Afrikassa luku nousee 87 prosenttiin. (UNESCO 2014, 301.) Koulutusvientiin erilaiset kehitysyhteistyöhankkeet liittyvät niin, että erilaiset organisaatiot ovat vie-neet opettajakoulutusta sekä ammatillista peruskoulusta esimerkiksi Afrikan maihin. (Reinikka ym. 2018, 47) Koulutuksen tasa-arvoisen järjestämisen haasteet eivät kosketa vain kehitys-maita, vaan juuri niitä rikkaita Lähi-idän maita, joihin suomalainen koulutusvienti pääasiassa keskittyy.

Keskeisessä roolissa koulutusviennissä ja sen rahoittamisessa tulisi olla se, että erilaiset projektit olisivat taloudellisen kannattavuuden lisäksi kestäväällä pohjalla myös ympäristöä ja kohde-maan yhteiskuntaa ajatellen. Koulutusviennin tulisi olla sosiaalisesti kestävä ja yksityisten koulujen ja oppilaitosten tuottavia myös kohdemaan yhteiskuntaa kohtaan ja se tulisi kytkeä osaksi kansainvälistä koulutuksen liittyvää toimintaa (Reinikka ym. 2018, 50,7). Koulutusvien-nissä voidaan siis nähdä myös sen eettinen puoli, ei vain hyötymisnäkökulma. Eettisyys ja ympäristön huomioiminen ovat keskeisiä kysymyksiä kaikessa liiketoiminnassa, mutta erityisesti sellaisilla aloilla, joiden palvelut kuuluvat tärkeimpien ihmisoikeuksien joukkoon.

### **2.3 Suomen strategia koulutusviennissä**

Suomalainen koulutusosaaminen nousee esille monissa linjauksissa koskien koulutusta ja ope-tusta sekä opettajien koulutusta. Suomalaisen metsäteollisuuden menetettyä osuoksiaan maail-manmarkkinoilla ja matkapuhelinten valmistuksen siirryttyä Aasiaan Suomen viennin on löy-dettävä uusia tuotteita ja palveluita. Suomessa on havahduttu siihen, että tarvitsemme jonkin sellaisen osaamisalan, jossa olemme hyviä ja jota on mahdollista viedä myös maan rajojen ulkopuolelle. Suomessa nähdään tärkeänä se, että kansainvälisyys läpäisee koulutuksen ja vie osaltaan Suomea kohden ympäröivää maailmaa ja samaan aikaan houkuttelee osaajia myös tänne. Verkostoituminen sekä osallisuus kansainvälisessä yhteisössä nähdään tällöin merkittä-vässä roolissa (Grahn-Laasonen 2018, 1).

Lähtökohtina tälle ulospäin suuntautumiselle ja samaan aikaan Suomen houkuttelevuuden lisäämiselle ovat Opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksissa esimerkiksi kieltenopetuksen varhentaminen, kansallisen kielivarannon kehittäminen ja korkeakoulujen vetovoiman lisääminen. Suomalaisen osaamisen esille tuominen kansainvälisesti mahdollistuisi paremmin esimerkiksi lainsäädäntöä vauhdittamalla sekä tilauskoulutuksen mahdollisuuksia selkiyttämällä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018c, 3.) Suomessa ollaan näin ainakin teoreettisella tasolla tietoisia siitä, mitä koulutusviennin vauhdittaminen valtiotasolla vaatii. Yksi tärkeä osa viennin vauhdittamista on kansainvälisten osaajien houkuttelevuus Suomeen.

Suomessa koulutusvientiä siis linjataan varsin vahvasti valtion toimesta. Keskeisessä roolissa tässä on Opetus- ja kulttuuriministeriön laatima koulutusviennin tiekartta, joka raamittaa suomalaista koulutusvientiä. Viimeisin koulutusviennin strategia on laadittu vuosille 2016 – 2019 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a.) Koulutusviennin tiekartassa jokaiselle vuodelle on määritetty omat painopisteet. Vuonna 2016 painopisteet olivat palvelujen tuotteistaminen, verkostojen vahvistaminen, korkeakoulujen lukukausimaksukokeilut. Sen jälkeen siirryttiin yhteistyön tiivistämiseen, viennin painottamiseen tietuille maantieteellisille alueille sekä lukuvuosi- maksujen käyttöönottoon. Vuonna 2018 keskiössä ovat olleet uusien toimintamallien laatiminen, koulutusviennin laajentaminen muille toimialoille sekä ammatillisen koulutuksen koulutusviennin rajojen purkamiselle.

Tiekartan viimeisenä voimassaolovuonna toimintaa suunnataan toimialan uusiin investointeihin, liiketoiminnan kestävänsä kasvun tukemiseen sekä koulutusviennin esteiden poistamiseen kaikilta koulutustasoilta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a, 3.) Koulutusviennin kehittymisen kannalta tärkeää on toimijoiden ketteryys. Digitaaliset palvelut, pelillisuus ja mobiilioppiminen vaativat sitä, että yritykset voivat reagoida nopeasti kentän muuttuviin vaatimuksiin ja pystyvät tarvittaessa seuraamaan muiden hyväksi havaittuja toimintamalleja. Suomi on koulutusviennissä kuitenkin niin pieni maa, että täällä toimivien yritysten tulisi toimia yhteistyössä ja tällä tavoin kasvattaa koulutusviennin volyyminä. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2016a, 8.) Suomella on vahva osaaminen koulutusviennin palveluiden tuotteistamisessa, mutta yhteistyötä



toimijoiden välillä tulisi kehittää. Kilpailun ja yhteistyön välille tulisi löytää tasapaino, josta yhteistyössä olevat yritykset hyötyvät tasa-arvoisesti. (El Cheikh 2015, 77.)

Suomalaisten korkeakoulujen lukukausimaksuihin liittyvät kokemukset ovat olleet eräs koulutusvientikeskusteluun vaikuttanut asia. Koulutusvienniksi voidaan ajatella myös se, että toisesta maasta tullaan erikseen opiskelemaan esimerkiksi tiettyyn maisteriohjelmaan, jota on suunniteltu tilaajan toiveiden ja yliopisto tavoitteiden mukaan. Yksi keskeinen tavoite lukukausimaksuilla on ollut koulutusviennin edistäminen ja koulujen rahoituspohjan laajentaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018d, 3.) Vuonna 2016 kotimaansa ulkopuolella olevia opiskelijoita oli EU:n alueella noin viisi miljoonaa ja näistä osa myös Suomen englanninkielisissä ohjelmissa. Suomen kilpailuvalttina on pidetty ilmaista koulutusta ja Suomen vetovoiman pelättiin heikentyvän, kun vuonna 2017 otettiin käyttöön lukukausimaksut EU/ETA-maiden ulkopuolelta tuleville opiskelijoille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018d, 3.)

Ensimmäisenä vuonna pudotusta hakijamäärissä oli noin neljännes, mutta syksyllä 2018 hakijamäärät ovat saavuttaneet ja lukukausimaksujen käyttöönottoa edeltäneen ajan. Kuten olen edellä todennut, suomalaiset korkeakoulut nostavat koulutusviennin usein yhdeksi tärkeäksi osaksi omaa strategiaansa, vaikka se ei ole yleensä keskeisimpiä tavoitteita. Koulutusviennin merkitys nähdään siinä, että se mahdollistaa korkeakoulun tulopohjan laajentamisen. Korkeakoulut voivat hyödyntää koulutusvientiä kansainvälisiä opiskelijoita rekrytoidessaan sekä henkilökunnan työmahdollisuuksien lisäämisessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018d, 45.) Korkeakouluista 24 toteuttaa muuta kuin tutkintoon johtavaa koulutusvientiä ja 12 toteuttaa tutkintoon johtavaa maksullista tilauskoulutusta. Kun mukaan lasketaan ne korkeakoulut, jotka suunnittelevat koulutuksen aloittamista 1 - 2 vuoden sisällä niin luvut nousevat 30:een ja 27:ään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018d, 46.)

Koulutusviennin kehittäminen on johtanut esimerkiksi koulutusvientiin keskittyvien yhtiöiden perustamiseen yhteistyössä toisten korkeakoulujen kanssa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018d, 46.) Suomen valtion vahva mukana olemisen suomalaisessa koulutusviennissä näyttäytyy Opetushallituksen Education Finland-koulutusviennin kasvuohjelmassa. Education Finland tarjoaa yrityksille ja koulutusviennin toimijoille vientiosaamiseen lisäämiseen liittyvää tietoa,

kehittää palvelukonsepteja yritysten kanssa sekä edistää suomalaisen koulutusjärjestelmän tunnettavuutta ulkomailla. (Education Finland 2018.) Toinen keskeinen toimija, Team Finland, on myös mukana koulutusviennin tukemisessa. Tällaiset eri asiantuntijoista koostuvat klusterit tarjoavat jäsenilleen oman asiantuntemuksensa yritystoiminnan eri osa-alueilta.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on laatinut ehdotuksen yliopistojen- ja ammattikorkeakoulujen rahoitusmalleista vuodesta 2021 eteenpäin. Rahoitusmalli on merkittävä osa korkeakoulujen ohjausta. Mallissa koulutusviennillä ei ole mitään nimellistä osuutta erillisenä osana rahoitusmallia vaan voidaan ajatella, että se sisältyy strategiaperusteiseen rahoitukseen, jonka osuus yliopistoissa kokonaisuudessaan on 15 % ja ammattikorkeakouluissa 8 %. Tämä tietty prosenttiosuus jakaantuu vielä A- ja B-osioihin, joista kansainvälisyys on osiossa A. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018e, 18, 37 - 38) Rahoitusmallissa kansainvälisyys nähdään pääasiassa erilaisina yliopistojen välisinä vaihto-ohjelmina ja opintojen osien suorittamisen ulkomailla, eräänlaisena kansainvälisenä liikkuvuutena. Mallissa ei oteta myöskään kantaa lukukausimaksujen merkitykseen, joka on aiemmin nähty yhtenä koulutusvientinä tukevana rakenteena (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a, 15).

Kansainvälistä koulutusvientä tarkasteltaessa huomio keskittyy yleensä korkeakouluihin. Suomen vahvuus voisi olla esi- ja alkuopetukseen keskittyminen. Monissa koulutusviennin kärkimaissa vienti perustuu korkeakoulutuksen vientiin, kun taas Suomessa vienti keskittyy enemmän perusopetukseen. (Schatz 2016, 17.) Haasteena esi- ja alkuopetuksen tuotteistamisessa ja niiden viemisessä on siinä, että monissa suurissa viejämaissa huomio kiinnittyy korkeakoulutukseen. Suomen tulisi koulutusviennin ohella nostaa esiin myös varhaiskasvatuksen ja opetuksen merkitystä myöhemmälle oppimiselle ja työelämäosaamiselle.

Ammatillisen koulutusviennin pääpaino on tutkintoviennissä, jolloin koulutusviennin kokeiluvaiheessa keskitytään muokkaamaan ammatillisten tutkintojen mallia sellaiseksi, että se soveltuu kohdemaan tarpeisiin. Koulutusvientikokeilun koordinoituvaihe, VETFI, keskittyy antamaan ohjausta ja neuvontaa niille oppilaitoksille, jotka ovat mukana koordinoituvaiheen hankkeessa. Ohjeistuksessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi tutkintoviennin vaikutuksiin opinto- ja hallintojärjestelmissä sekä tutkintoviennin vaatimiin tutkinnon perusteiden muutoksiin.

(VETFI 2018.) Yksi keskeinen ammatillisen koulutuksen koulutusvientikokeilun aloitusprosessin vaihe on ollut vientiä estävän lainsäädännön purkaminen ja muuttaminen erityisesti koulutuksen maksullisuuden osalta. (Opetushallitus 2016, 3.)

Koulutusvientikokeiluun lähti mukaan 11 ammatillista tutkintoa tarjoavaa koulutuksenjärjestäjää. Koulutusvientikokeilut ovat toteutuneet neljässä eri maassa ja neuvottelut uusista kokeiluista on menossa useissa eri maissa (VETFI 2018.) Suomen koulutusvientivolyymi huomioon ottaen voisi olla perusteltua kohdentaa viennin kärkihankkeita yhdessä kaikkien koulutusasteiden ja vientiä toteuttavien koulutuksenjärjestäjien kanssa. Tällöin voitaisiin puhua koko koulutusjärjestelmän viennistä ja tällä tavoin eri koulutuksen tasot hyötyisivät siitä, että kohdemaan ihmisillä on mahdollisuus suorittaa kokonainen koulutuspolku tietyn mallin mukaisesti.

## **2.4 Koulutusvientimarkkinat maailmanlaajuisesti**

Suurimpia koulutusviejämaita ovat Australia, Yhdysvallat ja Iso-Britannia. Vuonna 2017 Australian koulutusviennin arvo oli 30,8 miljardia Australian dollaria, kasvua edelliseen vuoteen oli 8,1 %. Koulutusvientinä on hilen ja teräskaupan jälkeen kolmanneksi suurin vientituote Australian taloudessa, palvelutuotteissa se on selvä ykkönen jättäen taakseen esimerkiksi Australian matkailun. (Department of Education and Training 2018.) Australiassa on selkeä näkemys siitä, että koulutuksen merkitys maailman markkinoilla tulee entisestään kasvamaan ja teknologia muuttaa tapaa, jolla koulutusvientiä on tähän asti tehty. Tapa toteuttaa laajenee entisestään, kun esimerkiksi maantieteelliset rajat häviävät teknologian mahdollistaessa palvelujen tarjoamisen ympäri maailman. (Deloitte Access Economics 2016, 2.) Iso-Britannian koulutusviennin arvo on viimeisimmän tilaston mukaan 19,3 miljardia puntaa. Kokonaissummasta korkeakoulutuksen osuus on 12,3 miljardia puntaa. Yhdysvaltojen maan ulkopuolelle suuntautuvasta koulutusviennistä ei ole olemassa tarkkaa arvioita, mutta maan sisäiset koulutusvientimarkkinat vuonna 2017 olivat 42 miljardia dollaria. (IIE 2019.)

Australiassa nähdään tärkeänä se, että koulutuksen viennissä toimivat yritykset pystyvät toimimaan joustavalla tavalla ja keksimään uusia toteutustapoja ja kanavia yhteistyössä yritysten ja niiden kanssa yhteistyössä toimivien julkisten palvelujen tarjoavien toimijoiden kanssa. (Deloitte

Access Economics 2016, 2.) Iso-Britannian koulutusviennin vahvuudet liittyvät perinteeseen, joka on tuonut opiskelijoita Iso-Britanniaan sekä tehnyt sen koulutusvientä tunnetuksi ympäri maailman. Eri yliopistojen koulutusviennin ja yritysten tuotteiden tarjoamisesta on jo vuosikymmenien takaiset perinteet koulutus ja tuotteet ovat tunnettuja. Iso-Britannian vahvuus koulutusviennissä on myöskin siinä, että sen mallin mukaiset pätevyudet eri ammatteihin liittyen ovat käytössä tai pohjana monissa eri maissa maailmanlaajuisesti. (HM Government 2013, 25 – 26.)

Ammattipätevyyksiä arvostetaan sekä rahoittajien että yritysten kesken, mutta se on merkittävä asia myös opiskelijoille, jotka haluavat tehdä kansainvälisen uran ja pätevytyvät opintojen kautta suoraan tietylle tasolle. Esimerkiksi Suomeen verrattuna Isossa-Britanniassa toimitaan ilman vahvaa valtionohjausta. Yrityksillä ja instituutioilla on varsin itsenäinen mahdollisuus päättää koulutusviennin strategioistaan ja valtion rooli tulee esille esimerkiksi siinä, että ylimääräistä lainsäädäntöä on purettu ja näin mahdollistettu instituutioiden itsenäinen toiminta. (HM Government 2013, 26.) Suomessa valtion merkitys on toistaiseksi varsin suuri ja suomalaiset yritykset toimivat varsin pienillä volyymeilla. Maailmanlaajuisesti koulutusviennin arvioiminen ja vertailu maiden välillä on vaikeaa, koska monissa suurissa koulutusvientimaissa vientiä tapahtuu maan sisällä. Koulutusviennin arvon laskemiseen vaikuttaa myös se, miten koulutusvienti määritellään.

### 3 Suomalaiset opetusammattilaiset koulutusviennissä

#### 3.1. Opettajakoulutus Suomessa

Tällä hetkellä Suomessa koulutetaan opettajia vahaiskasvatukseen, perusopetukseen sekä aineenopettajiksi. Lisäksi opettajakoulutusta tarjotaan erillisinä täydennyskoulutuksina ammattikoulujen, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tarpeeseen. Suomessa opettajakoulutus on korkeakoulutasoista ja useimmat opettajista suorittavat opettajaopintojen ohella ylemmän korkeakoulututkinnon tai se on vaatimuksena erillisten opettajaopintojen suorittamiseksi. Vahva koulutusperinne, koulutuksen kehittäminen sekä tutkimukseen perustuva koulutus antavatkin hyvän pohjan Suomen koulutusviennille.

Tarkasteltaessa suomalaisia opettajia osana koulutusvientä, on ymmärrettävä se tieto- ja kokemuspohja, jonka he saavat oman koulutuksensa kautta varhaiskasvatuksesta lähtien päätyen lopulta opettajan peruskoulutukseen sekä mahdollisiin täydennyskoulutuksiin. Suomalainen opettajakoulutus odottaa uusia linjauksia opettajankoulutusfoorumilta, joka aloitti toimintansa vuonna 2016. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b.) Yksi tämän foorumin tavoitteista on opettajakoulutuksen kansainvälisyyden vahvistaminen. Tähän pyritään kotimaisten ja ulkomaisten opiskelijoiden yhteiskursseilla sekä opettajakoulutuksen tutkimus- ja kehittämishankkeiden toteuttamisella kansainvälisellä yhteistyöllä. Opettajan tulee pystyä toimimaan ja verkostoitumaan kansallisissa ja kansainvälisissä verkostoissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016c, 18 - 19, 24) Opettajakoulutuksen kansainvälisyys on mielestäni yhteydessä Suomen kasvavaan osaamiseen koulutusviennissä. Opettajankoulutusfoorumin strategisissa tavoitteissa kansainvälisyydellä ei ole omaa erillistä osaansa kuuden päälinjauksen ohjelmassa.

Opettajankoulutusfoorumin kautta nousevassa Opettajakoulutuksen kehittämisohjelmassa suomalaisen opettajakoulutuksen tavoitteiksi asetetaan laaja-alaisuus, tulevaisuuteen tähtääminen ja luovuus, jossa hyödynnetään erilaisia oppimisympäristöjä. Opettajakoulutuksen kehittämi-

sen tavoitteissa todetaan edelleen, että opettajat käyttävät työssään uusinta tutkimusta niin kansallinen kuin kansainvälinen tutkimus huomioiden. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016d, 3.) Kehittämishjelman sisältöä avataan edelleen tarkemmin siten, että kansainvälisyys liitetään sekä opettajaopiskelijoiden että opettajakoulutettavien kansainvälisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin ja tavoitteena on myös varmistaa ulkomailta tutkinnon suorittaneiden opettajien tutkinnon tunnistaminen ja mahdollinen täydennyskoulutus Suomessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016c, 24; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016d, 5.) Varsinaiset koulutusvientiin tai koulutukseen sekä opettamiseen palveluiden tuotteistamiseen tähtäävät tavoitteet eivät ole päässeet kehittämishjelmaan.

### **3.2 Opettajuuden ulottuvuudet**

Tässä tutkimuksessani tarkastelen opettajuutta koulutusviennin aikana ja sen jälkeen. Opettajuus ymmärretään siis hyvin monitahoisena ilmiönä, joka voi tarkastella opettajuutta myös opettajana toimimisen kautta tai esimerkiksi ammatti-identiteetin kautta. Opettajuus on tärkeä ja keskeinen koulua, erityisesti sen kehittämistä, määrittävä tekijä. (Luukkainen 2004, 16.) Suomalainen opettaja on luotettava, osaa oppiaineiden sisällöt, perustelee arviointinsa ja kohtelee kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti. Jos opettajan ammatista kysyttäisiin mielipiteitä, niin yleisimmät vastaukset löytynevät edellisestä listasta. Opettajan pätevyysvaatimukset vaihtelevat maittain. EU-komissio on määritellyt opettajanammatin neljän eri vaatimuksen kautta. Opettajilla on korkeakoulutus, opettajalta vaaditaan sitoutumista elinikäiseen oppimiseen, opettajan olisi tärkeä työskennellä välillä toisissa maissa ja opettajakoulutus tulee yhdistää ympäröivään yhteiskuntaan, opettajilla on tärkeä merkitys roolimalleina. (Euroopan yhteisöjen komissio 2007, 12 - 14

Opettajuutta voidaan tarkastella esimerkiksi profession, kompetenssin tai pedagogisen ajattelun kautta. Opettajuuden yhdistäminen profession käsitteeseen on yksi tapa jäsentää opettajuutta. Profession kautta opettajuus nähdään asiantuntija-ammattina, jossa opettajan professio toimii pääkategoriana tai käsitteenä opettajuudelle ja opettamiselle. (Luukkainen 2004, 47.) Viime vuosien opettajuustutkimus Suomessa on kohdistunut tarkastelemaan esimerkiksi yhtenäisen

peruskoulun vaikutusta opettajuuteen (Lammi 2017, 15.) Yhtenäisessä peruskoulussa työskentelee sekä luokanopettajia että aineenopettajia, mikä on yksi mahdollisuus tutkia ja tarkastella opettajuudessa tapahtuneita ja tapahtuvia muutoksia. Opettajuuden ja teknologian yhteyttä tarkasteltaessa pyritään löytämään digitalisaation vaikutuksia opettajuuteen (Laaksonen 2016, 29).

Opettajan itsensä voi olla vaikeaa määritellä opettajuutta. Opettaminen voi näyttäytyä opetus-työnä, opettajuus on sitä työtä, jota opettaja tekee. (Laaksonen 2016, 80.) Opettajuus- käsite on haasteellinen käännettäessä sitä eri kielille, englannissa se voidaan kääntää teacherhood, teachership tai teacherness (Lammi 2017, 57.) Opettajuutta tarkasteltaessa puhutaan vaihtoehdoisesti opettajan ammatista, opettajaidentiteetistä tai opettajana olemisesta. (Lammi 2017, 57.) Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuonna 2016 ja on mielenkiintoista pohtia sen vaikutusta opettajuuteen. Opettajuudesta on todettu, ettei koulu muutu ellei opettajuus muutu (Luukkainen 2004, 5, 16.) Opettajan ammatti on varsin tärkeässä asemassa yhteiskunnassa. Koulutusviennissä opettaja edustaa ensisijaisesti sitä yritystä, jossa on työssä. Hänen tulee sitoutua yrityksen toimintasuunnitelmaan ja strategiaan. Yksittäisissä kohtaamisissa ja opetuksen aikana opettaja on kuitenkin ensisijaisesti yksilö, joka tuo mukanaan kaiken aikaisemman kokemuksensa.

Koulutusvienti voi olla yksi väylä saada lisää syvyyttä ja uusia näkökulmia opettajuuteen. Opettajuus on myös sen elämysmaailman kuvaamista, jonka opetustyötä tekevät opettajat jakavat toistensa kanssa. (Lammi 2017, 61.) Oman koulutuksen kertominen on helppoa, samoin entisten työpaikkojen luetteleminen. Opettajuuden kuvaaminen profession kautta on kuitenkin varsin kliinistä opettajan työn ominaisuuksien luettelemista. Seuraavassa luvussa avaan opettajuutta syvemmin pedagogisen ajattelun ja käyttötiedon käsitteiden kautta.

### **3.3 Opettajan pedagoginen ajattelu ja käyttötieto**

Kuvaan seuraavaksi opettajan pedagogisen ajattelun rakentumista sekä opettajan käyttötietoa. Pedagoginen ajattelu sekä opettajan käyttötieto auttavat ymmärtämään opettajan ajattelun muodostumista, ja se taas auttaa syventämään tämän tutkimuksen analyysin tuloksia.

Käyttötieto tarkoittaa opettajan kokonaisvaltaista näkemystä opetustilanteesta, opettamisesta, oppimisesta ja omasta roolistaan (Veijola 2013, 236). Sitä voidaan pitää eräänlaisena opettajuuden yläkäsitteenä. Pedagogisella ajattelulla taas tarkoitetaan opettajan työhönsä kohdistamaa ajattelua, joka kohdistuu opettamisen suunnitteluun, opettamiseen, päätöksentekoon sekä opettamisen jälkeiseen reflektioon ja ajatteluun (Veijola 2013, 36). Käyttöteoria tuo mukaan opettajan työhön liittyvät mielikuvat, rutiinit ja rituaalit.

Opettajan pedagogista ajattelua voidaan avata neljän eri osa-alueen kautta: opettajan tietoperusta, käyttötieto, pedagoginen sisältötieto ja pedagoginen interaktio. Tutkimuksen mukaan vahva pedagoginen sisältötieto vähensi suunnittelun tarvetta. Pedagogisella sisältötiedolla tarkoitetaan aikaisemmin ja opetuksen suunnittelussa muodostunutta tietoperustaa opetettavasta asiasta sekä opetuksen toteutusvaiheessa, interaktiossa, syntynyttä tietoperustaa. (Aaltonen 2003, 225, 236.) Pedagoginen ajattelu alkaa kehittyä jo opettajaopintojen aikana jolloin se keskittyy varsin vahvasti siihen, mitä nuori opettaja ajattelee opettajuuden ja opettamisen olevan. (Veijola 2013, 224.)

Opettajan käyttötieto tukee pedagogisen ajattelun muodostumista. Käyttötieto on siis edellä kuvatun kaltaisesti eräänlainen kokoava tapa katsoa opettajan ajattelua (Aaltonen 2003, 225.) Käyttötiedossa tulevat esille opettajan opettamista koskevat tavoitteet, oppimisteoreettiset näkemykset ja vakiintuneet toimintatavat, jotka ovat osa pedagogisen ajattelun rakentumista. Käyttötieto ja pedagoginen ajattelu ovat siis se ohje, jolle opettaja rakentaa opettamisen aikaisemman kokemuksensa, teoreettisen tiedon, suunnittelun, opettamisen toteuttamisen ja arvioinnin kautta.

### **3.4 Rehtori koulun johtajana**

Tutkimukseni kohteena olevaan koulutusvientiprojektiin osallistui myös suomalaisia rehtoreita. Tässä luvussa luon katsauksen rehtorin työhön Suomessa. Koulutusvientiprojektiin lähtevillä rehtoreilla oli Suomessa rehtorin työstä saatu kokemus ja kompetenssi, jonka he siirtävät uuteen



työhön koulutusviennissä mukauttaen sitä kohdemaan tarpeisiin vastaavaksi. Kaikilla rehtoreilla tulee olla opettajan peruskoulutus ja tämän lisäksi rehtorin pätevydestä säädetään seuraavalla tavalla (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998 § 2.) :

*Rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on:*

*1) ylempi korkeakoulututkinto;*

*2) tässä asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus;*

*3) riittävä työkokemus opettajan tehtävissä; sekä*

*4) opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot taikka muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. ([3.11.2005/865](#))*

Rehtorilla on siis lähes aina kokemusta opettajan työstä ja molemmilla tutkimukseen osallistuneista rehtoreista oli taustalla luokanopettajan työura. Rehtorin työnkuva rakentuu koulun ja henkilöstön johtamisesta, työn ja koulun kehittämisestä ja perustehtävän toteuttamisesta. Lisäksi työhön vaikuttavat työtä ohjaavat tekijät, ulkoa tulevat vaikutteet ja yhteistyö sekä tuki. Lyhyesti sanottuna rehtori vastaa koko koulun toiminnasta. (Honkanen 2012, 13; Opetushallitus 2013, 25.) Keskusjohtoisuuden kavennuttua rehtorin itsenäisyys ja paikallisuus ovat korostuneet johtamisessa. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja koulun lähiympäristön yhteisö muodostavat keskeisen, rehtorin työhön vaikuttavan, alueen.

Rehtorin työn keskeiset kehittämisprosessit liittyvät perustehtävän täsmentämiseen ja juuri edellä mainittuun koulukohtaisuuteen, jossa tavoitteena on saada koulu osaksi lähiympäristöä. Jos tarkastellaan rehtoriutta yksilön näkökulmasta, voidaan se nähdä oman työn kehittämisen kautta. Tämä näkökulma on mahdollinen kaikkien eri ammattien työtehtävien tarkastelulle. Tällöin omaa kehittymistä tarkastellaan rehtorin työn osa-alueiden kautta. (Opetushallitus 2013, 25.) Kun rehtori tarkastelee omaa kehittymistään, voidaan puhua reflektiosta, joka taas menee lähelle opettajan pedagogista ajattelua. Rehtoreiden työtä tukee se, että koulutuksenjärjestäjä tarjoaa riittävät hallinnon ja talouden tukipalvelut. (Opetushallitus 2013, 26.)

Rehtorin tulee tuntea säädökset ja asetukset, jotka säätelevät koulun toimintaa. Kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijuus on keskeisessä roolissa työssä onnistumisessa. Ihmisten johtamisessa korostuvat hyvät vuorovaikutustaidot sekä kyky ratkaista ristiriitatilanteita. (Honkanen 2012, 33.) Rehtorin työssä tulee usein suunnittele mattomia tilanteita, jotka vievät osan työajasta ja

siirtävät ennakkoon suunniteltuja työtehtäviä myöhemmäksi. (Honkanen 2012, 37.) Tulevaisuudessa nähdään tarve rehtorin pedagogisen johtamisen vahvistumiselle. Samoin tieto- ja kokemusperäinen koulun kehittäminen tulevat olemaan tulevaisuuden rehtorin työn kulmakiviä. Rehtorin tehtävänä on tukea opettajien ammatillista kasvua ja nähdä tutkimusperäisen tiedon ja omien kokemusten yhdistämisen merkitys koulun kehittämisessä ja johtamisessa. (Opetushallitus 2013, 17.)

Koulutusviennissä yksi osa rehtorin työstä, säädösten ja asetusten hallitseminen ja soveltaminen, vaihtuvat uudeksi kohdemaan mukaan. Samoin hallinnollinen kompetenssi ja mahdollisesti myös henkilöstöjohtaminen muuttuvat säädösten muuttuessa. Rehtorin pedagoginen osaaminen sekä kyky kehittää koulua oman kokemuksensa ja tutkimukseen perustuen pysyvät suhteellisen samanlaisena. On luonnollista, että niissäkin tapahtuu muutoksia sekä kompetenssin sovittamista uuteen järjestelmään siirryttäessä toiseen maahan, mutta rehtori pystyy paremmin hyödyntämään aikaisempaa osaamistaan. Tulososiossa peilaan rehtoreiden kokemuksia rehtorin työn keskeisiin osa-alueisiin. Sovellan heihin myös opettajien pedagogista ajattelua ja käytteoriaa, koska rehtorina toimiminen kuitenkin rakentuu vahvasti opettajuuden pohjalle.

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää suomalaisten koulutusvientiin osallistuneiden opettajien ja rehtoreiden kokemuksia koulutusvientiprojektin ajalta. Tutkimuksen tarkastelujakso ulottuu hakuvaiheesta Suomeen paluun jälkeiseen aikaan. Tutkimuskysymyksiksi muodustuivat seuraava kysymykset:

Tutkimuskysymykseni

1. Miten opettajat ja rehtorit valmistautuivat koulutusvientiprojektiin?
2. Mitkä asiat tukivat ja haastoivat opettajuutta ja rehtorina työskentelyä koulutusviennin toteuttamisvaiheessa?
3. Millä tavoin koulutusviennissä mukana oleminen vaikutti opettajuuteen tai rehtorina työskentelyyn vientihankkeen päätyttyä?

### 4.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä pro gradu- tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa käytän fenomenografista analyysiprosessia sekä metodologista lähestymistapaa. Laadulliselle aineistolle on tyypillistä sen käsittely jo haastatteluvaiheesta lähtien. Tutkija pystyy jo haastattelun aikana tekemään havain- toja ilmiöistä tai teemoista esimerkiksi niiden toistuvuuden ja jakautumisen perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 136.) Pysin luomaan teemojen mahdollisia ala- ja yläluokkia tai kategorioita mielessäni jo haastattelujen aikana ja tämä auttoi myös syventämään teoreettista osaamista niillä alueilla, jotka nousivat esille haastatteluissa. Haastattelujen aikana minulla oli aikaisem- masta tutkimusaineistosta noussut johtoajatus siitä, millaisia osa-alueita koulutusvientiin ja opettajan pedagogiseen ajatteluun liittyy aikaisemmassa tutkimuksessa.

Valitsin fenomenografian lähestymistavaksi ja analyysimenetelmäksi siksi, koska analyysissa nousee ilmauksien kaksi kontekstia, haastattelun konteksti ja merkitysten ryhmä, johon ilmaus kuuluu. Näitä ilmauksia tulkitaan suhteessa siihen kontekstiin, josta ilmaisu on noussut. (Niikko 2003, 33.) Minua kiinnostaa käyttää fenomenografista analyysiprosessia, koska se mahdollistaa

myös itse haastattelutilanteen eräänlaisen havainnoinnin ja liittämisen siihen kontekstiin, josta haastateltavat kertovat. Haastattelutilanne voi saada haastateltavilla aikaan uusien merkitysten ja päättelyketjujen syntymistä koulutusvientiprojektista. Fenomenografian tavoitteena on löytää erilaiset variaatiot ihmisten kokemuksista ja käsityksistä korostaen samaan aikaan vastaajien subjektiivisia kokemuksia. Analyysissa on tärkeää kuvata variaatioiden vaihtelua. (Marton & Booth 1997, 121 – 22; Niikko 2003, 46.) Mielenkiintoinen näkökulma fenomenografisessa analyysissa on se, että haastateltava ei vastaa tutkijan kysymykseen vaan omaan tulkintaansa siitä. Erot analyysissa syntyvät laadullisina, joka tarkoittaa sitä, että tutkittava ilmiö ymmärretään jotenkin uudella tavalla. (Gröhn 1992, 18 – 19.)

Fenomenografisessa analyysissa on neljä vaihetta (Niikko 2003.), joiden kautta ylätasoinen kategoria ja alakategoriat syntyvät lopulliseen analyysitulokseen. Analyysissa tutkittava todellisuus voi rakentua ensimmäisen tai toisen asteen näkökulman kautta. Ensimmäisen asteen näkökulma tarkoittaa ihmisten käyttämän kielen suoraa tutkimista ja toisen asteen näkökulma taas ihmisten todellisuutta kuvaavien käsitysten tutkimista. (Uljens 1989, 30 – 31.) Kuvaan luvussa 4.4. tarkemmin fenomenografista analyysia omassa tutkimuksessani.

### **4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu**

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat kaksi koulutusvientihankkeessa työskennellyttä luokanopettajaa ja kaksi koulutusvientihankkeessa mukana ollutta rehtoria. Lähetin haastattelupyynnöt yhdeksälle opettajalle, joista neljä ilmoitti haluavansa osallistua tutkimukseen. Aineiston keruu tapahtui teemahaastattelulla (Liite 1.), jossa oli neljä pääteemaa. Valitsin tutkittavat sillä perusteella, että heillä oli suomalainen luokanopettajan koulutus sekä työkokemusta koulutusvientihankkeessa työskentelystä. Tällä tavoin tutkittavien joukosta rajautuivat pois ne opettajat, jotka olivat työskennelleet esimerkiksi Suomi-kouluissa tai lähteneet itsenäisesti työhön toiseen maahan. Haastattelut tapahtuivat kasvokkain opettajien työpaikoilla. Haastattelut kestivät 54 minuutista 76 minuuttiin.

Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin. Valmista lähdeaineistoa tuli yhteensä 32 sivua rivivälillä yksi ja fonttikoolla 12. Haastattelut tapahtuivat syksyllä 2018 noin kolmen viikon aikana.

Teemahaastattelurunko (Liite1.) jakaantui siis neljään pääteemaan. Ensimmäisenä teemana oli haastateltavan perustiedot, toisena haastateltavan motiivi hakeutua koulutusvientiin ja aika ennen koulutusvientiin lähtemistä, kolmannen teeman muodostivat opettajuus koulutusviennin aikana ja neljännen opettajuudessa ja rehtorin työssä tapahtuneet muutokset kotimaahan paluun jälkeen sekä koulutusvientiin opettajan ja rehtorin näkökulmasta liittyvät asiat.

Tutkittavien anonymiteetin varmistamiseksi haastattelupaikkakuntaa, koulua tai tarkkaa koulutusvientiprojektin ajankohtaa ei paljasteta tässä tutkimuksessa. Samoin kaikki suorat haastattelunäytteet sekä tekstissä mahdollisesti haastateltavan henkilöllisyyden paljastavat yksityiskohdat on jätetty pois tai muutettu niin, ettei vastaajan henkilöllisyys paljastu. Lisäksi analyysin tuloksissa mahdollisesti esiintyvistä, haastateltavaa koskevista yksityiskohdista, on poistettu esimerkiksi koulutusviennissä työskentelyaika, kohdemaata sekä koulun nimi, jossa haastateltava on työskennellyt.

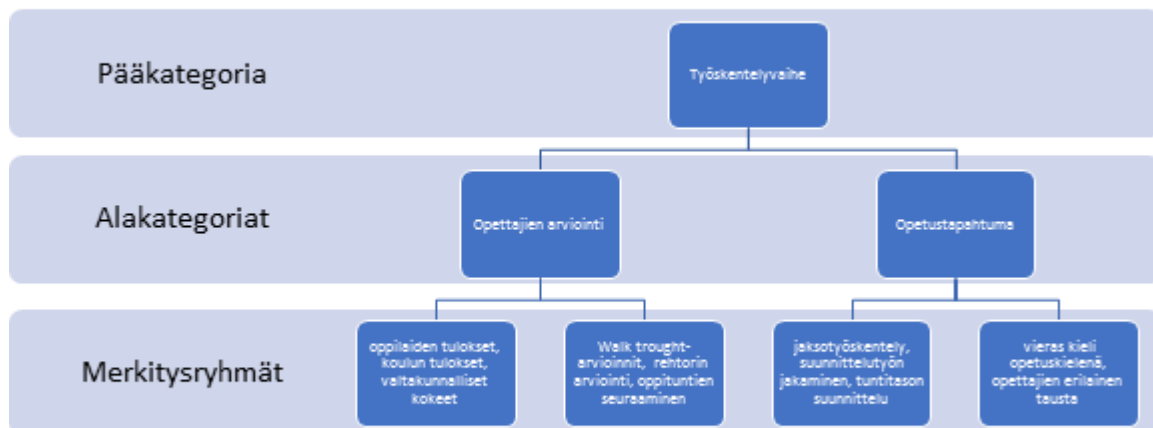
Valitsin tutkimukseni tiedonkeruun menetelmäksi teemahaastattelun, koska haluan saada tietoa opettajien koulutusvientiajan tapahtumista ja kokemuksista. He kaikki ovat olleet samantilanteissa, saman peruskoulutuksen saatuaan. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Tällöin haastattelu muoto on vapaampi kuin strukturoidussa haastattelussa, mutta haastattelun pääteemat ovat kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48, 66) Halusin jättää haastatteluun mahdollisuuden sille, että voimme syventää jotakin teemaa. Ihmisillä on taipumus kokea asiat eri tavoin itselleen merkityksellisinä ja teemahaastattelu antaa joustavuutta haastatteluun.

Teemahaastattelun runkoa suunnitellessani etsin tutkimustietoa koulutusviennistä ja perehdyin alan suomenkieliseen ja englanninkieliseen tutkimukseen. Tämä ohjasi tutkimukseni teemahaastattelurungon rakentamista. Opettajien kokemuksia koulutusviennistä on tutkittu pro gradu tasolla jonkin verran ja oman tutkimukseni painottui jo haastattelurunkoa rakentaessani kronologisesti aikaan ennen koulutusvientiä, itse työvaiheeseen ja työvaiheen jälkeiseen aikaan. Teemahaastattelussa sekä haastattelija että haastateltava voivat tarkentaa kysymyksiä.

#### 4.4 Tutkimuksen analyysi

Valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi fenomenografian, jossa empiirisenä tutkimuskohteena ovat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Ihmisen käyttämä kieli on tärkeässä roolissa ajattelun ja käsitysten muodostamisessa. Lähestymistavassa käsitykset ymmärretään mielipidettä syvempinä ja laajempina merkityksinä. Yksilö ja ympäröivä maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa. Maailman ajatellaan olevan samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Tällainen lähestymistapa mahdollistaa ihmisen ajattelun sekä reaali maailman yhdistämisen. Opettajan työssä yksi keskinen osa työtä on asioiden suunnittelu ja työn ohjaaminen eräänlaisen sisäisen puheen, opettajan pedagogisen ajattelun kautta, kuten edellä kuvaan.

Fenomenografia on myös ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista. Ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat vaihdella riippuen koulutustaustausta, kokemuksesta ja sukupuolesta. Käsityksiä leimaa myös dynaamisuus ja ne voivat muuttua. Fenomenografinen tutkimus jakautuu neljään vaiheeseen. (Metsämuuronen 2006, 108 - 109.) Analyysissa tulkinta ja merkityksen etsintä kulkevat rinnakkain ja jokaisessa vaiheessa tehtävät valinnat vaikuttavat seuraaviin vaiheisiin. Aineistoista on tavoitteena löytää rakenteellisia eroja käsitysten suhteesta tutkittavaan ilmiöön. Näiden pohjalta muodostetaan käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää kuvauksen kohde. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)



Kuvio 1. Esimerkki **työskentelyvaihe** yläkategorian alakategorioista *opettajien arviointi* ja *opetustapahtuma*.

Kuvaan seuraavaksi analyysin etenemistä esimerkin avulla, joka on esitetty kuviossa 1. Siinä kuvaan kahden **työskentelyvaihe ylätason kategorian** alakategorian muodostumista merkitysyksiköistä. Kokonaisuudessaan tälle ylätason kategorialle muodostui seitsemän alakategoriaa.

Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään merkitysyksiköitä. Analyysissa pyritään löytämään ajatuskokonaisuuksia sen sijaan, että keskityttäisiin yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. Merkitysyksikön määrittelee tutkija lukemalla aineiston ilmaisuja ja tutkimalla ajatusyhteyksien muodostumista tekstissä. (Huusko & Paloniemi 2006, 167.) Tässä tutkimuksessa analysoin haastatteluja lukemalla ne ensin useaan kertaan lävitse etsien teemoittain vastauksia tutkimuskysymyksiini. Teemahaastatteluni pääteemat on jaoteltu kronologisesti opettajien koulutusvientikokemuksen ympärille; haastattelun alussa keskitytään aikaan ennen koulutusviennin, sitten siirrytään varsinaiseen koulutusvientijaksoon ja lopuksi kokemusta koulutusviennistä tarkastellaan Suomeen takaisin palattua. Tässä ensimmäisessä vaiheessa etsin siis niitä merkityskokonaisuuksia, joita tutkittavat antoivat koulutusviennistä.

Vastauksista löytyi useita merkitysyksiköitä opettajien ja rehtoreiden arviointiin liittyen. Näitä merkitysyksiköitä, jotka olivat sanoja tai virkkeitä, aloin lajitella tutkimuksen toisessa vaiheessa. Esimerkkejä näistä merkitysyksiköistä ovat tässä alakategoriassa esimiehen arviointi, paikallisten kouluviranomaisten arviointikäynnit, valtakunnalliset kokeet, oman luokan vertaaminen toisiin luokkiin, koulun vertaaminen toiseen kouluun, vieras opetussuunnitelma, brittiläinen opetussuunnitelma, *walk thought*- arvioinnit ja arviointikeskustelut.

Toisessa vaiheessa näistä merkitysyksiköistä siis muodostetaan kategorioita. Kuviossa 1 on esimerkit kahdesta merkitysryhmästä, joista on sitten muodostunut *opettajien arviointi* alakategoria. Tässä vaiheessa voidaan kategorioiden sijaan puhua myös ilmauksien ryhmittelystä teemoiksi tai ryhmiksi. Tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee oman tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset ilmaisut. Aineistosta etsitään samankaltaisuuksia, mutta toisaalta myös poikkeavuuksia sekä rajatapauksia. Ilmaisujen rajaamista auttaa se, että tutkija pyrki luomaan niistä kokonaisuuksia, joilla on jokin yhteinen käsitteellinen kriteeri, joka raja kyseisen teeman tai ryhmän yhtenäiseksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 168, Niikko 2003, 34.)

Tutkijan haasteena on päästä tutkittavien elämysmaailmaan. Tutkia voi jopa pyrkiä ottamaan tutkittavien paikan pyrkien elämään heidän kokemustaan epäsuorasti. Tällöin tutkijalta vaaditaan sitä, että hänen tutkimuskysymyksenä ovat sopivia, sellaisia, jotka auttavat vastaajia reflektiossa. (Niikko 2003, 35.) Tässä analyysivaiheen kuvauksessa en juurikaan avaan itse tutkimushaastattelua käytännön tasolla, mutta tutkimukseni haastattelurunko tehdessäni perehdyin tutkimaani ilmiöön laajasti ja tätä kautta muokkasinkin haastattelukysymyksiäni. Jokaisessa haastattelussa annoin myös haastateltavalle mahdollisuuden lopussa sanoa tutkittavaan ilmiöön liittyen asioista, joita en ollut osannut kysyä.

Kolmannessa vaiheessa analyysi etenee kategorioiden abstraktimman tason kuvaamisella sekä niiden välisten suhteiden tarkastelulla, siten, että kategorioiden väliset erot tulevat esille. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Kategoriat liitetään aineistoon antamalla lainausesimerkkejä lähdeaineistosta ja kategorioiden väliset erot kirjoitetaan auki analyysissä. Kuvauskategorioiden rakentamisessa keskeistä on löytää aineiston käsitteiden vaihtelut, analyysia ei ratkaise esi-



merkiksi ilmaisujen lukumäärä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Kategorioiden sisällä ilmaisujen siis tulee liittyä toisiinsa tai olla selkeässä suhteessa toisiinsa ja kategorioiden välillä niiden tulisi taas erottua niin, että jokainen niistä kertoo jotakin erilaista tietysti tavasta kokea ilmiö. (Niikko 2003, 36.)

Neljännessä vaiheessa kategorioita pyritään yhdistämään teoreettisista lähtökohdista ylemmän tason kategorioiksi, joista voidaan käyttää nimitystä kuvauskategoria, joita taas muodostuu ylä-tason kategorijoukko. (Niikko 2003, 36.) Tässä tutkimuksessa käytän nimitystä ylä-tason kategoria. Kuviossa 1 nähdään kaksi **työskentelyvaihe** ylä-tason kategorian alakategorioista. Ylä-tason kategorioista voidaan vielä rakentaa kuvauskategorijärjestelmä, joka voidaan rakentaa vertikaaliseen, horisontaaliseen tai hierarkkiseen muotoon (Huusko & Paloniemi 2006, Niikko 2003, 38.)

Horisontaalisesti esitettynä luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia, erot luokkien välillä tulevat esille vain sisältöeroina. Vertikaalisessa kuvausmuodossa luokat järjestetään aineistosta nousevan kriteerin perusteella keskinäisen järjestykseen. Se voi tapahtua esimerkiksi tärkeyden yleisyyden tai ajan perusteella. Tärkeys voi perustusta esimerkiksi luokkiin, jotka nousevat tutkimuksessa yleisimmiksi. Vertikaalista kuvausmuotoa käytetään erityisesti arviointitutkimuksissa. Hierarkkisesti rakennetussa kuvauskategoria analyysissa jotkut käsityksistä ovat rakenteeltaan ja sisällöltään muita kehittyneempiä. Kuvauskategoriat järjestetään aineiston sisäisen logiikan ja rakenteen mukaan. Kuvattavat käsitteet ovat toisiinsa nähden eri kehitysasteella jäsentyneisyytensä, teoreettisuuden ja laaja-alaisuuden perusteella. (Niikko 2003, 38.)

#### **4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Laadulliseen tutkimukseen liittyy usein kysymys sen objektiivisuudesta ja totuudesta. Tieteen yleiset totuusteoriat sopivat laadulliseen tutkimukseen lukuun ottamatta korrespondensiteoriaa, jossa luotetaan objektiivisen tiedon olemassaoloon. Kohorensiteorian mukaan väite on totta, jos se on yhdenpitävä ja johdonmukainen muiden väitteiden kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018,

118.) Tämäkään ei sovi laadullisen tutkimuksen tarkasteluun, koska esimerkiksi omassa tutkimuksessani ei esitetä mitään tiettyä väitettä tutkimuskysymyksenä eikä sitä voi myöskään asettaa vertailuun toisten samaan viitekehukseen kuuluvien tutkimusten kanssa siltä osin, että fenomenografiassa pyritään tutkimaan kokemusta ja käsitystä yksilön näkökulmasta. Tällöin yleistyksen luominen ja niiden vertaaminen toisten tutkimusten tuloksiin on haastavaa. Totuusteorioista laadulliseen tutkimukseen sopivat konsensusukseen perustuva ja pragmaattinen totuusteoria (Tuomi & Sarajärvi 2018, 188 - 119.)

Pragmaattinen totuusteorian mukaan uskomus on tosi, jos se toimii ja on hyödyllinen. Konsensusukseen perustuvan totuusteorian mukaan ihmiset voivat luoda yhteisymmärryksessä totuuden tutkittavasta ilmiöstä ja kokemuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118.) Tämän tutkimuksen totuusteoreettisessa tarkastelussa toimii mielestäni parhaiten konsensusukseen perustuva totuusteoria. Opettajan ja rehtoreiden kokemuksia tutkittaessa voidaan luoda yhteistä konsensususta siitä, mitä koulutusviennissä oleminen kokemuksen tasolla on. Tässä tutkimuksessa mukana olleet työskentelivät samassa maassa, joten uskon, että heidän kokemuksissaan on paljon yhteisiä tekijöitä, jotka he kaikki voisivat yhteisesti allekirjoittaa,

Kolmas tärkeä käsite objektiivisuuden ja totuuden lisäksi on tutkijan puolueettomuus, joka tarkoittaa sitä, että vaikuttaako tiedon analysointiin esimerkiksi tutkijan sukupuoli, poliittinen asenne, virka-asema tai ikä. Tutkijana koulutusvienti on minulle täysin neutraali aihe, johon ei liity edellä kuvattuja, mahdollisia puolueellisuutta esiin nostavia, osa-alueita. Fenomenografiassa pyritään siis tutkimaan ihmisten variaatioita kokemuksissa ja käsityksissä sekä kuvata sitä, miten asiat ilmenevät ihmisille heidän maailmassaan. Analyysissa tutkitaan siis käsityksiä ja kokemuksia. Analyysin haaste nousee tästä samasta määrätyksestä. Tutkijan tulee kuvata toisen ihmisen käsityksiä ja kokemuksia niin etteivät omat kokemukset vaikuta analyysitulokseen. Toisten ihmisten käsityksiä ja kokemuksia käytetään vaan havainnollistamiseen. (Niikko 2003, 47.) Mikäli tässä ei onnistuta riskinä on, että tuloksissa on kyse tutkijan esiyymmärryksen ja kokemusten esille tuomisesta. Itselläni ei ole kokemusta koulutusviennistä. Olen pitänyt koko tutkimuksen ajan selkeästi mielessä sekä metodia että tutkimuskysymyksiä pyrkien näin pitämään huomion koko ajan siinä, mitä tutkin.

Tutkimuksen validiteetin osalta toteutuu juuri edellä mainittu tiukka pitäytyminen valitussa analyysimenetelmässä sekä tutkimuskysymysten kuljettaminen mukana koko analyysin ajan. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymykset muokkaantuvat analyysin edetessä. Tämä ei kuitenkaan vie pohjaa siltä, että pyrin liittämään tutkimukseni jokaisen kappaleen tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen reliabiliteetin osalta kysymys on haastavampi ja palaan totuuden kohorenssiteoriaan, jonka vaatimuksena on yhdenpitävyys muiden jo oikeaksi todettujen väitteiden kanssa. Fenomenografiassa tutkitaan kokemusta, jolloin sama haastateltava voi peräkkäisinä kertoina vastata eri tavoin asetettuun kysymykseen. Toisaalta kun otan esimerkin omasta tutkimuksestani, on hyvin oletettavaa, että suurta joukkoa tutkittaessa ylätasoon kategoriat koulutusviennin keskeisiin kysymyksiin opettajuuden ja rehtorin työn kannalta olisivat hyvin yhdistettävissä samoista alakategorioista.

Olen pyrkinyt tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen analyysini tuloksista. Kuvaan pää- ja alakategorioiden muodostumisen tarkasti ja käytän analyysissä paljon alkuperäisiä sitaatteja huomioiden kuitenkin sen, että niistä ei muodostu itsetarkoituksellista tulososiossa. Fenomenografisessa analyysissä on keskeistä löytää erilaisten käsitysten vaihtelua. Omassa tutkimuksessa vaihtelun määrä on suhteellisen pientä. Tämäkin on mahdollinen tulos fenomenografisessa analyysissä eikä tutkija voi keinotekoisesti lisätä variaatiota. Kuten edellä kuvaan, olen tehnyt analyysin erittäin tarkasti, jolloin lähdeaineiston käyttö on kattavaa ja tällöin erilaiset pienet vaihtelut nousevat esiin.

Itse tutkimusaiheeseen liittyy eettisiä kysymyksiä koulutusviennin osalta. Suurimmat koulutuksen ostajat ovat maita, joissa koulutuksen tasa-arvon toteutuminen on epävarmaa. Niin kuin tässä tutkimuksessa kirjoitan, oman äidinkielen oppiminen on keskeisessä roolissa kaikelle myöhemmälle oppimiselle. Perusopetuksen tulisi olla mahdollista jokaiselle lapselle ja nuorelle maasta, maan sisäisestä alueesta ja taloudellisesta tilanteesta riippumatta. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajat työskentelivät valtion ylläpitämässä koulussa, johon kaikilla alueen lapsilla oli mahdollisuus päästä. Täysin tasa-arvoista koulutusta ei kuitenkaan tässäkään tapauksessa ollut sen takia, koska kohdemaassa on paljon siirtotyöläisiä, joiden lapsilla ei kaikissa tilanteissa ole mahdollisuutta koulutukseen.

## 5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitän aineiston analyysini pohjalta saamani tutkimustulokset. Koulutusviennille on tyypillistä se, että siinä myydään jokin tietty paketti, joka voi olla jokin opetuskokonaisuus, tutkinto, ohjelmisto tai oppimateriaali. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on koulutusvientiprojekti, jossa on mukana suomalaisen opettajankoulutuksen saaneet opettajat. Opettajan työ, opettajuus, muuttuu ympäröivän yhteiskunnan mukana. Opettamisen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa on myös osa-alueita, jotka ovat pysyneet muuttumattomina. Opettajien koulutus, opetussuunnitelmat ja yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset kuitenkin vaativat sitä, että opettajuutta, opettamista ja opettamisen eri osa-alueita on tarkasteltava eri lähtökohdista.

Koulutusvienti voi olla tulevaisuudessa merkittävä vaihtoehto Suomen viennin lisäämiselle ja kehittämiseksi, samaan aikaan se mahdollista opettajan työn viemisen eri maahan, erilaiseen kulttuuriympäristöön ja erilaiseen malliin toteuttaa opetusta. Kun puhutaan palvelualan osaamisen viennistä, se koskettaa aina vahvasti yksittäistä ihmistä. Teollisuuden tuotteen viennissä ihmisellä on keskeinen rooli tuotteen markkinoinnissa, alkuohjauksessa, tarvittavien jakelureitien ja jälleenmyyjien löytämisestä. Palveluviennissä mukana on kuitenkin työntekijä myös ihmisenä ja persoonana, ammattitaito on osa tätä kokonaisuutta. Tämän analyysin tavoitteena on avata tätä kokonaisuutta ennen kaikkea opettajuuden sekä rehtorin työn, kokemusten ja ajattelun kautta.

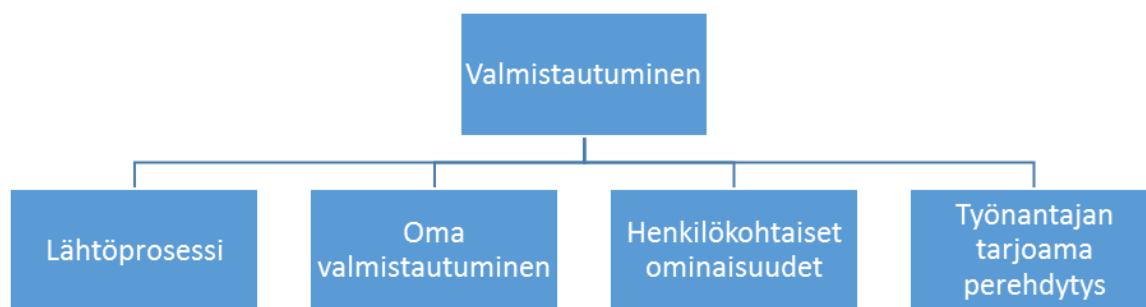
Analyyssissä muodostui kolme **ylätason kategoriaa** : **valmistautumisvaihe, työskentelyvaihe ja vaikutukset opettajuuteen ja rehtorina työskentelyyn**. Nämä ylätasoon kategoriat muodostavat tuloslukuni pääluvut. Kuviossa yksi kuvaan **valmistautumisvaihe**-kategorian rakentumista.

### 5.1 Valmistautumisvaihe

Tässä luvussa esittelen **Valmistautumisvaihe ylätasoon kategorian** rakentumisen merkitysyksiköiden ja ilmaistun vertailun sekä alakategorioiden kuvaamisen kautta. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on ”Miten opettajat ja rehtorit valmistautuivat koulutusvientiprojektiin?”

Kuljetan analyysia kohden toista tutkimuskysymystäni huomioimalla opettajien ja rehtoreiden lähtökohdat koulutuksen ja työkokemuksen ja yhdistän toisessa ylätason kuvauskategoriassa varsinaisen työskentelyvaiheen tuomat kokemukset, jotka nousevat haastattelujen ilmauksista.

**Valmistautumisvaihe-ylätason kuvauskategorian alatason kategorioiksi** (Kuvio 2) nousivat työnantajan tarjoama perehdytys, oma valmistautuminen, lähtöprosessi ja henkilökohtaiset ominaisuudet.



Kuvio 2. Valmistautuminen ylätason kategorian muodostuminen.

### 5.1.1 Lähtöprosessi

**Valmistautumisvaihe-**kuvauskategorian ensimmäisenä *alatason kategoriana* toimii *lähtöprosessin* kategoria. Tyypillistä koulutusvientiprojektiin osallistumiselle on se, että työpaikan valintaprosessi kestää joitakin kuukausia ja se alkaa siitä, kun rekrytointi-ilmoitukseen lähetetään työpaikkahakemus ja hakijat käyvät lävitse paperivalinnan jälkeen myös henkilökohtaiset haastattelut tai haastattelu on jo siinä vaiheessa, kun varsinainen hakemus jätetään. Kaikki haastateltuja kuvaa määritelmä siitä, että heille ulkomailla työskentely on ollut tavoitteena jo pidemmän aikaa ja osalla siitä oli kokemusta esimerkiksi opintoihin liittyvän opettajavaihdon kautta. Elämäntilanteen, työn sekä hakukohteen ollessa oikeanlaiset hakeutuminen koulutusvientiprojektiin tuli haastatelluille ajankohtaiseksi.

*”Tammikuun lopussa näin ilmoituksen, muistan päivän, kun soitin, tammikuun viimeisiä päiviä. Lähetin hakemuksen, ensimmäinen haastattelu oli maaliskuussa ja toinen huhtikuulla.” V1*

*”Olen aina ollut kiinnostunut alueen kulttuurista ja silloin kun 2010 kun projekti oli alkanut niin luin siitä asti kaiken informaation mitä sai --.” V2*

Odottaminen ei kuitenkaan päättynyt valituksi tulemiseen vaan siinä vaiheessa alkoi varsinaisen lähtöajankohdan odottaminen, mikä nousi selkeästi esille jokaisessa haastattelussa. Yhden haastateltavan kohdalla lähtöprosessi oli muita nopeampi, koska hän sai tietää tarjottavasta työstä vain muutamaa viikkoa ennen lähtöä kohtemaahan. Yhteistä lähtöprosessin kuvaamiselle oli se, että siihen liittyi tietty epävarmuus lähtöajankohdasta, koska kohtemaan vastaanottojärjestelmä toimi ennakoimattomasti ja esimerkiksi jo viikkoja aikaisemmin jätetyt työlupa- ja viisumihakemukset saatettiin käsitellä myöhemmin kuin niiden jälkeen palautetut hakemukset.

*”Se, mikä oli äärimmäisen epämukavaa, oli niiden lentolippujen ja entry permitin odottaminen -- joillekin se lähtökäsky tuli illalla sähköpostiin ja lähtö oli sitten aamulla 7 - 8 aikaan.” V3*

*”Kaikki vaan odotti, että milloin lähtö tulee. Minä en ollut edes töihin menossa Suomessa...odotettiin vaan...mies oli myös saanut ilmoitettua työpaikalla, että hän sitten vaan lähtee, kun se tulee. Monilla oli hankalaa, kun yrittävät työskennellä siihen asti, että pääsee lähtemään.” V1*

*”Tämä prosessi opetti jo siihen kulttuuriin sopeutumaan, että asiat eivät tapahdu ajallaan ja voivat muuttua. Asiat eivät mene suomalaisen suunnittelun mukaan, hyvää orientaatiota itse työhön.” V2*

Osa haastatelluista toi vahvasti ilmi sitä, että tietynlainen epävarmuus ja odottaminen valmistivat omalta osaltaan tulevaa työtä varten, jossa korostui tietyllä tasolla se, että jonkin asian pysyvyydestä ei voinut olla varma. Varsinkin arkielämään liittyvissä kysymyksissä ohjeet saattoivat vaihdella päivittäin. *Lähtöprosessi* kategoria on limittäinen seuraavan kategorian, *valmistautuminen*, kanssa ja nämä tapahtuivat ajallisesti osittain samaan aikaan.

### 5.1.2 Oma valmistautuminen

**Valmistautumisvaihe** kuvauskategorian *alatson kategorioista* nostan toisena esille *oma valmistautuminen*-kategorian. Jokaisella tutkimukseen osallistuneella oli taustalla suomalainen luokanopettajan koulutus, mikä tekee sen osalta haastatelluista homogeenisen ryhmän. Samoin jokaisella näjljällä haastatellulla oli vuosien kokemus luokanopettajan työstä ja kahdella myös rehtorin työstä. Tämä on luonnollisesti asia, joka auttaa valmistautumisessa opettajan työhön toisessa maassa, kun opettajalla on kokemusta oman työn suunnittelusta ja ennakoimisesta.

Jokainen haastatelluista oli valmistautunut työhön etsimällä tietoa kohteesta, maan kulttuurista, kielestä ja tavoista. Valintaprosessit kestivät noin puoli vuotta ja tämä aika mahdollisti hyvin valmistautumisen ennakkoon. Vastaajat nostivat esille henkisen valmistautumisen merkityksen ja tämä kokemus nousi esille myös myöhemmin pohdittaessa kokemuksen vaikutusta opettajuuteen.

*”Henkisellä tasolla sitä mielti paljon, mihin on menossa. Koitin jonkin verran lukea ja googlailla mitä on tulossa mutta aika sellaisenaan tuntemattomaan hyppäsin.” V1*

*”Se oli hyvä, että tiesin minne olin menossa ja se auttoi suuntaamaan ajatusta ja se mentaalinen työ kaikella lailla ja jututin ihmisiä, jotka olivat olleet siellä, tuttavია ja järjestin tapaamisia, käytännön vinkkejä siihen.” V4*

Opettajan pedagoginen ajattelu tai itsereflektio on osa opettajan työtä ja suomalaiset perusopetuksen opettajat kuvaavat itseään vastuullisiksi ja aktiivisiksi toimijoiksi, joiden ajattelun keskiössä on oppilas (Ahonen 2018, 52). Tämä näyttäytyy vastaajien ilmauksissa siinä, miten he valmistautuvat ennakkoon uuteen työhönsä. Opettajat etsivät myös vertaistukea kollegoilta, joilla oli kokemusta koulutusvientiprojektissa työskentelystä. Omassa valmistautumisessa ei kuitenkaan ollut kyse vain opettajan työhön liittyvästä ajattelusta vaan psyykkisestä työtä yleisesti, johon liittyi valmistautuminen uuteen työhön.

*”Kokosin aika paljon muistitikkua ja muita tällaisia erilaisia lauluja, pelejä ja valmiita aihealuejuttuja, joita pystyi alussa käyttämään ja ennen kaikkea se oli sellaista mentaaliharjoitusta --.” V2*

Valinnan selvittyä opettajat valmistautuvat myös opetustyöhön varaamalla materiaaleja opetusta varten. Haastateltavat kuvasivat, ettei heillä ollut tietoa kohdekoulussa käytettävistä kirjoista ja näin he varasivat mukaan opetukseen soveltuvaa materiaalia. Läheskään kaikkea varattua materiaalia ei voinut hyödyntää, mutta niin kuin haastateltavan V2 lainauksesta on nähtävissä, niin tämä opetusmateriaalin valmistelu ja varaaminen toimi myös henkisenä valmistautumisena ennen kuin matka kohdemaahan konkreettisesti alkoi.

### 5.1.3 Henkilökohtaiset ominaisuudet

Kolmantena **valmistautumisvaiheen**-alakategoriana ovat henkilökohtaiset ominaisuudet. Opettajan työhön vaikuttavat koulutuksen ja työkokemuksen ohella myös hänen henkilökohtaisen persoonan kautta nousevat osa-alueet. Opettajan työhön kuuluu lukukausi-, jakso-, viikko- ja tuntikohtainen suunnittelu, joka toteutuu eri tavoin sen mukaan, miten opettaja on tottunut tekemään työtään. Toiseen maahan muutettaessa muuttuu kuitenkin myös työhön liittyvä ympäristö, joka vaikuttaa kuitenkin suoraan myös itse työhön.

Henkilökohtaisia vahvuuksia on mahdoton irrottaa siitä kokonaisuudesta, jonka opettaja ajattelee muodostavan hänen tapansa olla opettaja. Tällöin opettajuus, opettajan pedagoginen ajattelu, ovat osa opettajan persoonaa niin, että persoonan piirteet vaikuttavat opettajan olemiseen. Opettajilla oli selkeä kuva omista vahvuuksista ajatellen työtä koulutusvientiprojektissa.

*“--ajattelin ennen sinne menoa, että kielitaito riittää vaikken ollutkaan englantia työkielenä käyttänytkään ja tuota sitten luoteenlaadusta olen äärimmäisen kärsivällinen ja tuota kohtuu hyvät sosiaaliset taidot ja ajattelin, että peruspaketti on kunnossa.” V3*

*“...minä tulen hyvin ihmisten kanssa toimeen ja minulla ei ole ennakoasenteita ja hyvin avoimin mielin sinne lähti ja se auttoi.” V2*



Oman äidinkielen vaihtuminen vieraaseen opetuskielen oli keskeinen henkilökohtaiseen valmistautumiseen liittyvä asia. Tutkimuksessa mukana olleilla oli hyvät perustaidot vieraan kielen suhteen, osa oli käyttänyt englantia aiemmin opetuksessa, osalla kielitaito pohjautui lukion ja yliopiston kielenopetuksen varaan. Tärkeimpänä henkilökohtaisena asiana analyysistä nousi kärsivällisyys, hyvät sosiaaliset taidot ja rohkeus tarttua uusiin asioihin. Työntekijällä tulee olla myös valmius kestää epätietoisuutta esimerkiksi siitä, milloin lähtö tapahtuu sekä selvittää itsenäisesti epäselviä asioita.

Tutkimuksessa mukana olleilla opettajilla ja rehtoreilla oli vahva pedagoginen osaaminen sekä usean vuoden työkokemus taustalla. Haastattelussa sekä sen jälkeen tässä analyysissä nousi selvästi esille oman valmistautumisen ohella henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitys. Taustalla vaikutti motiivi, jonka takia opettajat ja samalla tavoin rehtorit päättävät hakeutua koulutusvientiprojektiin. Avaan motiivin vaikutusta enemmän luvussa 5.3.3. Vieraassa kulttuurissa ja ympäristössä työskentely ja eläminen vaativat varsinkin alussa psyykkisiä voimavaroja enemmän suhteessa siihen, että työpaikka vaihtuisi tutussa kulttuurissa.

#### 5.1.4 Työnantajan tarjoama perehdytys

Neljännän alataason kategorian muodostaa **työnantajan tarjoama perehdytys**, joka on osittain päällekkäinen lähtöprosessi-kategorian kanssa. Työnantaja järjesti perehdytystä sekä Suomessa että kohdemaassa. Tyypillistä kotimaan perehdytykselle on se, että siinä keskitytään työskentelymaan kulttuuriin. Haastattelussa tuli esille kulttuurisensitiivisyyden käsite. Analyysin perusteella kulttuurisensitiivisyydellä oli iso rooli opettajuuden rakentumiselle koulutusvientiprojektin aikana. Haastateltavat tunnistivat perehdytyksen haasteet kohdemaansa hallintoon ja kulttuuriin liittyen. Maahan, jossa lait ja säädökset muuttuvat nopeasti, on vaikea järjestää kaikilta osin kattavaa perehdytystä. Länsimaisessa kulttuurissa esimerkiksi lainsäädännönmuutokset vaativat kuukausien mietintö ja valmistelutyön, eri hallintokulttuureissa säädökset voivat muuttua nopeasti yksittäisten ja tai muutamien ihmisten muodostamien ryhmien päätöksillä.

*“Tuo maailmankolkka on huono pitää perehdytystä, koska siellä tavat, lainsäädäntö ja kaikki muuttuu jatkuvasti, se voi olla tänään erilainen kuin eilen. Lainsäädäntö voi muuttua hyvin äkkiä.” V2*

Haastateltavat olivat tyytyväisiä kulttuurin huomioimiseen perehdytyksessä. Perehdytyksessä kuvailtiin esimerkiksi sukupuolirooleihin liittyviä eroavaisuuksia länsimaisen kulttuurin kanssa, samoin uskonnon tuomia vaikutuksia arkipäivän elämään. Suomalaisessa ja länsimaaisessa kulttuurissa uskonto on yksilön oman valinnan tulosta, kun taas itämaisessä kulttuurissa elämä yleisesti on hyvin kollektiivista ja tähän vaikuttaa juuri uskonnon merkitys ihmisten arvopohjan rakentumisessa. Vastaajat kuvasivat, ettei perehdytyksessä voinut tuoda esille tätä eroa, vaan se konkretisoitui vasta työskentelymaassa. Uskonnon kautta nousevan ajattelumallin ymmärtäminen tulee esille työskentelyvaiheen kuvauskategoriassa. Kulttuurisensitiivisyyden ja kulttuurituntemuksen pohja rakentuu ihmisen aikaisempien kokemusten pohjalle. Siihen vaikuttavat lähtömaassa saatu kokemus eri kulttuureista. Vastaajilla oli kokemusta eri kulttuureista tulevista oppilaista omilla kouluissaan.

*“Siellä keskityttiin enemmän kulttuuriin, työhön liittyvät asiat tuli sitten myöhemmin juostessa. Mutta se kulttuuri on tuollaisessa maassa äärimmäisen tärkeä.” V3*

Alkuvaiheen perehdytys koettiin tarpeelliseksi, mutta se keskittyi lähinnä kulttuuriin. Analyysissä nousi esille se, että tulevien työkaverien kohtaaminen ja lähtöön liittyvien ajatusten jakaminen olivat tärkeä kokemus perehdytyksestä. Perehdytys mahdollisti vertaistuen kokemukset ja huolien ja oman pohdiskelun jakamisen toisten vastaavassa tilanteessa olevien kanssa. Opettajat kokivat eräänlaista *coach teaching*-tyylistä jakamista, joka nousi esiin myös itse työvaiheessa, jolloin *coach teaching* oli osa opettajien työn tavoitteista koulutusvientiprojektissa. Koulutusvientiprojektissa *coach teaching*-toiminnalla tavoiteltiin suomalaisen opettajuuden ja hyvien käytäntöjen jakamista kohdemaassa. Kuvaan tätä kokemusta laajemmin työskentelyvaihe-kuvauskategoriassa. Haastateltavat vertasivat kokemusta hyvien työkäytäntöjen jakamisesta Suomen ja kohdemaan välillä, ja kuvauksessa nousi esiin työn jakamisen syventyminen koulutusvientiprojektin aikana. Alku tällä yhteistyöllä luotiin jo perehdytysvaiheessa.

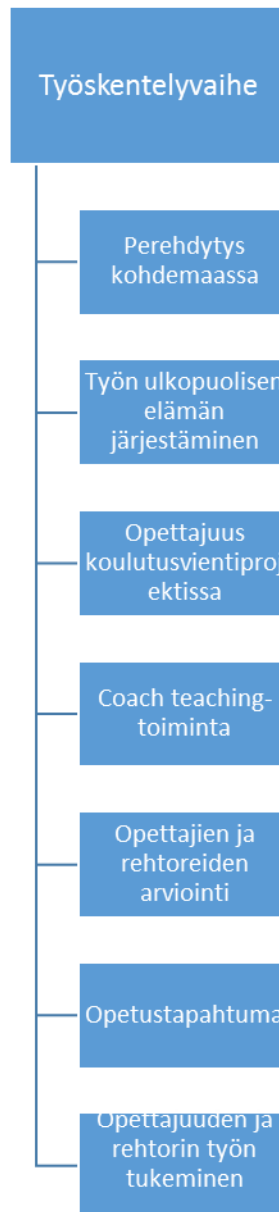
*...toki siitä sitten myös koulusta ja kouluarjesta siellä puhuttiin myös.” V1*

*Ja silloin saatiin joitakin ihan hyviä käytännön vinkkejä, ne oli sellaisten opettajien pitämiä jotka oli ollu siellä, mutta saatiin myös paljon vinkkejä, jotka eivät toimineet siellä meidän arjessa enää käytännönhyötyä. V2*

Vastaaja yksi tuo esille sen, että aikaisemmin koulutusviennissä mukana olleet sekä työnantajan edustaja kertoivat opettajan arkisesta koulutyöstä. Tällä tavoin vertaistukea tuli sekä samaan aikaan työhön lähteviltä, ilman aikaisempaa koulutusvientikokemusta olevilta opettajilta että aikaisemmin koulutusviennissä opetuskokemusta saaneilta opettajilta. Myös tällaisessa hiljaisessa opetustyötä koskevassa tiedossa korostui sen

## **5.2 Työskentelyvaihe**

Toinen ylätasoinen kuvauskategoria muodostuu työskentelyvaiheeseen liittyvistä, työtä tukevien asioiden järjestämisestä kohdemaassa. Se vastaa toiseen kysymykseeni ”**Mitkä asiat tukivat ja haastoivat opettajuutta ja rehtorina työskentelyä koulutusviennin toteuttamisvaiheessa?**” Perhe ja koti ovat tärkeitä asioita jokaiselle ihmiselle, koulutusviennissä ei vaihtunut vaan työ vaan koko elinympäristö. Tällöin ihmisen elämässä muuttuu käytännössä koko se ympäristö, jossa hän on elänyt eikä uuteen työhön saa samanlaista tukea kodista kuin saisi omassa kotimaassa asuessaan. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat opettajuuden sekä rehtorin työn kokemuksesta koulutusviennistä.



Kuvio 3. Työskentelyvaihe ylätasoinen kategorian alakategoriat.

Tässä luvussa kuvaan analyysini tulokset varsinaisesta työskentelyvaiheesta, alakategorioiksi (Kuvio 3.) muodostuivat **perehdytys kohdemaassa**, **työn ulkopuolisen elämän järjestäminen**, **opettajuus koulutusviennissä**, **coach teaching-toiminta**, **opettajien ja rehtoreiden arviointi**, **opetustapahtuma** sekä **opettajuuden ja rehtorin työn tukeminen**.

### 5.2.1 Perehdytys kohdemassa

Koulutusvientiprojektit toteutuvat eri puolilla maailmaa. Suomalaisissa projekteissa suuntana on ollut pääasiassa Aasia ja Lähi-itä, jolloin kyseisille alueille siirtyvät opettajat menevät itselleen vieraaseen ympäristöön. Arjessa työ on vain yksi osa elämää, hallitsevampi osa on työn ympärille rakentuvalla elämällä, joka muotoutuu vieraassa maassa ja kulttuurissa lähes nollasta. Koulutusviennistä vastaavat yritykset järjestävät perehdytystä myös työn alettua. Tässä tutkimuksen osassa ensimmäisen alatason kategorian muodostaa *perehdytys kohdemassa*. Koulutusvientiprojektissa alkuvaiheen perehdytys järjestettiin hakuprosessin päätyttyä. Lähtijöiden tilanne vaihteli sen mukaan, missä vaiheessa heidän maahantulonsa saatiin järjestettyä viisumeiden ja matkojen osalta. Tämä prosessi ei ollut yhtenäinen vaan työ- ja oleskeluluvan saaminen vaihteli useilla viikoilla työntekijäkohtaisesti. Tällöin korostui vertaistuen saaminen toisilta projektissa mukana olevilta.

*Suomalainen kollega oli todella tärkeä, en tiedä, miten olisi selvitty ilman toistemme tukea ja apua, aina pystyi kilauttamaan kollegalle, se oli varmaan siinä se juttu, oman koulun sisältä yritti löytää apua siihen kulttuuriin koulun sisältä, kollegalla oli loistava henkilö omalla työpaikalla, jolta sai tukea sellaiseen mitä ei paikallisilta saanut. V4*

Tällainen koulutusvientiprojektin sisällä tapahtuva vertaistuki oli saanut alkunsa yhteisestä perehdytyksestä. Analyysissä nousi esiin selvästi sen merkitys suhteessa yrityksen järjestämään perehdytykseen. Perehdytys koettiin myös osittain riittämättömäksi, analyysissä nousi esiin selvästi kokemus perehdytyksen jäämisestä vajaaksi, koska paikalla ei ollut henkilöä, joka olisi tuntenut paikallisen tilanteen riittävän hyvin.

*“Silloin heitettiin syvään veteen, myös lähiesimies oli uusi ja hänkään ei voinut perehdyttää ja taas koulutusvientiyrityksen projektipäällikkö ei koulun käytäntöjä osannut, siinä olisi alussa tarvinnut mentorin.” V4*

*“Se arki on niin hektistä, että ihmiset ei muista, että kun uudet tulevat niin ne tarvitsevat. Että sitten kun huomataan että tekee väriin, niin muistetaan sanoa.” V2*

Luonnollisesti kohdemaassa tapahtuneet henkilöstömuutokset hidastivat uuteen työhön perehtymistä, jolloin uusi työntekijä olisi erityisesti kaivannut koulutusvientiorganisaation tukea. Kokemus yksin jäämisestä koulutusvientiyrityksen suhteen tuli esille varsin vahvana ja merkityksellisenä, siitä muodostui oma yksinjäämisen merkitysryhmä, jossa koettiin samankaltaisuutta alkuvaiheen työskentelyn perehtymiseen liittyen. Työssä koettiin kiirettä, joka heijastui myös uusien työntekijöiden perehdytykseen. Vastaajien puheessa toistui eri yhteyksissä kuvaus siitä, että asioiden ennakoiminen oli vaikeaa. Suomalaiseen työskentelykulttuuriin kuuluu se, että työntekijä voi ennakoida tekevänsä oikein toimiessaan parhaan osaamisensa mukaan. Vastaajien puheessa toistui epävarmuus, sillä tänään hyväksyty toimintapa saattoi seuraavalla viikolla olla väärä tapa toimia ja tämä osaltaan vaikutti siihen, millaista perehdytys oli. Haasteena kohdemaan perehdytyksessä koettiin se, ettei koulutusvientiyrityksessä tunnettu kohdemaan käytäntöjä ja erityisesti kohdekoulun tilannetta riittävän tarkasti.

*“Muuten siitä perehdytyksestä täytyy sanoa, että työnantaja oli järjestänyt perehdytystä kaikille niille opettajille, jotka olivat tulleet sinne. Mutta sitten koulutusvientiyritys järjesti kyllä meille sitten lukuvuoden kuluessa, meitä kävi sieltä aina tapaamassa joitakin henkilöitä koulutusvientiyrityksestä ja meillä oli suomalainen rehtori.” VI*

Toisaalta analyysin kautta nousi esiin, että perehdytys koettiin hyväksi, perehdytystä järjesti myös kohdemaan koulutusviranomainen, käytännössä siis alueen kouluhallinnosta vastaava taho. Taustalla perehdytykokemuksen rakentumisessa vaikutti myös, millainen kokemus toisesta kulttuurista oli ennakkoon. Perehtymisessä tukena koettiin myös suomalainen rehtori, vaikka hänelläkään ei ollut aikaisempaa kokemusta koulutusvientiprojektissa mukanaolosta.

### 5.2.2 Työn ulkopuolisen elämän järjestäminen

Toinen työskentelyvaiheen alakategorioista on **työn ulkopuolisen elämän järjestäminen** kohdemaassa. Analyysin perusteella voidaan kategorisoida työn ulkopuolisen elämän merkitystä koulutusvientiprojektissa. Tutussa maassa työskennellessä mahdollinen työpaikan vaihto tarkoittaa vaan työnmuutosta, toiseen maahan siirtyminen muuttaa myös työn ulkopuolista elämää, joka taas heijastuu tietyllä tasolla opetustyöhön. Analyysin perusteella syntyi kuva siitä,

että vaikka koulutusvientiorganisaation perehdytys koettiin osittain vaillinaiseksi, vastaajat kuitenkin pitivät koulutusvientiorganisaation mukanaolemista välttämättömänä oman lähtemisen osalta. Se antoi työntekijälle riittävän turvan ja varmisti esimerkiksi sen, että palkka maksetaan ajallaan ja sovitusti.

*Kyllä mä koen että pitää olla tuki takana. En tiedä lähtisinkö yksityishenkilönä hakemaan tuollaiseen paikkaan. VI*

Koulutusviennissä on usein kyse siitä, että opettajien rekrytoinnin hoitaa koulutusvientiin erikoistunut yritys. Palkanmaksu tapahtuu joko yrityksen kautta tai suoraan kohdemaan viranomaisten kautta. Palkka on vain osa kokonaisuutta, työhyvinvointi on myös keskeisessä osassa myös koulutusviennissä. Suomessa opettajien työhyvinvoinnissa ja työssä jaksamisessa on todettu suunta huonompaan suuntaan. Samoin opettajien työ määrä on lisääntynyt ja tarve täydennuskoulutuksen tarve on huomattu työolobarometreissa. (OAJ 2017a, 32.) Analyysin perusteella opettajat vertasivat koulutusviennissä opettamista suomalaisessa koulussa työskentelyyn.

Tähän arkisen elämän järjestämisen alakategoriaan liittyvät ilmaisut työn selkeämmästä rajoitumisesta suunnittelu- ja opetustyöhön ilman tarvetta esimerkiksi Wilma- järjestelmän käyttöön työn päättymisen jälkeen. Opetustyössä oli mahdollisuus keskittyä opettamiseen, mutta samaan aikaan työn ulkopuoliset asiat vaativat enemmän huomiota kuin Suomessa. Perheen tuki työn ulkopuolisten asioiden hoitamisessa oli tärkeää. Perheenjäsenet saattoivat hoitaa erilaisia käytännön kotiasioita tai toisaalta perheen jääminen kotimaahan vapautti illat asioiden hoitamiseksi, jolloin kotoa poissa oleminen ei aiheuttanut samanlaista huolta perheestä, kuin se olisi kotimaassa voinut aiheuttaa.

### 5.2.3 Opettajuus koulutusvientiprojektissa

Kolmantena alakategoriana on **opettajuus koulutusvientiprojektissa**. Tällöin päästään opettajan työn ytimeen. Tutkimuksessani mukana olleet olivat opettajia ja rehtoreita, joiden työhön kuuluu opettaminen sekä koulun johtaminen. Ensimmäisenä opettajuus koulutusviennissä ylä-tason kategorian alakategoria on vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Suomalainen opettaja

on tottunut siihen ajattelumalliin, että kasvatus on kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja tähän velvoittaa jo opetussuunnitelma.

*“Vanhemmat suhtautuivat positiivisesti, heitä kiinnosti lasten koulumenestys ja heitä kiinnosti, että opettajat olivat Suomesta. Se hankaloitti sitten, ettei heillä ollut sitä kielitaitoa, että osa tuli tulkin kanssa tai sitten vanhempi sisarus toimi tulkkina.” V1*

Vanhemmat olivat kiinnostuneita lasten koulumenestyksestä. Kommunikointi vanhempien kanssa tapahtui kasvotusten, Wilman kaltaista viestintäjärjestelmää ei ollut käytössä ja kommunikointi tapahtui vieraalla kielellä sekä opettajan että vanhemman näkökulmasta. Tulkkia käytettäessä tai nuoren sisaruksen toimiessa tulkkina on aina olemassa väärin ymmärretyksi tuleminen. Opettajat toimivat heille vieraassa kulttuurissa taustalla kokemus suomalaisesta opetuskulttuurista, jossa vanempien kanssa yhteinen ympäristö auttaa ymmärtämään myös opetuksen ja kasvatuksen ympärillä käytävää keskustelua.

Maan perhekulttuurissa oli tyypillistä käyttää kotiapulaisia tai lastenhoitajia, jotka huolehtivat lapsista. Vanhemmat viettivät päivä töissä tai harrastaen ja lastenhoitaja toi lapset kouluun sekä huolehti lasten kasvatuksesta osittain myös kotona. Vanhemmilla ja lapsilla oli tästä johtuen erilainen suhde suomalaiseen kulttuuriin tottuneille opettajille. Tämä vaikutti siihen, miten koulu-koti-vanhemmat-suhde muotoutui. Tässä tutkimuksessa ei ole ollut tavoitteena vertailla Suomen ja kohdemaan välistä tilannetta opettamisen suhteen. Haastateltavat kuitenkin vertailivat automaattisesti aikaisempaa työkokemusta koulutusvientiprojektin kanssa ja näin on luontevaa tuoda esille myös tätä pohdintaa, koska opettajuus rakentuu kaikelle aiemmin koetulle. Vanhemmat eivät olleet samalla tavoin mukana lapsen kasvatuksessa ja vanhempien kanssa keskustellessa nämä saattoivat kysyä lastenhoitajalta lapsen tavasta toimia. Kohdemaan kulttuurille oli tyypillistä se, että koululla vieraili koko perhe. Kuten vastaajan yksi (V1) kuvauksesta käy ilmi, myös opettajien kotimaasta oltiin kiinnostuneita.

*He saattoivat tulla mukaan tunnille ja vietiin sinne kouluun vanhempainiltoja ja vartteja. V1.*



Yhtenä tavoitteena koulutusvientiprojektissa oli viedä myös suoraan opettamiseen liittymättömiä, koulun kontekstiin kuuluvia, hyviä käytänteitä. Näistä esimerkkinä toimivat vanhempainillat ja vanhempainvartit, joita pyrittiin viemään koulun arkeen osana suomalaista koulujärjestelmää. Vanhempainillat eivät ole opetussuunnitelmassa määriteltyjä tai perusopetuslaissa säädettyjä, mutta niistä on muotoutunut vakiintunut tapa järjestää koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Kulttuurissa, jossa koulun ja kodin yhteistyöllä ei ole vahvaa perinnettä, pienetkin muutokset vaativat aikaa sisäänajolle. Taustalla vaikuttaa luonnollisesti kulttuurin lapsikäsitys, se millaista lapsen ja nuoren kehityksen ajatellaan olevan ja kuka kasvatuksesta vastaa. Samalla tavoin myös koulujärjestelmässä ja maan kulttuurissa luodaan kokonaisuus, joka määrittää eri instituutioiden ja perheen välisen vastuun lapsen ja nuoren kasvattamisesta.

*Hyvin erilaista oli yhteistyö, siellä ei soiteltu, pariskunta tuli kansallispuvussa ja heille ei voinut sanoa, että tulkaa huomenna, he olivat kiinnostuneita koulunkäynnistä, jos jokin asia meni pieleen niin sitten huudettiin. Tunteet näytettiin voimakkaasti, mutta lepyttiin nopeasti. V3*

Vastaajan kolme (V3) toteamus kansallispukujen käytöstä kertoo arvostuksesta, jota koululle annetaan. Kulttuurille tyypillistä on taas se, että eri virastoissa ja instituutioissa ei noudateta ajanvarausta. Viranomaisen tai tässä tilanteessa opettajan tai rehtorin on oltava paikalla silloin kun jonkin asian hoitaminen sitä vaatii. Tämä vaatii uudenlaista mallia ajatella, asioita ei hoideta Wilman välityksellä vaan kasvokkain. Tällöin koulutusvientiprojektissa olevien ihmisten täytyy muuttaa totuttuja tapojaan ja mukautua kohdemaan tapaan hoitaa yhteistyötä vanhempien kanssa. Myös tapa esittää oma mielipiteensä on kulttuurisidonnaista. Suomalaisessa järjestelmässä toisella huutaminen tulkitaan vihamieliseksi, aggressiiviseksi käytökseksi, johon puututtaisiin varsin nopeasti. Kohdemaan kulttuurissa tunteet näytettiin voimakkaasti, asian selvittyä edellinen tilanne unohdettiin nopeasti.

*“Vanhempien kanssa, verrattuna omaan kouluun, muutamia tilanteita oli, kiipeilyteline ja poikien tulo kouluun, poikakoulussa oli enemmän, toki tuollakin oli sitä tappelua, siinä maassa fyysinen loukkaaminen on hyväksyttävämpää kuin henkinen.” V4*

Kulttuurin perinteeseen kuului myös se, että fyysinen koskeminen oli hyväksyttävämpää kuin toisen loukkaaminen henkisesti. Tällaiset kulttuurisidonnaiset, usein kirjoittamattomat säännöt ja ajattelumalli, tulevat tutuksi vasta sen jälkeen, kun uuteen työhön ja kohdemaahan tutustuu pidemmän aikaa. Samoin sukupuolten väliset erot tulivat haastatteluissa selvästi esiin. Tyttökouluun tulevat poikaoppilaat saivat aikaan keskustelun vanhempainillassa. Erilaiseen kulttuuriin ja sukupuolten vahvaan tasa-arvoon perustuvassa kulttuurissa kasvaneelle tällainen keskustelu tuntuu aluksi täysin absurdilta ja voi aiheuttaa myös vahvoja epätasa-arvon ja ihmetyksen tunteita.

#### 5.2.4 *Coach teaching*-toiminta

Seuraavana **työskentelyvaiheen** ylätasoinen kategorian alatasoinen kategoriana on *coach teaching* eli eräänlainen opettajuuden kokemusten jakaminen paikallisten opettajien kanssa. Koulutusvientiprojektin tavoitteena oli viedä suomalaista opettajuutta kohdemaahan siten, että suomalaiset opettajat jakavat osaamistaan paikallisille opettajille. Koulutusviennin yksi osa-alue on täydennyskoulutuksen vieminen, tässä projektissa täydennyskoulutus oli sisäänrakennettuna osana projektia.

*“Siinä hankkeessa oli tällainen kaksinainen ajatus, että ollaan opettajina näillä lapsille mutta samalla yritetään kouluttaa myös niitä paikallisia opettajia, tavallaan niillä ajatuksilla, teorioilla me niin kuin opettajuudesta ajatellaan Suomessa ja länsimaissa muutenkin.” VI*

*“Toki itse oppi myöskin, en sano, että me vaan mentiin viemään, vaan kyllä sitä itsekin oppi paljon.” VI*

*“...me olimme kuitenkin tasavertaisia ihmisiä, ei voi ajatella, että toinen menee ylempi-arvoisena ja antaa ja kertoo näin pitää toimia just puhuttiin, että miten me suhtaudutaan siihen mitä meille kerrotaan niin se on jo tavallaan semmoista esimerkkinä olemista. Pyrkimystä siihen, että se on molemminpuolista.” VI*

Haastatteluissa tuli esille, että opettajat ajattelivat ennen kaikkea jakavansa kokemuksia opettajana toimimisesta ja hyvistä pedagogisista käytännöistä. Tarkoitus ei ollut kertoa ylempää sitä,

miten opetetaan vaan jakaa kokemuksia suomalaisesta opettajuudesta. Yksi selkeä ero opettamisessa oli ajattelumalli oppilaan yksilöllisyydestä. Länsimainen ajattelu korostaa yksilön arvoa itsessään, kun taas itämäisen ajattelun perustana on kollektiivinen yhteisö ja suvun etu. Samoin paikallisen kulttuurin työmoraali on erilainen länsimaiseen työkuulttuuriin tottuneelle. Sovitut aikataulut ovat joustavia ja oppitunnin alkaminen tiettyyn aikaan ei ole aina itsestään selvää. Tämä vaikutti osaltaan yhteisten *coach teaching* aikojen sopimiseen. Suomalaiseen työkuulttuuriin tottuneelle loukkaavaa on se, että sovitusta ajasta ei pidetä kiinni ja seuraavan kerran nähdessä todetaan, että en päässyt paikalle, kun minun piti hoitaa jokin oma asia.

*“Opetetaan yhdessä, vaikka musiikin tunnilla, ei pidetä erikseen arabian ja englannin-kielistä tuntia vaan yhdessä.” V1*

*“Monet niistä opettajista, jotka teki yhteisopettajuutta meidän kanssa ovat edenneet siellä esimerkiksi Head of Facultiksi siellä systeemissä tai menneet rehtoreiksi, että pikkuhiljaa saatiin laajennettua sitä meidän koulun ulkopuolelle sitä erilaista opetussysteemiä.” V2*

*“Paikallisten opettajien kanssa se oli vähän kaksipiippuinen juttu, heidän kanssaan tällainen ystävyys ja tällainen arkijuttu oli tosi ihana, mutta heidän tällainen koulutus ja tietoisuus koulutuksesta ja moraali on aika erilainen kuin suomalaisten opettajien.” V2*

*Coach teaching*-malliin kuului myös yhteiset oppitunnit, joissa oppitunnin kielenä oli englantia. Paikallisten opettajien motivaatio *coach teaching*-toimintaan sekä yhteisopettajuuteen vaihteli, haastattelun perusteella mukana olleet paikalliset opettajat osasivat hyödyntää kokemustaan myöhemmin työuransa aikana. Opettajan ammatti kohdemaassa oli niitä harvoja ammatteja, joissa naiset pystyivät työskentelemään ja tämä työ mahdollisti heille irtautumisen tiukasta perheyhteisöstä. Opettajien motivaation opettamisen ja toisaalta perheyhteisöstä irrottautumisen välillä vaihteli ja näkyi opettajan opetustyössä. On selvää, että asiaan vaikuttivat varmasti monet muutkin seikat, mutta patriarkaalisessa yhteiskunnassa työ on yksi mahdollisuus päästä

toteuttamaan itseään. Toinen yhteistyöhön vaikuttava asia oli erilainen koulutustausta. Suomalaiset luokanopettajat ovat ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneita, rehtoreilla on lisäksi opetushallinnon tutkinto ja monesti muitakin johtamisen täydennyskoulutuksia. Kohdemaassa opettajien koulutustausta oli hyvin erilainen ja vaikutti siihen, millä tavoin opettajat pystyivät esimerkiksi suunnittelemaan opetustaan.

Koulutusvientiprojektin *coach teaching*-toiminta sekä yhteisopettajuus vaati opettajalta kykyä huomioida sekä kulttuurin että koulutustaustan vaikutus yhteistyöhön ja yhteisen kokemuksen syntymiseen. Koulutusviennissä opettaja joutuu huomioimaan kulttuurin vaikutuksen opettamisen suunnittelussa, kun hän toimii yhdessä paikallisen opettajan kanssa. Haasteena yhteisen opetuksen ja työskentelyn toteutukselle nousi analyysin kautta myös kulttuurin tapa sanoa asioita hieman kierrellen tai jättää oma mielipide kokonaan sanomatta. Tällöin toisen osapuolen on vaikea tietää, milloin toinen osapuoli tarkoittaa oikeasti jotakin asiaa ja milloin taas on kyse kulttuuriin kuuluvasta tavasta olla sanomatta asioita suoraan.

*“Mut tuota osalle se että opettajia koulutettiin koko ajan, esimerkiksi alussa oli kaksi iltapäivää sellaisia teacher training iltapäivä että kyllä se vähitellen alkoi näkyä myös paikallisissa että opetettiin että saivat ihan konkreettissa asioissa opetusta, vaikka miten opetan matematiikkaa tai station work-työskentelyä tai miten opetan toiminnallisesti matematiikkaa, että he saivat uusia välineitä. Sehän oli parasta, kun he huomasivat, että se toimii lapsiin.” V2*

Onnistumisen kokemukset *coach teaching*-toiminnassa on yksi selkeä teema, joka aineistosta nousee esiin. Opettajien koulutus- ja kulttuuritaustan erilaisuudesta huolimatta koulutusvientiprojektin aikana saavutettiin opettajien välisiä kokemuksia onnistumisista. Koulutusvientiprojektin kokonaisuuden onnistumisen arviointi on vaikeaa ja siihen vaikuttavat monet asiat ja mittarit, joilla arviointia tehdään. Opettajien väliset, arkipäivässä tapahtuneet onnistumiset, ovat kuitenkin vähintään yksilön tasolla mitattavissa olevia asioita, jotka vaikuttavat opettajuuden kokemukseen koulutusviennin aikana ja mahdollisesti sen jälkeenkin.

### 5.2.5 Opettajien ja rehtoreiden arviointi

Seuraavan alataason kategorian muodostaa **opettajien arviointi**. Kohdemaan kouluissa oli käytössä brittiläinen tapa arvioida opettajia. Koulun rehtori seurasi joka lukukausi kaksi oppituntia ja kävi kahden tunnin arviointikeskustelun jokaisen opettajan kanssa. Tämän lisäksi jokainen opettaja palautti portfolion, johon hän kokosi opetukseen liittyvää materiaalia, esimerkiksi tun-tisuunnitelmia ja oppimateriaaleja. Paikallisten opettajien kohdalla arviointi vaikutti suoraan heidän mahdollisuuksiinsa edetä urallaan. Esimerkiksi esimiestyöhön vaadittiin tietyllä tasolla oleva opettaja-arviointi. Suomalaiselle opettajalle omaan työhön kohdistuva arviointi on uusi asia. Opettajan työ on itsenäistä työtä, johon kuuluvat rehtorin kanssa käytävät kehityskeskustelut eikä oppituntien seuraamista Suomessa juurikaan tapahdu.

*“Suomalaiset eivät osanneet siihen asennoitua, että esimies arvioi. Siihen meni paljon aikaa. Ne olivat todella merkityksellisiä.” V3*

*“Tämä (opettajien arviointi) erosi Suomesta. Arviointivierailut ja opettajien arviointi, observoida kaikkia opettajia ja täyttää ne lomakkeet ja antaa numerot eri osa-alueista, se tietysti kuormitti. Että tuota nämä inspektionit niin eläkkeellä olevat brittirehtorit tuli tarkistamaan.” V4*

Samalla tavoin opettajien arviointi ja itse arvioitavana oleminen olivat uutta koulutusvienti-hankkeessa mukana olleille rehtoreille. Arvioitavana oleminen on työhön kuuluva osa monessa maassa, mutta siihen tottumaton joutuu mukautumaan asiaan ennen kuin se tuntuu luontevalta. Opettajan työn itsenäisyys Suomessa on vahva ja arvioitava oleminen ja oman työn raportointi voivat saada opettajalla aikaan tunteen, ettei minun työhöni luoteta. Samaan aikaan tällainen arviointi voi toimia omaa työtä tukevana asiana, kun sekä rehtori että opettaja näkevät asian enemmän ohjauksellisena ja toisaalta mahdollisuutena siihen, että omasta työstä ollaan kiinnostuneita.

*“Tällainen arviointiin pohjautuva systeemi sekä oppilaiden että opettajien arviointiin käytetään paljon enemmän aikaa kuin Suomessa. Opettajia käytiin arvioimassa, viikoittain oli walk through -arviointeja ja sitten vähintään kerran termissä sinulla oli opetus-tunti, jota seurattiin tiettyjen kriteerien mukaan ja vuoden lopussa arvioitiin kuhuneen vuoden opetusta. V2.*

*Walk thought*-arviointeja tapahtui viikoittain ja näihin opettajat eivät pystyneet valmistaumaan. Kyseessä oli eräänlainen opetuksen formatiivinen arviointi. Opettajat kuvasivat tottuneensa arviointiin lukuvuoden aikana. Niistä muodostui tavallinen osa opettajan työtä. Arviointi mahdollisti oman työn tarkastelun hieman eri näkökulmasta, koska on luonnollista, että ihminen pyrkii valmistautumaan arviointilanteeseen eri tavoin kuin tavalliseen oppituntiin. Opettajat palauttivat viikoittain seuraavan viikon tuntisuunnitelmat, joka osaltaan helpotti myös oman työn arviointia ja arvioitavana olemista. Opettajat olivat tottuneet jaksokohtaiseen suunnitteluun, mutta aikaisemmin niitä ei ollut tarvinnut palauttaa enakkoon.

*“Siihen suhtautu...siihen käytettiin ihan älyttömästi aikaa, tuntisuunnitelmiin, viikkosuunnitelmiin, jaksosuunnitelmiin, eriyttämiseen...käytettiin ihan älyttömästi aikaa. Ja se oli esimerkiksi yksi syy, miksi lähdettiin sieltä pois, esimerkiksi viime vuonna tein neljä tai viisi tuntia joka ilta ja toisen päivän viikonloppuna töitä.” V2*

Analyyssissäni on erillinen luku opettamisen alakategorialle, mutta tähän alakategoriaan liittyy se, että opetustyön suunnittelu vei paljon enemmän aikaa kuin se oli vienyt opettajien aikaisemmallalla työuralla. Suunnitteluun vaikutti myös se, että opetuskieli oli englanti. Opetuksen suunnittelu jaksotasolla oli opettajille tuttua entuudestaan, mutta päivä- ja tuntikohtainen suunnittelu toi paljon lisätyötä. Suunnitelmat palautettiin koulun pedagogiselle johtajalle. Tyypillistä arvioinnille oli se, että näitä suunnitelmia ei yleensä kommentoitu millään tavoin.

### 5.2.6 Opetustapahtuma

Seuraavana alakategoriana on opetustapahtuma. Tässä alakategoriassa analysoin varsinaiseen **opetustapahtumaan** liittyviä teemoja ja merkityksiä. Muut tämän alakategorian osa-alueet ovat osittain opetustapahtuman ympärille rakentuvia ja sitä tukevia osa-alueita.

*“Varsinkin alkuvuosina toiset opettajat, me tehtiin unitissa töitä eli vaikka kolmosluokan opettajat tehtiin yhteistyötä, että joku teki enkkun, toinen matikkaan kolmas scienceen kaikki jakson materiaalit että sai keskittyä yhteen ja joku teki viimeisenpäälle ne jutut ja sit itse sai kahdesta muusta oppiaineesta valmiin paketin ja alussa oli enemmän aikaa*

*jutella, työtä jaettiin enemmän kuin Suomessa ja se oli huippusysteemi, mikä siellä oli ja toki sitten se, että on ollut aika kauan opettajana erilaissa kouluissa ja erilaisten oppilaiden kesken ja mulla on erityisopetuksen taustaa niin niistä saisi konkreettisia juttuja hankalien tai muiden oppilaiden kanssa ja niin niistä päivistä ja termeistä selvisi.” V2*

Tässä koulutusvientiprojektissa suomalaiset opettajat vastasivat englannin, matematiikan ja suomalaisittain ympäristöopin opettamisesta. Yksi keskeinen analyysin kautta nouseva teema on yhteistyö toisten opettajien kanssa. Viikoittainen tuntisuunnitelmien palautus tarkoitti sitä, että opettajalla oli aina yhtä aikaa käynnissä kuluvan viikon oppituntien pitäminen ja seuraavan suunnittelu. Samalla hänellä täytyi olla hallinnassa jakso ja lukukausikohtainen suunnitelma. Tällainen pedagoginen suunnittelu ja ajanhallinta ovat opettajan työssä arkipäivää. On kuitenkin eri asia palauttaa viikkokohtaiset suunnitelmat jokaista viikkoa varten tietyssä määräjassa. Opettajat toivat esille sen, että suunnitelmien palauttaminen tuki opetuksen suunnittelua. Tällöin tiesi ennakkoon seuraavan viikon oppituntien rakenteen. Haasteeksi muodostui taas se, että suunnittelutyö nousi ajoittain liian merkittävään rooliin ja tämä vei aikaa, jota kokenut opettaja olisi voinut hyödyntää esimerkiksi oppimateriaalin valmistamiseen. Opettajalle muodostuu kuitenkin tietty käyttöteoria, joka pitää sisällään oppiainesisällön ja oppituntien rakenteen. Tällöin osa suunnittelutyöstä automatisoituu ja opettaja voi keskittyä pienempien yksityiskohtien hioamiseen. Nyt perussuunnittelutyö vei enemmän aikaa ja tämä lisäsi opettajien työmäärää.

Projektissa oli mukana englanniksi opettavia opettajia useasta eri maasta. Olen jo edellä viitanut siihen, että yksi opettamisen suunnittelua ja toteuttamista raamittanut asia on vieraan kielen käyttäminen suunnittelu- ja opetuskielenä sekä kommunikaation välineenä eri maista tulevien opettajien välillä. Opettajat kuvaavat vieraalla kielellä opettamista haastavaksi, mutta samaan aikaan opetusta selkeyttäväksi asiaksi. Kaikki opetuksessa käytettävät käsitteet on pystyttävä avaamaan ensin itselleen ja sitten opettamaan vieraalla kielellä niin, että oppilaat ymmärtävät sen. Natiiviopettajat eli englantia äidinkielenään puhuvat opettajat saattavat käyttää oppilaille vieraita termejä liian nopeasti ja itsestään selvinä asioina. Uudet käsitteet ovat oppilaille uusia sekä omalla äidinkielellä että vieraalla kielellä.

*“Se on hyvin haastavaa siellä paikalliset lapset eivät välttämättä osaa englantia tai puhuvat vähän tai eivät osaa ollenkaan tai osaavat broken englishia. Pitäisi lähteä hyvin*

*konkreettisesti liikkeelle mutta ne koulutuksenjärjestäjän tavoitteet ovat hyvin korkealla ja ne ovat natiivipuhujalle asetetut tavoitteet.” V2*

*“Meidän vahvuus oli se, että kun emme olleet natiivipuhujia niin me jouduimme itse prosessoimaan se,, mitä me opetettiin niille lapsille ja valikoitiin ne sanat, että ne oli niin kuin tavallaan ei natiivipuhujalta ei natiivipuhujalle ja itse ajattelen että yritin löytää mahdollisimman selkeitä termejä.” V1*

Koulun opetussuunnitelma noudatteli siis brittiläistä opetussuunnitelmamallia, jota oli muokattu kohdemaalle sopivaksi ja siihen oli lisätty oman uskonnon opetusta. Opetussuunnitelman tavoitteet olivat samat kuin englannin natiivipuhujilla. Suomalaiset ja muut kuin englantilaisesta kulttuurista tulevat pystyivät opettamaan enemmän osaamisen lapsen tasolla, koska he joutuivat suunnittelemaan tarkemmin sen, miten opettaa uudet käsitteet esimerkiksi luonnontieteeseen liittyen. Myös natiiviopettajat suunnittelivat opetustaan oppilaslähtöisesti, mutta ei äidinkielenään englantia käyttävillä tämä suunnittelu tapahtui samoista kielellisistä lähtökohdista.

*“Brittiläisen curriculumin mukaan yhteen aiheeseen on aikaa yksi tai kaksi oppituntia ja sitten pitäisi mennä seuraavaan tai sinulla on esimerkiksi englantia osaamattomat lapset, joiden outcomina saattaa olla yhdeksi viikoksi prosessikirjoittaminen, että ne tavoitteet ovat kaukana käytännöstä.” V2*

Opettajien kuvauksissa toistuu tavoitteiden ja käytännön opettamisen yhtensovittaminen niin, että siinä ei unohdeta oppilasta. Oppilaslähtöisyys on keskiössä suomalaisessa perusopetussuunnitelmassa. Pedagogiikka tai mikään aikataulu ei voi ajaa sen ohitse, että opetusta suunnitellaan oppilaan lähtökohdista käsin. Opettajien huoli nousi siitä, että liian vaikeat tavoitteet, nopeasti vaihtuvat oppituntien sisällöt ja opettajien velvoite palauttaa viikkosuunnitelmat vievät oppilaan opetuksen keskiöstä. Vastaja kaksi (V2) nostaa esille esimerkin englannin sisällöstä, jossa oppilaan tavoite on opetella prosessikirjoittamista. Oppilaalle omalla äidinkielellä kirjoittaminen voi olla haastavaa tai hän ei ole harjoitellut prosessikirjoittamista omalla äidinkielellään ja sitten hänelle pitäisi opettaa prosessikirjoittamista vieraalla kielellä.



*“Niillä mitä saadaan pitää aina pyrkiä tavoitteeseen koska jokainen kolmesta termistä lopetetaan siihen, että jokaisella oppilaalla on jokaisesta mun opetettavasta aiheesta valtakunnalliset kokeet, joista lasketaan data ja prosentit ja sitä vertaillaan koulussa luokkien välillä, koulujen välillä ja kohdemaassa koulujen välillä.” V2*

Tässä koulutusvientiprojektissa kouluvuosi jaettiin kolmeen jaksoon, jossa jokaisen jakson päätyttyä oli valtakunnallinen koe. Opetuksen tai opetustapahtuman alakategorian teemoissa nousi esiin opetustyöhön liittyvä paine koulujen välisestä vertailusta. Koulujen välinen vertailu lisää painetta panostaa opetukseen niin, että oppilaat pärjäävät valtakunnallisissa kokeissa. Opettajat toivat esiin sen, että valtakunnallisessa kokeessa pärjääminen ei aina kerro oppimisen ja osaamisen tasosta. Se kertoo osaamisesta koehetkellä, mutta opettamista ei voi suunnitella vain sen perusteella, että oppilas pärjää loppukokeissa. Huomionarvoista on se, että vertailuja tehdään jopa saman koulun luokkien välillä. Tällöin opettajien on helppoa vertailla oman luokkansa tulosta muihin luokkiin ja tämä synnyttää opettajalle tietynlaiset paineet opetuksen suhteen. Tällöin opetuksen painiste vois siirtyä siihen, että opettaja pyrkii nostamaan opetukseen asioita, jotka parantavat oppilaiden suoriutumista valtakunnallisista kokeista, vaikka se ei tue oppilaan kokonaisvaltaista oppimista kaikissa tilanteissa.

Opettamisen alakategorian teemoista yksi on sijaistaminen. Projektissa mukana olleet suomalaiset opettajat sijaistivat tarvittaessa tosiaan ja myös paikallisia opettajia. Tämä on osa opettajan työtä ja pedagogisesti taitava opettaja suoriutuu tehtävästä oman ammattitaitonsa avulla. Vieraassa kulttuurissa vieraalla kielellä toisen opettajan tuntien opettaminen vaatii isomman työn, jotta ne pystyy hoitamaan. Tarve sijaiselle tulee yleensä varsin nopealla aikataululla eikä valmistautumisaikaa jää. Koulutusvientiprojektin kokemukset toisen opettajan tuntien tekemisestä koettiin haastavana, mutta niistä selviytyminen myös vahvisti omaa pystyvyyden tunnetta.

### 5.2.7 Opettajuuden ja rehtorin työn tukeminen

Seuraavana alakategoriana on edelliseen opetustapahtuma kategorian kanssa lähellä oleva **opettajuuden ja rehtorin työn tukemisen**-kategoria. Yksi keskinen opettajuutta tukeva asia on analyysin mukaan opetustyön ulkopuolisten asioiden järjestyminen kohdemaassa. Olen kuvannut tätä arkisen elämän järjestyminen alakategoriassa. Vastaja yksi (V1) tiivistää omaa pedagogista ja toisaalta myös persoonallisuuteen liittyvää opettajuuden osaa, jota hän on tarvinnut koulutusvientiprojektissa. Opettajuutta tuki kyky elää hetkessä ja rohkeus heittäytyä uusiin tilanteisiin, joita työpäivät toivat mukanaan. Opetuskokemuksen kasvaessa opettajan käyttoteoria ja pedagoginen ajattelu muokkaantuvat niin, että omaa työtä on helppoa mukauttaa tilanteen muuttuessa.

*“Huippukokemukseni oli se, kun pidin arabian kielellä oppituntia islamin viidestä peruspilarista ja mä en tiennyt siitä oikeastaan mitään, en pystynyt puhumaan mitään mutta oli ihanaa, että ne luokan tytöt olivat niin ihania, että kun sanoin jotakin englanniksi niin ne sitten selittivät sen arabiaksi. Tosiaan eläytymiskyky ja heittäytymiskyky oli tärkeitä.”*  
V1

*“Meissä kaikissa opettajissa on varmasti taipumusta perfektionismiin, se kaksi vuotta pakotti luottamaan omaan ammattitaitoon ja sinä pystyt luovasti keksimään erilaisia ratkaisuja. Siihen vaan pitää oppia luottamaan, muuten ei olisi tullut mitään.”* V1

Vastaja yksi korostaa juuri edellä mainittua opettajan ammattitaitoa ja luovuutta sekä kykyä luottaa omaan ammattitaitoon. Opettajien työssä korostuu pitkä koulutus ja suunnittelun sekä valmistautumisen merkitys. Koulutusviennissä työn ennakoitavuus ei ollut niin suuri kuin työssä, johon opettajat olivat tottuneet. Opettajuutta tuki tällöin kyky heittäytymiseen ja luovuuteen. Selviytymistä tuki myös se, että opettaja pystyi muuttamaan suunnitelmiaan ja kestämään sitä, etteivät kaikki suunnitellut asiat toteutuneet.

*“...mulla on erityisopetuksen taustaa niin niistä saisi konkreettisia juttuja hankalien tai muiden oppilaiden kanssa ja niin niistä päivistä ja termeistä selvisi.”* V2

Opettajuutta koulutusviennissä tukee aikaisempi koulutus ja kokemukset esimerkiksi erityisopetuksesta. Suomi tekee koulutusvientä maihin, joissa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin

tukitoimet eivät vastaa koulutusjärjestelmämme tasoa tai niitä ei ole järjestetty ollenkaan. Opettajat nostivat esiin oman työkokemuksen merkityksen oppilaiden opetuksen eriyttämisen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Oppilaiden lähtötason vaihtelu oli suurempaa ja sen myötä myös tarve eriyttämiseen vaihtelee ryhmän sisällä. Koulutusviennissä tukena ei ollut erityisopettajaa tai vastaavaa oppilashuoltoryhmää kuin opettajien aikaisemmassa työssä ja näin opettajien oman ammattitaidon merkitys kasvoi.

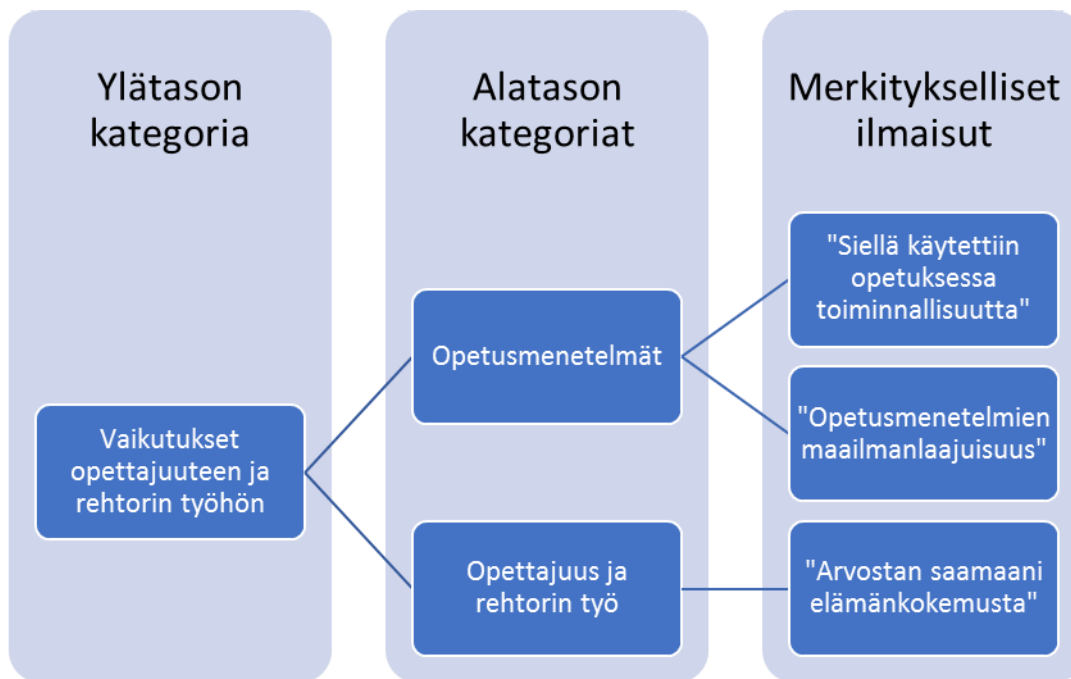
Rehtoreiden vastauksissa korostui kollegiaalinen tuki toisten suomalaisten rehtoreiden kanssa. Opettajilla oli ympärillään useita samasta kulttuurista tulevia kollegoita, joiden kanssa ajatuksia pystyi jakamaan omalla äidinkielellään. Rehtorit olivat yksin ja useissa tilanteissa he olivat sekä paikallisen kouluviranomaisen, koulun muun hallinnon että opetushenkilöstön välillä.

*”Suomalainen kollega oli todella tärkeä, en tiedä miten olisi selvitetty ilman toistemme tukea ja apua, aina pystyi kilauttamaan kollegalle, se oli varmaan siinä se juttu, oman koulun sisältä yritti löytää apua siihen kulttuuriin koulun sisältä, kollegalla oli loistava henkilö omalla työpaikalla, jolta sai tukea sellaiseen mitä ei paikallisilta saanut.” V4*

Rehtorit saivat tukea työlleen myös opetushenkilöstöltä, mutta selkeästi koulun johtamiseen ja henkilöstöhallintoon liittyvät asiat oli tarkoituksenmukaista jakaa vastaavassa työssä olevan kollegan kanssa.

### **5.3 Vaikutukset opettajuuteen ja rehtorin työhön**

Kolmannen ylätasoinen kategorian muodostavat koulutusvientiprojektin jälkeen nousseet kokemukset ja merkitykset omalle työlle. Tämän kategorian nimeksi muodostui **vaikutukset opettajuuteen ja rehtorin työhön**, jonka alakategoriat (Kuvio 4.) ovat opetusmenetelmät, opettajuus ja rehtorin työ sekä koulutusviennin kehittäminen. Tämä luku vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseeni **”Millä tavoin koulutusviennissä mukana oleminen vaikutti opettajuuteen tai rehtorina työskentelyyn vientihankkeen päätyttyä?”**



Kuvio 4. Opetusmenetelmät ja opettajuus ja rehtorin työ alatason kategorioiden muodostuminen.

### 5.3.1 Opetusmenetelmät

Tämän koulutusvientiprojektin yhtenä tavoitteena oli viedä suomalaisia hyviä opetuskäytäntöjä ja suomalaista perusopetusta kohtamaan kouluun, joka on tavallinen valtion ylläpitämä koulu. Yhden alakategorian muodostavat *opetusmenetelmissä* tapahtuneet muutokset. Opettajien vastauksista nousi esille kuitenkin se, että he olivat myös oppimassa, eivät pelkästään opettamassa paikallisia opettajia. Töitä tehtiin yhdessä ja ajoittain pidettiin eräänlaisia työpajoja, joissa jaettiin omaa osaamista. Vastaaja kaksi tuo selvästi esille sen, miten koulutusviennissä mukana oleminen vaikutti hänen opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

*“Siellä käytettiin paljon toiminnallista matematiikkaa ja enkkua, onhan sitä Suomessa-kin, mutta mä olen ruvennut tekemään sitä tosi paljon enemmän. Lisäksi olemme alkaneet tehdä yhteisiä käsitöitä, Suomessa jokainen tekee oman käsityön tai kuviksen työn, nyt työt voivat olla vaikka koko luokan tai ryhmän työ.” V2*

*“Pedagogiikasta en varsinaisesti oppinut, täydennyskoulutus oli tietysti hyvä ja samoja asioita kuten flipped learning on tietysti maailmanlaajuisia ilmiöitä, se oli hyvä huomata ja siitä kielenopetuksesta, siinä pedagogiikkaa oli samaa.” V4*

Opetuksen toiminnallisuus on lisääntynyt omassa opettamisessa. Taustalla vaikuttaa kohdemaan oppilasryhmien heterogeenisuus lähtötason osalta. Kun oppilaiden englanninkielen taso vaihtelee ja on osalla todella heikko, niin toiminnallisuuden lisääminen opettamisen tukee oppimista ja ymmärtämistä. Vastaajan kaksi (V2) kohdalla koulutusviennissä mukana oleminen lisäsi toiminnallisuuden käyttämistä omassa opetuksessa myös projektin päättymisen jälkeen. Toiminnallisuutta oli ollut jo ennen koulutusvientikokemusta, mutta sen käyttö laajeni ja syveni kotimaahan palattua.

Toinen haastattelusta nouseva opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvä huomio on yhteisten käsitöiden tai kuvataiteen töiden tekeminen. Toteutus voi tapahtua ryhmittäin tai koko luokan yhteisenä projektina. Haastatteluhetkellä luokassa oli menossa yhteinen käsityöprojekti, jossa luokan oppilaat tekivät itsenäisesti osia suurempaan yhteiseen käsityökokonaisuuteen. Vastaaja neljä (V4) ei kokenut oppineensa pedagogisesti uusia asioita, mutta hänen kohdallaan tärkeää olivat huomiot tiettyjen pedagogisten ilmiöiden maailmanlaajuudesta ja samanlaisten pedagogisten menetelmien käytöstä esimerkiksi kielenopetuksessa.

### 5.3.2 Opettajuus ja rehtorin työ

Seuraava **vaikutukset opettajuuteen ja rehtorin työhön** ylätason kategorian alakategoria on *opettajuus ja rehtorin työ*. Olen edellä kuvannut sitä, millä tavoin kohdemaan koulutusvientiprojektin koulussa opettajat suunnittelivat viikoittain kaikki oppitunnit niin, että tuntisuunnitelmat palautettiin tarkistettavaksi aina edellisellä viikolla. Opettajat ovat tottuneet tekemään vuosi- ja viikkokohtaisia suunnitelmia omassa työssään. Koulutusviennin vaikutus suunnitteluun näkyi tietynlaisena rutinoitumisena, koska viikkosuunnitelmien myötä suunnittelua tuli paljon.

Osassa kouluista opettajat joutuivat palauttamaan tuntisuunnitelmat jokaiselle tunnille. Opettajat kuvasivat suunnittelun työllistäneen jopa niin, että sen myötä koulutusviennissä mukana

oleminen ei enää ollut mielekästä. Omaan vakituiseseen työhön tämä kokemus kuitenkin toi lisää varmuutta ja syvyyttä opetuksen suunnittelun osalta. Opetusvelvollisuuden määrä vaihteli vuosikohtaisesti. Opetusmäärä vaihteli 16 ja 32 tunnin välillä. Opetusmäärän kasvaessa 32 tuntiin tarkoitti se suunnittelutyön siirtymistä kotiin, kun se 16 tunnin kohdalla tapahtui koululla koulupäivän aikana. Kotona tapahtuva suunnittelutyö vei aikaa muulta elämältä ja se muodosti selkeän työtä kuormittavan asian.

*“Suunnittelun määrä ja turhan suunnittelun määrä. Suomessa luotetaan, että opettaja suunnittelee ja arvioi eikä kukaan kyttää, siellä joudut antamaan viikko toisensa jälkeen Head of facultylle, vararehtorille, joka keskiviikkona seuraavan viikon tuntisuunnitelmat ja hänelle raportoitiin koearvosanat ja data mitä oli oppilaista; esimerkiksi lukutestin tulokset ja analyysit. Semmoista ei Suomessa juurikaan tehdä.” V2*

*“Opettajien pedagoginen vapaus oli eri luokkaa kuin suomessa, opettajien piti luovuttaa tuntisuunnitelmat edellisellä viikolla pedagogisille apulaisjohtajille (Head of faculty), miten jokin tunti ensi viikolla menee.” V3*

Kokonaisuutena suunnittelun määrä koettiin suuritöiseksi. Koulutusviennin kohdemaan koulujärjestelmällä on suuri merkitys sille, millaiseksi opettajan työ muodostuu. Suomalaisen opettajan näkökulmasta arvosanojen ja testien raportoiminen vararehtorille kuulostaa varsin auktoritaariselle tavalle johtaa pedagogista opetustyötä. Opettajuuden osalta tämä lisäsi arvostusta suomalaista järjestelmää kohden, jossa opettajan suunnittelutyöhön luotetaan. Toisaalta esimiehen kiinnostus omaa opetustyötä kohtaan voi olla vaikeaa konkretisoida. Analyysissa nousi esiin se, että opettajat kokivat, ettei oppituntien seuraaminen ja tuntisuunnitelmien palauttaminen ole pelkästään huono asia. Esimerkiksi oppituntien seuraaminen mahdollistaisi rehtorille sen, että hän tuntisi paremmin jokaisen ryhmän tilanteen ja tutustuisi myös oppilaisiin. Rehtoreilla oli myös omat paineet koulun kehittämisen suunnittelussa ja asetettuihin tavoitteisiin pääsemisessä.

*“Jos ajatteli, niin se oli projektikoulu, jolla oli tavoitteet niin se strateginen suunnittelu tavoitteiden suuntaan, miten päästään tavoitteisiin. Toki meillä tässäkin koulussa on strategia, johon pyritään, mutta sitä ei kukaan ulkopuolinen taho arvioi tyyliin jatkuuko toiminta vai ei.” V3*

Rehtorin vastuu koulun pärjäämisestä erilaisissa tulostaulukoissa ja arvioinneissa oli varsin vahva. Tämä vaati vahvaa suunnittelua ja kykyä ennakoida asioita. Tähän oman haasteensa toi se, että rehtorit aloittivat työnsä suunnilleen samaan aikaan opettajien kanssa. Uuden lukukauden suunnittelu aloitetaan koulujen vuosikelloissa jo edellisenä keväänä. Kohdemaan yhteiskuntajärjestelmä koulutus mukaan luettuna oli vaikeasti ennakoitavaa ja se lisäsi osaltaan rehtorin haasteita koulun johtamisessa. Brittiläiseen opetussuunnitelmaan perustuva opetus yhdistettynä Lähi-idän kulttuuriin ja johdattavina useista eri maista tulevat opettajat muodosti ison osan rehtorin työn haasteista. Rehtorin työn suunnittelu oli keskiössä hyvään lopputulokseen pääsemisessä. Rehtorin työlle tyypillistä on myös se, että päiviin mahtuu asioita, jotka täytyy selvittää juuri siinä hetkessä. Tällöin etukäteen suunnitellut asiat siirtyvät. Sama piirre työnkuvassa liittyy rehtorin työhön ja johtamistyöhön niin Suomessa kuin muissakin maissa sekä eri aloilla yleisesti. Koulutusviennissä mukana olemisen vaikutusta omalle työlleen kuvasi vastaaja neljä (V4) näin:

*“Arvostan sitä elämäkokemuksena, työkokemuksena ja kulttuurin tuntemuksena, meillä on täälläkin arabitaustaisia, se on selkeästi, että hyvin ymmärrän sen kontekstin ja suuren yksikön johtamisen haasteet.” V4*

Koulutusviennissä työskentelyä tarkasteltaessa huomataan selkeästi se, että siitä saatua kokemusta ei voi katsoa pelkästään työkokemuksena, vaan se vaikuttaa ihmiseen myös muilla elämän osa-alueilla. Vaikutukset kohdistuvat sekä työhön että yleisesti ihmisen tietoisuuteen eri kulttuureista ja tavoista elää ja tehdä työtä.

*“Jotakin rennompaa otetta. Aina ei tarvitse olla suomalaisen tehokas, se työmoraali, luterilainen työmoraali, se on vielä minun ikäluokkani ja vielä seuravankin, että ei sitä nyt niin paljon tarvitse. Se kulttuurishokki sitten takaisinpäin tullessa, täällä työpaikallakin, että osa johtotiimissäkin, se suomalainen tapa, että asia vaan töksäytetään, että se on näin.” V4*

Koulutusviennin vaikutuksista omaan elämään yleisesti voisi nostaa oman alakategorian, mutta yhdistän sen tässä oman opettajuuden ja rehtoriuden muutoksiin. Koulutusvientiprojektissa mukana oleminen kohdistuu kuitenkin vahvasti juuri yksilön työminään, vaikka kohdemaassa eläminen oli kokonaisvaltainen kokemus samalla tavoin kuin eläminen varsinaisessa kotimaassa siinä kontekstissa, joka kullakin projektissa mukana olleella on. Kun ihminen on tietyn aikaa eri kulttuuripiirin vaikutuksessa, hän mukautuu kyseisen kulttuurien tapoihin. Paluu tutun kulttuurin piiriin voi aiheuttaa tietynlaisen kulttuurishokin, kuten vastaaja neljä (V4) kuvaa. Hänen tapaansa tarkastella työtä on tullut mukaan itämaiselle kulttuurille tyypillistä *inshallah*-ajattelua, jossa ihmiset ajattelevat asioiden tapahtuvan jonkun suuremman vaikutuksesta tai sitten, kun jokin suurempi sen sallii.

### 5.3.3 Koulutusviennin kehittäminen

Kolmas **vaikutukset opettajuuteen ja rehtorin työhön** ylätasoinen kategorian alakategorioista on *koulutusviennin kehittäminen*. Tässä tutkimuksessa koulutusvienti kohdistui opettajien ja rehtorien työhön sekä suomalaisen pedagogiikan viemiseen, jossa välittäjinä olivat suomalaiset opettajat ja rehtorit. Tarkastelun kehittämisideoita nimenomaan koulutuksen ammattilaisten näkökulmasta ja ajattelun näiden kokemusten vaikuttavan myös tutkimukseen osallistuneiden työhön.

Koulutusviennin vaikuttavuutta ja tehokkuutta voidaan tarkastella monella eri tavalla. Koulutuksen ja opettamisen keskiössä tuli olla oppilaan kasvu, kehitys ja oppiminen. Pelkkä arvosanojen tarkastelu antaa tulosten arvioinnista varsin yksipuolisen kuvan. Arviointi ylipäättensä on haastavaa varsinkin, jos lähdetään vertaamaan maiden välisiä tuloksia tai saman koulun tuloksia eri vuosina. Tässä analyysissä keskityn opettajien ja rehtoreiden koulutusvientiä koskeviin kehitysideoihin. Havainnot ovat subjektiivisia, mutta niiden perusteella voi luoda suuntaviivoja ainakin tämän hankkeen toteutuksen osalta.

Analyysin perusteella vastaajat nostivat esille opettajien soveltuvuutta koulutusvientiprojektiin. Vieraassa työ- ja elinkulttuurissa yksilön valmiudet opettajan työhön sekä kyky mukauttaa omaa työskentelyään nousevat keskeiseen rooliin.



*“Se on aina erittäin haastavaa, ihmiset on yksilöitä, osa ui kuin kala vedessä riippumatta oletko kokenut vai kokematon, riippuu ihmisen motiiveista, että haetko ammatillista kokemusta ja sinulla on pätevyys työhösi”. V4*

Vastauksissa korostui ammatillisen kasvun teema. Ihmisen motivaatio voi olla seikkailu, kotimaan yksityiselämän asioiden pakeneminen tai esimerkiksi raha. Pätevyyden jälkeen tärkeimpänä asian nousi esiin halua kasvaa ammatillisesti. Kun lähdön motivaationa on oman pedagogisen osaamisen lisääminen sekä oman työn kehittäminen, opettajan mahdollisuus onnistua koulutusvientiprojektissa kasvaa ja hän voi ennen kaikkea yksilönä kokea onnistuneensa työssään.

Tämän tutkimuksen alakategorioissa 5.1.4 ja 5.2.1 nousee esiin perehdytys. Koulutusvientiprojektin jälkeistä aikaa tarkasteltaessa perehdytyksen merkitys korostuu entisestään vastaajien puheissa. Ennen projektin alkamista järjestettävään koulutukseen oltiin varsin tyytyväisiä. Sitä kuvailtiin riittäväksi ja kulttuuriin keskittyväksi. Perehdytyksen haasteena ennen kohdemaahan siirtymistä oli se, että monet opetukseen liittyvistä asioista muuttuivat usein ja näin ajantasaista tietoa oli vaikea antaa. Kulttuuriin liittyvät säännöt ja käytänteet taas olivat stabiilimpia ja näin ollen perehdytyksessä oli helppoa keskittyä niihin.

Selvää kritiikkiä perehdytyksestä koulutusvientiyrittäjä taas sai siitä, että opettajat ja rehtorit kivat jäävänsä yksin sen jälkeen, kun varsinaisen työ kohdemaassa oli alkanut. Olen kuvannut analyysiluvussa sitä, miten työntekijät joutuivat itse järjestämään asuntoon, erilaisiin liittymiin (puhelin, sähkö) ja maassa oleskeluun liittyvät luvat. Kohdemaan yhteiskuntajärjestelmän perustuessa henkilökohtaiseen asiointiin erilaisissa virastoissa, pankeissa, puhelinoperaattorien myymälöissä tarkoitti tämä sitä, että ensimmäisten työviikkojen aikana osa päivästä kului jonnottamiseen ja erilaisten paperien hankkimiseen. Vastaja kolme (V3) sanoittaa myös tarpeen sille, että koulutusvientiyrittäjä järjestää tarvittaessa tukea Suomesta käsin. Tuki kohdemaassa keskittyisi käytännön asioiden järjestämiseen ja kotimaasta olisi taas mahdollisuus saada pedagogista asiantuntemusta.

*“Jos ajatellaan alkavaa koulutusvientihanketta niin riittävä resurssointi, tuota siltä, että kuka se on se sopimusosapuoli, että siellä täytyy olla sitä tukihenkilöstöä, jotta ne opetusalan ihmiset pääsevät tekemään sitä omaa työtänsä. Täytyy olla myös kotimaan puolella pedagoginen, että henkinen tuki, jolle voi ottaa yhteyttä.” V3*

Perehdytykseen sekä projektin toteutusvaiheen aikaiseen tukeen liittyen vastauksissa nousi esille entisten työntekijöiden asiantuntemuksen hyödyntäminen. Vertaistuki ja konkreettiset neuvot aikaisemmin koulutusvientiin osallistuneilta voisivat vähentää ennen lähtöä olevaa epävarmuutta ja jatkuva mahdollisuus tukeen projektin aikana antaisi työntekijälle mahdollisuuden jakaa kokemuksiaan ja kysyä neuvoja haasteellisten tilanteiden hoitamiseen. Tällaisen työn hoitaminen muun työn ohessa olisi myös mahdollista, koulutusvientiyritys voisi etsiä mentorit entisten työntekijöiden joukosta ja maksaa heille korvauksen toteutuneen mentoroinnin mukaan.

*“Jos esimerkiksi jokin kaupunki saisi hankkeensa lävitse niin minä voisin olla täällä kontaktihenkilö, että jos se on vaikka arabimaihin suuntautuva, että siinä täytyy olla sitä asiantuntijuutta taustalla, ei vaan niin että laitetaan porukka lentokoneeseen.” V3*

Yksi selkeä teema kehitysideoissa on se, että suomalaista koulutusta ja opettajuutta on vaikea viedä toiseen maahan osissa. Jos viedään suomalaista opettajuutta niin, että toimitaan vielä jonkin kolmannen maan opetussuunnitelman mukaan, on kokonaisuuden hallitseminen vaikeaa. Jos toimitaan jonkin toisen maan opetussuunnitelman mukaan, koulutusvientiin lähtevät tulee perehdyttää tähän uuteen järjestelmään. Ympäröivän kulttuuriin erilaisuus yhdistettynä vierasmaahan opetussuunnitelmaan johtaa tilanteeseen, jossa opettajan on vaikea yhdistää aikaisempaa pedagogista osaamistaan sen hetkisiin työtehtäviin uudessa kohteessa. Monissa koulutusta ostavissa maissa toimintamalli on se, että opetussuunnitelma ostetaan yhdestä maasta, arviointijärjestelmä toisesta ja opettajien koulutus kolmannesta. Tällöin pyritään löytämään parhaat vaihtoehdot jokaiselle osa-alueelle, mutta unohdetaan samalla, että lapsen kouluttaminen 5-7-vuotiaasta 15-18-vuotiaaksi opiskelijaksi on kokonaisuus, jolloin toimivien järjestelmien ei ole se, että ostetaan isoalla rahalla parhaat osa-alueet eri maiden koulutusjärjestelmistä ja opettajan-koulutuspoluista.

Kulttuurisensitiivisyys nousi esille **työnantajan tarjoama perehdytys**-alakatgoriassa. Tässä tutkimuksessa haastateltavat nostivat esille kulttuurisensitiivisyyden käsitettä. Se koetaan merkitykselliseksi koulutusviennin onnistumisen kannalta. Sen merkitys korostuu mitä kauemmaksi mennään suomalaisesta ja länsimaisesta kulttuurista. Vastaja kolme (V3) korostaa oman vastuun merkitystä tiedonhankkimisessa. Islam on yksi uskonnoista ja voimakkaasti Lähi-idän maiden kulttuuriin vaikuttava uskonto, jonka vaikutus näkyy alueen maissa voimakkaana.

*“Kulttuurisensitiivisyys on oleellisen osa, jos länsimaihin tai vaikka Yhdysvaltoihin menee töihin niin se ei ole niin, voi aika lailla toimia niin kuin on aina toiminut mutta jos kaikkea ohjaa islam ja sharia niin kannattaa ottaa selvää mikä on nou nou, koska se leimaa kaikkea siinä toiminnassa. Se maalaa kaiken onko sitten bisnestä tai koulutusta, se on se islaminuskonto, joka määrää sen, mitä voi tehdä.” V3*

Länsimaisessa kulttuurissa kasvaneen on vaikea ymmärtää uskonnon vahvaa merkitystä monissa Lähi-idän alueen maissa. Uskonto ei ole pelkästään yksilön asia, vaan se on osa ihmisten elämää yhteisön kautta. Yhteisö tuo uskonnon vaikutuksen niidenkin ihmisten elämään, joille se henkilökohtaisella tasolla on vähemmän merkityksellinen. Tällöin uskonto näkyy myös koulutuksen puolella. Tässä koulutusvientiprojektissa suomalaiset opettajat eivät opettaneet uskontoa lukuun ottamatta paikallisten opettajien sijaisena olemista. Uskonnon merkityksen huomiointi perehdytyksessä on tärkeää ja samalla on korostettava juuri kulttuurisensitiivisyyttä, kykyä huomata kulttuurin ja perinteen vaikutuksia ihmisten elämässä sen eri tasoilla.

Koulutusvientiprojektissa tulee olla selkeä organisaatio ja vastuunjako, jolloin työntekijät tietävät, mistä he ovat vastuussa ja kenen puoleen tulee kääntyä, jos työhön tarvitsee tukea ja ohjausta. Yksi teema on myös volyymin nosto. Suomen tasolla koulutusvienti on vielä todella pientä, suuret koulutusvientiä tekevät maat ovat mukana monikymmenkertaisella liikevaihdolla. Analyysissa nousi teemana esiin Suomen laadukas opettajankoulutusjärjestelmä, jonka pohjalta Suomen koulutusvientiä on hyvät mahdollisuudet kehittää. Toinen Suomeen liittyvä vahvuus on opettajien itsenäisyys, sillä monissa muissa maissa opettajan työ on paljon säädellympää. Valtaosa koulutusviennistä keskittyy korkeakoulutasolle, yksi mahdollisuus Suomelle olisi keskittyä esi- ja perusopetukseen sekä päivähoitoon, jotka ovat Suomen erityistä osaamista.

*“Suomen vahvuudet ovat jo päivähoitossa, Kiinaan ja Aasiaan on viety päiväkotia ja esiopetusta, jotka pohjautuvat lapseen ja leikkiin ja toiminnalliseen opettamiseen. Ne ovat Suomen vahvuudet, ei akateemisuus. Erityisopetuksen huomioiminen, erilaisten oppimistyylien huomioiminen ja se että opettajilla ihan tosi rautainen osaaminen verrattuna muiden maiden opettajiin.” V2*

Vastaja kaksi (V2) näkee Suomen vahvuuden juuri päiväkotia, esiopetus ja alakoulutason viennissä. Suomalainen kasvatus- ja opetustyö pitää lapsen keskiössä, kaikkien ammattiryhmien koulutus on vähintään kolmevuotinen ja lapsen perhe on vahvasti mukana kasvatuksessa. Suomen haaste on vakuuttaa kohdemaat osaamisestaan ja toisaalta tuoda esille varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen merkitystä lapsen oppimiselle.

## 6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys, **miten opettajat ja rehtorit valmistautuivat koulutusvientiprojektiin lähtemiseen**, avaa sitä prosessia, joka alkoi työn hakemisesta ja päättyi kohdemaahan saapumiseen. Kaikkia tutkimuksessa mukana olleita yhdisti kiinnostus vieraassa kulttuurissa vieraalla kielellä työskentelyyn. Valmistautumisvaiheeseen liittyi oppimateriaalien kokoamista, tulevaan kohdemaahan ja sen kulttuuriin tutustumista tiedonhaun kautta sekä erilaisten papereiden täyttämistä, rokotuksista sekä muiden terveyteen liittyvien asioista huolehtimisesta. Tutkimuksessa mukana olleilla oli jo usean vuoden kokemus niin rehtorin kuin opettajan työstä. Opettajan ammattiin liitetty profession käsite sopii tutkimuksessani mukana olleille opetusalan ammattilaisille. Heillä on pitkä akateeminen, tutkimukseen perustuva koulutus, työ on itsenäistä ja siinä korostuu itsenäinen asiantuntija työ. (Euroopan yhteisöjen komissio 2007, 12 – 14; Luukkainen 2004, 16 – 17.) Koulutusvientiin osallistuessaan opettajat ja rehtorit työskentelevät usein ympäristössä, jossa opettajan professio ei ole samalla tasolla kuin Suomessa.

Yksi tärkeä osa valmistautumista olivat toisten samaan hankkeeseen osallistuvien tapaaminen perehdytyksen yhteydessä. Ennen kohdemaahan matkustamista tapahtuvan perehdytyksen haaste oli se, että siinä keskityttiin lähinnä kohdemaan kulttuuriin eikä itse opetustyöstä kertomiseen. Osittain tämä johtui siitä, että opetukseen liittyvät käytänteet ja säädökset muuttuivat kohdemaassa usein eikä päätöksissä ja käytänteissä ollut loogisuutta työvaiheeseen siirtymisen jälkeenkään.

Perehdytyksessä tulisi valmentaa vielä paremmin työn ennalta-arvaamattomuuteen, koska suomalaiset opettajat ja rehtorit ovat tottuneet siihen, että omaa työtä pystyy ennakoimaan ja tietyllä tavalla toimiessa voi olla varma siitä, että toimii oikein. Ennen kaikkea koulun hallintoon koulutusviennissä osallistuvien tulisi saada mahdollisimman tarkka kuvaus siitä toimintamallista, joka kohdemaassa vallitsee. Perehdytykseen vaikuttaa luonnollisesti se, onko kyseessä juuri alkava projekti ja miten kohdemaasta ja koulusta on saatavilla tietoa ennakkoon. Monet arkipäivän käytänteet selviävät vasta työn alettua, ja jos projektikohde on uusi, tiedon saaminen

on käytännössä mahdotonta. Perehdyttämisen osalta ei ole olemassa tutkimusaineistoa koulutusviennin osalta. Perehdyttäminen on tärkeä osa uuden työn aloittamista ja siihen tulisi käyttää voimavaroja, koska sillä on merkittävä vaikutus esimerkiksi ammatilliseen kasvuun ja perehdyttämisen avulla ihminen pääsee nopeammin noviisista ammattilaiseksi työn tekemisen tasolla (Ketola 2010, 161). Voidaan ajatella, että tutkimuksessa mukana olleilla työntekijöillä pedagoginen osaaminen (Veijola 2013, 236.) ja rehtorin työn hallinta (Honkanen 2012, 13; Opetushallitus 2013, 25.) olivat jo korkealla tasolla. Keskeistä perehdytyksessä on tällöin kohdemaan kulttuuriin ja toimintatapoihin perehdyttäminen.

Työn alkamiseen vaikuttaa oma asennoituminen ja valmistautuminen työvaiheeseen. Opettajat ja rehtorit kuvasivat oppimateriaalin hankkimista, englannin sanaston kertaamiseen ja tiedonetsintään liittyvien asioiden tukeneen lähtöprosessia, vaikka kaikesta valmistautumiseen käytetystä ajasta ja materiaalista ei sitten itse työskentelyvaiheessa ollut hyötyä. Omien materiaalien varaamisesta oli kuitenkin hyötyä lukuvuoden aikana. Rehtorien valmistautumisessa keskeistä oli kokemusten jakaminen aikaisemmin rehtorin työtä tehneiden kanssa. Työntekijöiden tulisi saada myös ajankohtaista tietoa kohdemaan koulutusjärjestelmästä, laista sekä säädöksistä, jotka vaikuttavat opettajan toimimiseen.

Koulutusvientihankkeeseen lähteville tulee järjestää kohdemaan kulttuuriin ja tapoihin liittyvää perehdytystä. Se on sitä tärkeämpää, mitä enemmän kohdemaan eroaa työntekijöiden kotimaasta. Yksi lähestymistapa on *culturally responsive teaching* tai *culturally responsive pedagogy*, eräänlainen kulttuurin huomioiva opetustapa, jossa kasvattaja on tietoinen siitä, miten kieli, oppiminen ja opetus ovat kulttuuriin sidottuja asioita. Opettajan ymmärtäessä sen, miten kulttuuri vaikuttaa siihen, miten ihminen ajattelee, uskoo ja käyttäytyy, hänen on mahdollista ymmärtää sen vaikutus myös omaan opettamiseen. (Taylor & Sober 2011, 207.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi ei tuonut juurikaan esiin variaatiota vastaajien välillä. Valmistautuminen koulutusvientiin koettiin samalla tavoin ja uuden kulttuurin ilmiöihin

valmistautumisen tärkeys koettiin samalla tavoin. Perehdytyksen merkitys vaihteli sen mukaan, millainen lähtötaso vastaajilla oli suhteessa vieraaseen kulttuuriin. Opettajien kontekstuaaliset ilmaisut olivat lähellä toisiaan. Perusteena tälle voi toimia esimerkiksi se, että opettajat ja rehtorit jakavat hyvin samankaltaisen koulutustaustan sekä työkokemuksen. Opettajan pedagogisen ajattelun rakentuminen opettajaopinnoista (lähtien saa aikaan sen, että suomalaiset opettajat ja rehtorit jakavat samoja kokemuksia myös opettajuudesta.

Toinen tutkimuskysymys, **mitkä asiat tukivat opettajuutta ja rehtorina työskentelyä koulutusviennin toteuttamisvaiheessa**, vie analyysin tuloksia kohden koulutusvientiorganisaatiota. Kohdemaahan siirtyminen ja työn alkaminen näkyvät käytännön asioiden järjestymisen ylätasoinen kategoriassa. Tulosten perusteella työnantajaorganisaation tulee järjestää riittävä tuki sekä kohdemaahan että antaa tukea tarvittaessa lähtömaasta käsin. Kohdemaassa työnantajan tulisi järjestää asumiseen ja peruselämään liittyvät asiat niin, että koulutusviennissä opettajina toimivat voivat keskittyä varsinaiseen työhönsä, opettamiseen. Asumiseen, erilaisiin lupiin sekä sopimusten tekemiseen menevä aika vie voimavaroja itse työltä ja aiheuttaa stressiä, koska monessa koulutusvientiä ostavassa maassa asiointi hoidetaan erilaisissa virastoissa sen sijaan, että hakemukset voisi täyttää esimerkiksi internetissä. Tutkimuksessa mukana olleet vertasivat itseään monikansallisten yritysten työntekijöihin, joille järjestetään asunnot ja työn ulkopuolinen elämä työnantajan puolesta.

Opettajana ja rehtorina työskentelyä koulutusvienti-hankkeessa tukivat oppilaiden vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön molemminpuolinen oppiminen. Opettajat ja rehtorit olivat tottuneet työssään vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Opettajan käyttötieto sisältää sen mallin, joka pitää sisällään myös tavan kommunikoida kodin ja koulun välillä. (Aaltonen 2003, 19 - 20.) Tässäkin opettajan työn osa-alueessa vaikuttavat opettajan aikaisempi työkokemus, joka muokkaa opettajan toimintaa ja tulkintaprosesseja. Uudessa työympäristössä aikaisempi kokemus joutui uudelleen tarkasteluun esimerkiksi koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Kohdemaalle tyypillistä oli se, että vanhemmat asioivat koulussa eikä heille lähetetty viestejä minkään järjestelmän kautta. Tulosluvussa toin esille sen, että kulttuurin ja vanhempien lapsikäsitys saattaa poiketa siitä, millainen se on länsimaissa. Monissa Lähi-idän maissa perheissä on kotiapulaisia ja lastenhoitajia, joiden kanssa lapset kulkevat kouluun ja tekevät läksyt. Vanhempien suhde lapsiin on tällöin erilainen kuin tilanteessa, jossa vanhemmat hoitavat lasten pääasiallisen

kasvatusvastuun. Opettajien ja rehtoreiden työssä korostui kulttuurisensitiivisyys ja kyky soveltaa sitä omaan ajatteluun. (Aaltonen 2003, 225, 236; Veijola 2013, 224.) Vanhemmat eivät kaikissa tilanteissa olleet tietoisia lapsen oppimisesta. Lapsikäsitteiden vaihtelu maakohtaisesti on tärkeää tiedostaa, koska suomalainen opettajakoulutus ja kasvatustyö korostavat vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut vertailla suomalaista opettajuutta koulutusvientivaiheen opettajuuteen, mutta tämä vertailun näkökulma on vahvasti mukana, koska on luontevaa, että jokainen opettaja rakentaa oman käyttötietonsa aikaisemman kokemuksen kautta. Pedagoginen ajattelu on tutkimuksessa mukana olleilla varsin pitkälle kehittyntä, koska heillä on pitkä kokemus opettajan työstä ja työn reflektio on luonteva osa päivittäistä työtä. Toisessa tutkimuskysymyksessä variaatiota tuli selkeimmin esille kokemuksissa työn ulkopuolisen elämän järjestämisessä. Tähän vaikutti suoraan se, oliko haastateltu saapunut maahan yksin vai perheen kanssa ja miten paljon perheen muut jäsenet pystyivät auttamaan työn ulkopuolisten asioiden järjestämisessä.

Yhtenä keskeisenä tuloksena työskentelyvaihe yläkategoriassa on *coach teaching*-toiminta sekä muut pedagogiikan ja opettajuuden hyvien käytäntöjen jakamiseen ja vertaisoppimiseen tarkoitetut tilanteet. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yksilöiden kautta nousevia kokemuksia ja tällöin vientiprojektin kokonaisuutensa arviointi on vaikeaa. Yksilötasolla merkittäviä ovat kaikki ne kohtaamiset, joita projektin aikana tapahtui. Opettajuuden jakaminen mahdollisti pedagogisten menetelmien syventämisen ja yhdessä oppimisen. Koulutusvienti mahdollisti opettajille ja rehtoreille myös uusien käytäntöjen oppimisen.

Tutkimuksen kohdemaan kouluissa on käytössä sekä opettajien että koulujen arviointi. Tämä oli täysin uusi asia koulutusviennissä mukana oleville opettajille ja rehtoreille. Opettajan työn arvioiminen ja koulujen pisteyttäminen ovat käytössä monissa maissa, jotka ostavat koulutusvientiä. Samalla avoin myös oppilaat tekevät valtakunnallisia kokeita jaksojen päättyessä tai lukuvuoden päättyessä. Valtakunnalliset arvioinnit helpottavat koulujen välistä arviointia ja antavat myös rehtorille mahdollisuuden antaa palautetta opettajille ja samoin taas rehtoreiden esimiehet käyttivät strukturoitua arviointiaineistoa arvioidessaan rehtoreiden työtä. En käsitellyt



teoreettisessa viitekehyksessä arviointia, analyysin perusteella arviointi, sekä opettamista että rehtorin työtä että oppilaita koskettavana, oli merkittävä osa opettajan ja rehtoreiden ajattelun muokkaamisessa ja käyttöteorian soveltamisessa koulutusvientiprojektin aikana.

Tarkastellessani kolmatta tutkimuskysymystä, **koulutusviennin vaikutuksia opettajuuteen ja rehtorina työskentelyyn**, nostan esiin kolme edellä asiaa, jotka vastaavat asettamaani tutkimuskysymykseen. Tarkasteltaessa aikaa koulutusviennin analyysistä nousee esiin erityisesti se, miten koulutusviennissä mukana olemisen on syventänyt omaa opettajuutta ja rehtorina toimimista, kulttuurituntemusta ja itsetuntemusta. Nämä asiat nousevat esille lävitse analyysin, siis muissakin osioissa ja läpi haastattelun. Toinen keskeinen tulos kolmanteen tutkimuskysymykseen on se, että opettajien opetuksen suunnitteluun tuli uutta syvyyttä. Sen voi katsoa olleen vahvaa jo ennen koulutusvientiin osallistumista, mutta työn vaatima viikoittainen suunnitelmien palauttaminen toi suunnittelutyöhön rutiinia, vaikka opettajat kokivat suunnittelun määrän aika ajoin kohtuuttomaksi.

Rehtoreiden työssä opettajien suunnittelua vastaava muutos liittyi henkilöstön kohtaamiseen. Koulutusvientiprojektissa he arvioivat opettajia ja seurasivat heidän oppituntejaan tietyn määrän. Vaikka tämä koettiin haasteelliseksi, toisaalta se auttoi ymmärtämään opettajien työn sisältöjä, onnistumia sekä niitä kohtia, missä tukea tarvittiin. Kolmas koulutusviennin jälkeistä aikaa kuvaava, opettajuuteen ja rehtorina työskentelyyn vaikuttanut asia on vaikea kuvata. Opettajat ja rehtorit toivat haastattelussa esiin sen, miten heidän ajatteluun ja tapaan tehdä työtä oli tullut tietynlainen rentous ja levollisuus. Suomessa asiat tehtiin tarkasti aikataulussa ja mahdollisimman tarkasti odotusten mukaan. Toisessa kulttuurissa asiat tapahtuivat enemmän omalla painollaan ja ne nähtiin osittain sellaisina, ettei niihin ihminen voinut vaikuttaa. Rehtorit kokivat haasteellisena sen, että erilainen työkuulttuuri johti ristiriitoihin opettajien välillä sekä paikallisten että paikallisten ja koulutusvientihankkeessa mukana olevien opettajien välillä. Rehtorin työssä korostuu oikeudenmukaisuus, ymmärtäväisyys ja tasapuolisuus. (Raasumaa 2010, 258 – 259).

Fenomenografisen analyysin neljännessä vaiheessa ylätasen kategorioista voidaan muodostaa ylätasen kategorijoukko. Tässä tutkimuksessa muodostui kolme ylätasen kuvauskategoriaa,

jotka yhdessä muodostavat ylätasoin kategorijoukon. Tämä ylätasoin kategorijoukko ei kuvaa koulutusvientiä kokonaisuutena, *kuvaus ei voi koskaan olla kokonaisuus siitä, mitä se kuvaa* (Niikko 2003, 37). Fenomenografisen analyysin periaatteita noudattaen tämä ylätasoin kategorijoukko kuvaa tutkimuksessa mukana olleiden käsityksiä koulutusviennin osa-alueista heidän oman työnsä kautta. Kun tuloksia tarkastellaan vertikaalisessa, hierarkkisessa ja horisontaalisessa tasossa huomataan, että vertikaalisessa tasossa työskentelyvaiheen tulokset painottuvat enemmän kuin kahden muun ylätasoin kategorian tulokset. Tämä johtuu siitä, että työskentelyvaiheessa tapahtui se varsinainen työ, opettaminen, joka on keskiössä koulutusviennissä vaikakin se on vain lopputulos monen tekijän summasta. Sama tulos on nähtävissä myös tulosten hierarkkisessa tarkastelussa, jossa työskentelyvaiheen ja vaikutukset opettajuuteen ja rehtorin työhön ylätasoin kategoriat ovat hieman kehittyneempiä sisällöltään ja ajattelultaan verrattuna valmistautumisvaiheen kategoriaan. Kokonaisuutena ajatellen tulokset kuitenkin muodostavat horisontaalisessa varsin tasa-arvoisen kategorijoukon, jossa ylätasoin kategoriat tukevat toinen toistaan ja tuovat esille sen monien eri toimijoiden yhteistyön tuloksen, josta koulutusvienti lopulta muodostuu.

## 7 Pohdinta

“Opimme elämää, emme koulua varten.” Qatarin suomalainen koulu, Qatar – Finland International School tiivistää oman toimintaperiaatteen yhteen virkkeeseen. “...with us, learners study for life, not school.” Kun ajattelemme suomalaista perusopetusta ja erityisesti vuonna 2016 käyttöön otettua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, voimme tiivistää sen ytimen noihin samoihin sanoihin. Suomalainen opettaja ohjaa oppilaita oppimaan omaa elämänsä, ei koulua tai opettajaa varten. Oatar – Finland International School korostaa suomalaisten opettajien vahvaa peruskoulutusta ja pedagogista osaamista, oppimisympäristöjen rakentamista lapsilähtöisesti. Koulun suunnittelun tavoitteena ei ole ollut vakuuttaa vanhempia tai arvioijia vaan luoda ympäristö, joka tukee lapsen oppimista koko hänen koulupolkunsa ajan. (QFI School 2019.) Qatarin suomalainen koulu on esimerkki kokonaisen koulun, opetussuunnitelman ja arviointimallin viemisestä toiseen maahan. Suomalaista koulujärjestelmää ajatellen tämä vaihtoehto, jossa viedään sanamukaisesti koko koulu, tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden kokea suomalaisen koulupolku oppimisen kaikilla osa-alueilla.

Suomalaisen opettajan ja rehtorin mahdollisuudet työskennellä koulutusviennissä kasvavat vuosi vuodelta. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten suomalaiset luokanopettajat ja rehtorit kokivat koulutusvientiprojektissa työskentelyn ja miten se vaikutti heidän työhönsä myöhemmin. Suunniteltaessa koulutusvientiprojekteja on tärkeää tiedostaa opettamiseen ja koulunjohtamiseen vaikuttavat asiat, varsinkin ne, joihin voidaan ennakkoon tai itse projektin aikaan suoraan vaikuttaa. Tutkimukseni osoitti, että perehdytyksellä on suuri rooli sekä ennen kohdemaahan siirtymistä, että itse työvaiheen alkuvaiheessa. Työntekijöille tulisi järjestää tuki myös työn ulkopuolisen elämän järjestämistä varten, jotta he voivat keskittyä varsinaiseen työhönsä. Opettajien ja rehtoreiden henkilökohtaiset valmiudet vaikuttivat valmistautumisvaiheeseen sekä työssä selviytymiseen. Tässä tutkimuksessa mukana olleilla oli usean vuoden työkokemus ja vahva pedagoginen osaaminen taustalla, tämä heijastuu myös teemahaastattelun vastauksiin ja sitä myötä fenomenografiseen analyysiin.

Suomalainen opetuksen ja koulutuksen viennillä on valtava potentiaali. Suomi menestyy erilaissa oppimistulosmittauksissa hyvin, vaikka viime vuosina tulokset eivät ole olleet aivan 2000-luvun alun kaltaista. Suomen huippuvuosi PISA-tutkimusohjelmassa ajoittui vuoteen

2007. Sen jälkeen Suomen osaamisen taso on jatkanut laskuaan, vaikka Suomi on edelleen kärkimaiden joukossa kaikilla osa-alueilla. (Vettenranta ym. 2015, 93.) Taustalla vaikuttaa kaikille yhtenäinen perusopetus, opettajakoulutuksen vahva tutkimuspohjaisuus ja hyvinvointivaltion tasa-arvoisuus. Suomen koulutuskentän alueellinen tasa-arvo on kuitenkin heikentynyt (Vettenranta ym. 2015, 94). Kaikilla lapsilla ja nuorilla on yhtäläinen oikeus koulutukseen. Toki on yleisesti tiedossa, että lapsen koulumenestykseen ja myöhempään uravalintaan vaikuttaa vanhempien sosio-ekonominen tausta. Koulutusvientiä ei voida lähteä toteuttamaan ylhäältä alaspäin vaan se täytyy toteuttaa huomioiden kohdemaan kulttuuriperinne ja tavat. Kun koulutusvientiin lähdetään edellä kuvatun kaltaisista lähtökohdista, on riskinä, että ihmisten kohtaaminen ei tapahdu samalta tasolta.

Tässä tutkimuksessa opettajuutta ja rehtorin työtä koulutusvaiheessa tuki riittävä perehdytys, työn ulkopuolisen elämän järjestyminen kohdemaassa sekä kollegoilta saatu tuki ja *coach teaching*-toiminta. Opettajuuden jakamista tapahtui suhteessa paikallisiin opettajiin ja suomalaisiin kollegoihin. Opettajuuden haasteet liittyivät opetuksen suunnitteluun sekä oman työn arviointiin. Myös rehtorin työssä opettajien arviointi ja koulun arviointiin valmistautuminen olivat varsin suuressa roolissa. Toisaalta nämä kokemukset myös opettivat ja toivat syvyyttä omaan työhön koulutusviennin päätyttyä. *Coach teaching*-toimintaan liittyen nostan pohdintaan mukaan eettisyyden. Analyysissa nousi esille se, että suomalaiset opettajat eivät menneet opettamaan hyviä suomalaisia käytänteitä vaan he olivat tasavertaisia kollegoita paikallisten opettajien kanssa. Koulutusviennissä voi syntyä asetelma, jossa koulutusvienti nähdään länsimaalaisen kulttuurin ja opetusperinteen viemisenä toiseen maahan. Vaikka opetusmenetelmät ja oppimiskäsitys saattavat olla jäljessä viimeisintä tutkimusta, koulutusviennissä tulee kunnioittaa kohdemaan perinnettä ja ihmisiä. Yhteistyö paikallisten opettajien ja toimijoiden kanssa täytyy tapahtua samalta tasolta.

Suomalainen opettajuus on ollut tutkimuksen tarkastelun kohteena viimeiset vuosikymmenet. Opettajan työ on sidottu kulloinkin voimassa olevaan opetussuunnitelmaan. Opettajan työ on kuitenkin varsin itsenäistä ja opettaja saa pääasiassa tehdä pedagogiset valinnat ja oppituntien suunnittelun täysin itsenäisesti. Opettaminen ja oppiminen ovat murroksessa maailmanlaajuisesti. Oppimiskäsitys muokkaantuu uusien tutkimustulosten kautta. Suomalaisen perusopetuksen oppimiskäsityksen keskiössä on oppimisen taitojen opettelu. Oppilas nähdään aktiivisena

toimijana oppimisprosessissaan. Kun oppilas on aktiivinen oppija, hän tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan ja hänen itseohjautuvuutensa lisääntyy. (OPS2014, 17.) Koulutusvientiprojektissa mukana oleminen on opettajalle yksi työmahdollisuus muiden joukossa. Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat olivat viemässä suomalaista opettajuutta, pedagogiikkaa ja suomalaista koulua osana monivuotista koulutusvientihanketta. Yksilön kannalta tällainen projekti mahdollistaa henkilökohtaisen opettajuuden ja rehtorin työn eri osa-alueiden syventämisen. Tutkimuksen kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin koulutusviennin jälkeistä aikaa ja siitä saatua kokemusta. Keskeisimmät tulokset osoittavat opetusmenetelmien ja suunnittelun syventyneen, Tutkimuksessa opettajien ja rehtoreiden kulttuurisensitiivisyys lisääntyi ja tämä vaikuttaa heidän työssään esimerkiksi eri kulttuurista tulevien oppilaiden kohtaamisessa.

Maailmanlaajuisesti koulutusmarkkinat ovat miljardiluokan bisnes, jossa isoimmat viejamaat ja yritykset kilpailevat suurilla volyymeilla ja tunnettavuudella. Suomessa tunnustetaan hyvin ne mahdollisuudet, joita vahva osaaminen koulutuksen alueella mahdollistaa. Yritykset ovat markkinoinnin, tunnetuksi tekemisen ja tuotteistamisen haasteen äärellä. Vaikka oma osaaminen tiedetään, sen tunnetuksi tekeminen vaatii osaamista ja aikaa. Isot koulutuksen ostajat tekevät ostopäätökset suurista kokonaisuuksista, myyjän täytyy pystyä vastaamaan kysyntään tai muuten mahdollisuus menee nopeasti ohitse. Itse ajattelen, että suomalaiset opettajat ovat ensiarvoisen tärkeässä asemassa ajatellen koulutusviennin kehittämistä Suomessa. Tässä tutkimuksessa äänessä ovat olleet yksittäiset opettajat ja laadullisen tutkimuksen mukaisesti tutkimuksen yleistettävyyden osalta täytyy olla varovainen. Analyysi osoittaa, että kokonaisuutena koulutusviennissä työskentely on yksi mahdollinen vaihtoehto tehdä työtä suomalaisena opettajana.

Tutkimuksen aineiston analyysissa käytetty fenomenografia soveltuu hyvin ihmisten koulutusvienti kokemusten kuvaukseen ja sen vaikutuksista omaan opettajuuteen sekä rehtorin työhön. Niin sanottu toisen asteen kuvaus suodattuu haastattelutilanteen lävitse litteroimaani aineistoon, jossa tulee selkeästi esille opettajien tarve puhua omasta kokemuksestaan osana suomalaista koulutusvientiä. Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä fenomenografia sopii mielestäni parhaiten tällaisten tutkimuskysymysten tutkimiseen.

Koulutusviennin kehittämisessä tulisi kuunnella suomalaisia opettajia. Yksi tapa kehittää Suomen koulutusviennin kilpailukykyä olisi lisätä kieltenopetusta ja kansainvälisiä vaihto-ohjelmia opettajakoulutukseen. Suomen vahvuuksien koulutusviennissä voidaan siis ajatella liittyvän erityisesti varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Suomen tulisi pyrkiä tuomaan esiin osaamistaan alkuopetuksessa. Suomalaisen mallin mukaan toimivia päiväkotia on perustettu Aasian, jossa vastaaville markkinoille on suuri kysyntä. Päiväkodin pedagoginen malli on lähtöisin Helsingin yliopiston Hei School start up- yritys, joka vie suomalaista varhaiskasvatusta maailmalle. Yritys etsii paikallisen kumppanin, jonka kanssa päiväkotia perustetaan. (Malminen 2018.) Tällainen malli on yksi mahdollisuus toimia. Paikallinen yhteistyökumppani tuntee kohdemaan järjestelmän ja tätä kautta toiminnan aloittaminen on sujuvampaa.

Tutkimukseni kautta syntyviä jatkotutkimusaiheita ovat esimerkiksi koulutusviennin tutkiminen koulutusvientiä toteuttavan yrityksen näkökulmasta tai koulutusvientiyrityksen muuta kuin opetustyötä tekevien työntekijöiden kokemusten tutkiminen. Yritysten liiketoiminnan tutkimusta rajoittavat liikesalaisuudet, mutta toisaalta suomalaiset yritykset hyötyisivät toistensa kokemusten jakamisesta. Tässä tutkimuksessa nousi esille selkeästi se, millaista tukea koulutusvientiä tekevä opetushenkilöstö tarvitsee kohdemaassa. Tutkimalla koulutusvientiä tekevien yritysten tukihenkilöstöä olisi mahdollisuus parantaa samalla myös opetuksen laatua. Kaikessa eettisesti terveellä pohjalla olevassa koulutusviennissä tulisi kuitenkin ajatella aina ensisijaisesti oppilasta ja mahdollisimman hyvää oppimistulosta.

## Lähteet / References

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Viitattu 8.5.2019. [http://publications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_952-458-322-4/urn\\_isbn\\_952-458-322-4.pdf](http://publications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-322-4/urn_isbn_952-458-322-4.pdf)
- Ahonen, E. 2018. Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. Annettu Helsingissä 14.12.1998. Saatavilla sähköisesti. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L2P2>.
- Deloitte Acces Economics. 2016. Growth and opportunity in Australian Education. EduWorld. Deloitte. Viitattu 7.5.2019. <https://www.austrade.gov.au/Australian/Education/Services/Australian-International-Education-2025/growth-and-opportunity>
- Department for Education. 2018. UK revenue from education related exports and transnational education activity in 2015. Viitattu 4.12.2018. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/683043/SFR12-2018\\_Text.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683043/SFR12-2018_Text.pdf)
- Department of Education and Training. 2018. Export income to Australia from international education activity in 2017. Viitattu 4.12.2018. <https://internationaleducation.gov.au/research/Research-Snapshots/Documents/Export%20Income%20CY%202017.pdf>
- Doyle, W. 2017. Action Plan Report for Global Education Brand Finland. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 9. Viitattu 13.10.2018 <https://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Action+Plan+For+Global+Education+Brand+Finland/765e3118-475e-486e-a023-c4f88ae289f3>.

Education Finland. 2018a. Home. Viitattu 4.5.2019. <https://www.educationfinland.fi/>

El Cheikh, W. 2015. Productising Finnish Education for Export: The Barriers and Enablers of Internationalisation A Multiple Case Study: Fifteen Members of Future Learning Finland. 10 – 46. Viitattu 4.12.2018. [https://aaltdoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/19271/hse\\_thesis\\_14170.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://aaltdoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/19271/hse_thesis_14170.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Euroopan yhteisöjen komissio. 2007. KOMISSION TIEDONANTO NEUVOSTOLLE JA EUROOPAN PARLAMENTILLE. Opettajankoulutuksen laadun parantaminen. Viitattu 2.5.2019. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>.

Finland Oman School. 2018a. Curriculum. Viitattu 4.5.2019. <https://www.fos.edu.om/kg1-kg2/#overview>

Grahn-Laasonen, S. 2018. Teoksessa Avoin ja kansainvälinen Suomi. Kohti kansainvälisempää koulutusta ja tutkimusta, kohti kansainvälisiä osaajia houkuttelevaa Suomea. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Viitattu 16.12.2018. <https://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Avoin+ja+kansainv%C3%A4linen+Suomi+6.2.2018/07b16d72-d566-4f6b-b633-6ed10d8993e9/Avoin+ja+kansainv%C3%A4linen+Suomi+6.2.2018.pdf>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.

Honkanen, M. 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Opetushallitus muistiot 8/2012. [https://www.oph.fi/download/144979\\_Rehtorit\\_ja\\_oppilaitosjohtaminen.pdf](https://www.oph.fi/download/144979_Rehtorit_ja_oppilaitosjohtaminen.pdf).

HM Government. 2013. Industrial Strategy: government and industry in partnership. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/340600/bis-13-1081-international-education-global-growth-and-prosperity-revised.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340600/bis-13-1081-international-education-global-growth-and-prosperity-revised.pdf).



- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (2006) : 2, 4. artikkeli.
- IIE. 2019. Economic Impact of International Students. Viitattu 7.5.2019. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/Economic-Impact-of-International-Students>
- Jaakkola, F. 2017. Asiantuntijoiden näkemyksiä suomalaisesta koulutusviennistä. Haaste ja mahdollisuus. Helsingin yliopisto. 47. Viitattu 13.10.2018. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/181407/FiinaJ\\_progradututkiehma.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/181407/FiinaJ_progradututkiehma.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Juhola, J. & Pynttari, H. 2010. OPETTAJAN ASIANTUNTIJUUDEN ULOTTUVUUDET. Suomalaisten ulkomaankoulujen luokanopettajien kokemuksia. 22. Viitattu 13.11.2018
- Juusola, K. 2015. Mercury beats Minerva? : essays on the accelerating impact of market logic permeating higher education. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 14.10. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45233>
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksenä. Viitattu 13.10.2018. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf>
- Ketola, H. 2010. Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi. Perehdyttäminen kehittämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietoalan yrityksissä. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 10.5.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24954/9789513940157.pdf>
- Koikkalainen, M. & Leinonen, H. 2014. 32 – 36. Ulkomailla opettaminen haasteena ja rikkautena – opettajien kokemuksia. Faculty of Education. Jyväskylän yliopisto.

- Laaksonen, I. 2016. Avaimia huomiseen. Aikuisopettajien käsityksiä ilmiöstä opettajuus ja teknologia. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 2211.
- Lammi, J. 2017. Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa. Etnografinen tapaustutkimus. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Suunnan näyttämistä vai ajassa elämistä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. 5 – 47. Viitattu 13.10.2018. <http://ta-m-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Malmi, U. 2018. Mandy Chao valitsi Kiinassa tyttärelleen suomalaisen päiväkodin – halusi, että lapsella on hauskaa hoitopaikassa: "Täällä hänellä saa olla omia mielipiteitä" Kehittyvien maiden keskiluokka kasvaa vauhdilla. Vanhemmat maksavat jopa tuhannen euron kuukausimaksuja päivähoidosta. Yle. 18.10.2018. Viitattu 15.5.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10460123>.
- Metsämuuronen, J. 2006. Fenomenografia. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Toimittanut Jari Metsämuuronen. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.
- OAJ. 2015a. Opettajana ulkomailla opas. 11 – 13. Viitattu 13.10.2018. <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1363787849611&contentID=1408912602511&keyword=ulkomailla%20%C3%B6ihin>
- OAJ. 2017a. Työolobarometri. Viitattu 12.4.2019. [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)
- Opetushallitus. 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelewan työryhmän raportti. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:6. Viitattu 8.5.2019. [https://www.oph.fi/download/153672\\_Rehtorien\\_tyonkuvan\\_ja\\_koulutuksen\\_maarittamista\\_seka\\_kelpoisuusvaatimuste.pdf](https://www.oph.fi/download/153672_Rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste.pdf)

Opetushallitus. 2016. Kokeilusuunnitelma luonnos. Ammatillisen koulutuksen koulutusvienti-  
kokeilut 2016 – 2020. Viitattu 7.4.2019. [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetus-suunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/ammattillinen\\_koulutus/kokeilut/koulutusvienti-kokeilut\\_2016-2020](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus-suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattillinen_koulutus/kokeilut/koulutusvienti-kokeilut_2016-2020).

Opetushallitus. 2018a. Education Finland – Koulutusviennin ohjelma. Viitattu 6.5.2019.  
[https://www.oph.fi/koulutusvienti/103/0/koulutusviennin\\_arvo\\_jo\\_310\\_miljoonaa](https://www.oph.fi/koulutusvienti/103/0/koulutusviennin_arvo_jo_310_miljoonaa)

Opetushallitus. 2018b. Peruskoulun oppilaan opiskelu ulkomailla. Viitattu 15.12.2018.  
[https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus\\_ja\\_koulu-paikka/opiskelu\\_ulkomailla](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulu-paikka/opiskelu_ulkomailla).

Opetushallitus 2019. Suomi-koulut. Viitattu 7.5.2019. [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018a. Suomen koulutusjärjestelmä. Viitattu 10.12.2018.  
<https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018b. Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. Viitattu 15.12.2018. [https://minedu.fi/documents/1410845/4177242/181024\\_OKM\\_rahoitusraportti\\_web.pdf/44cd4514-8627-1ba7-029f-4ab712f40763/181024\\_OKM\\_rahoitusraportti\\_web.pdf.pdf](https://minedu.fi/documents/1410845/4177242/181024_OKM_rahoitusraportti_web.pdf/44cd4514-8627-1ba7-029f-4ab712f40763/181024_OKM_rahoitusraportti_web.pdf.pdf)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018c. Avoin ja kansainvälinen Suomi. Kohti kansainvälisempää koulutusta ja tutkimusta, kohti kansainvälisiä osaajia houkuttelevaa Suomea. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Viitattu 16.12.2018. <https://minedu.fi/docu>

ments/1410845/4449678/Avoinjaja kansainv%C3%A4li-  
nen+Suomi+6.2.2018/07b16d72-d566-4f6b-b633-6ed10d8993e9/Avoinjaja kan-  
sainv%C3%A4linen+Suomi+6.2.2018.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018d. Kokemuksia lukuvuosimaksujen käyttönotosta luku-  
vuonna 2017–2018 – seuranta- ja arviointiryhmän väliraportti. Viitattu 3.12.2018.  
[https://minedu.fi/documents/1410845/6303486/Kokemuksia+lukuvuosimaksu-  
jen+k%C3%A4ytt%C3%B6%C3%B6notosta.+Seuranta-+ja+arvioin-  
tity%C3%B6ryhm%C3%A4n+v%C3%A4liraportti](https://minedu.fi/documents/1410845/6303486/Kokemuksia+lukuvuosimaksu-<br/>jen+k%C3%A4ytt%C3%B6%C3%B6notosta.+Seuranta-+ja+arvioin-<br/>tity%C3%B6ryhm%C3%A4n+v%C3%A4liraportti)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018e. Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia  
ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen. Vii-  
tattu 8.4.2019. [https://minedu.fi/documents/1410845/4177242/181024\\_OKM\\_rahoytusra-  
portti\\_web.pdf/44cd4514-8627-1ba7-029f-4ab712f40763/181024\\_OKM\\_rahoytusra-  
portti\\_web.pdf.pdf](https://minedu.fi/documents/1410845/4177242/181024_OKM_rahoytusra-<br/>portti_web.pdf/44cd4514-8627-1ba7-029f-4ab712f40763/181024_OKM_rahoytusra-<br/>portti_web.pdf.pdf)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016a. Koulutusviennin tiekartta 2016–2019. Opetus- ja kult-  
tuuriministeriön julkaisuja 2016:9. Viitattu 3.12.2018. [http://julkaisut.valtioneu-  
vosto.fi/bitstream/handle/10024/74852/okm9.pdf](http://julkaisut.valtioneu-<br/>vosto.fi/bitstream/handle/10024/74852/okm9.pdf).

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016b. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman julkistustilai-  
suus. Opetus- ja kulttuuriministeriö 13.10.2016. Viitattu 16.12.2018. [https://minedu.fi/ta-  
pahtumat/2016-10-13/opettajankoulutuksen-kehittamisohjelman-julkistustilaisuus](https://minedu.fi/ta-<br/>pahtumat/2016-10-13/opettajankoulutuksen-kehittamisohjelman-julkistustilaisuus).

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016d. Opettajan koulutuksen kehittämisohjelma. Viitattu  
16.12.2018. [https://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+ke-  
hitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-  
0199flebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misoh-  
jelma+%2813.10.2016%29.pdf](https://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+ke-<br/>hitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-<br/>0199flebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misoh-<br/>jelma+%2813.10.2016%29.pdf)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016c. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Viitattu 8.5.2019. <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia/0e6d21d6-3d3d-49a7-9c1f-bf9595a28211/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia.pdf>

OPS2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla sähköisesti. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

QFI School. 2019. Finnish education the diamond standard. Viitattu 9.5.2019. <https://qatarfinlandschool.com/about/>.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 10.5.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf>

Reinikka, R. & Niemi, H. & Tulivuori, J. 2018. Stepping Up Finland's Global Role in Education. Ministry of Foreign Affairs of Finland. 7 – 50. Viitattu 27.12.2018. [https://um.fi/documents/35732/0/UM\\_case\\_education\\_loppuraportti.pdf/a77c91c5-c6eb-ee2e-e38d-602ee8dd4d36](https://um.fi/documents/35732/0/UM_case_education_loppuraportti.pdf/a77c91c5-c6eb-ee2e-e38d-602ee8dd4d36)

Schatz, M. 2016. EDUCATION AS FINLAND'S HOTTEST EXPORT? A Multi-Faceted Case Study on Finnish National Education Export Policies. University of Helsinki Faculty of Behavioral Sciences Research Reports of the Department of Teacher Education 389. Viitattu 10.11.2018. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161277/EDUCATIONIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Seid, Y. 2016. Does learning in mother tongue matter? Evidence from a natural experiment in Ethiopia. *Economics of Education Review* 55 (2016). 32.

Simpson, A. 2018. The dialogism of ideologies about equality, democracy and human rights with in Finnish education. Many voices and many faces. *Helsinki Studies in Education*, number 26. 38 – 39. Viitattu 14.10.2018. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231872/TheDialog.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Taylor, S. & Sobel, D. *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter*. Emerald Group Publishing Limited.

Team Finland. 2018. Tietoa Team Finlandista. Viitattu 4.5.2019. <https://www.team-finland.fi/tietoa-team-finlandista/>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

UNESCO. 2014. *Teaching and learning: Achieving quality for all*. UNESCO publishing. Viitattu 28.11.2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>

Vallin, F. 2017. *Suomalainen koulutusvienti ja sen kehittämisehdotukset*. 22 – 29. Viitattu 15.12.2018. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53624/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201704192017.pdf>

Veijola, A. *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suora-valituista historian opettajaopiskelijoista*. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 8.5.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42139/978-951-39-5350-8.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

VETFI. 2018. Finnish vocational and professional programs. Uutiskirje lokakuu 2018. Viitattu 15.12.2018. <https://mailchi.mp/71544ffa9638/finnish-vet-october-411319?e=7670b88612>.

Vettenranta, J. & Välijärvi, J. & Ahonen, A. & Hautamäki, J. & Hiltunen, J. & Leino, K. & Lähteinen, S. & Nissinen, K. & Nissinen, V. & Puhakka, E. & Rautopuro, J. & Väinänen M-P. 2015. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:41. Viitattu 10.5.2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Liite 1

Haastattelukysymykset

”Suomalainen opettaja ulkomailla”

Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Risto Tabell LOM2

Teema 1 ”Ennakkotiedot”

Vastaajan koulutus

Vastaajan työkokemus opettajantyöstä haastatteluhetkellä (kk/v)

Vastaajan työkokemus opettajantyöstä ennen ulkomailla työskentelyä (kk/v)

Vastaajan työkokemus ulkomailla, huomioi kaikki työsuhteesi ulkomailla, myös harjoittelut (kk/v)

Valmistautuminen lähtöön

- miten kiinnostuit työskentelystä toisessa maassa?
- millaisen perehdytyksen sait tulevaan työtehtävääsi?
- mistä asioista olit huolissasi ennen työn alkamista? mitä vahvuuksia ajattelit sinulla olevan ennen lähtöäsi?

Teema 2 ”Työskentelyvaihe”

- kuvaile työtehtävääsi
- millainen kokemus opettajana työskentely ulkomailla oli?
- millaisen perehdytyksen sait työn alettua?
- mitkä asiat tukivat opettajuuttasi vieraassa kulttuurissa?



- kuvaile opettajan työn eroja ja yhtäläisyyksiä Suomessa ja työssäsi ulkomailla

### Teema 3 "Paluu Suomeen"

- muuttiko koulutusviennissä mukana oleminen sinua opettajana? (opetuksen kehittäminen)
- kuvaile kokemustasi koulutusviennissä mukana olemisessa haastatteluhetkellä, mihin asioihin kokemuksesi on vaikuttanut myöhemmän työurasi aikana?
- mitä asioita koulutusviennissä pitäisi mielestäsi kehittää opettajan työn näkökulmasta?