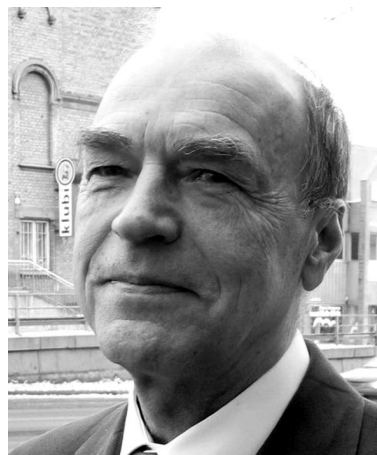


Pertti Kansanen: „Soome õpetajakoolituse eesmärk on uuriv õpetaja, kes suudab teooriale ja uuringute andmetele toetudes ise analüüsida, hinnata ja planeerida oma tegevust.“



Õpetajakoolitus Soomes

Pertti Kansanen
Helsingi ülikooli emeritprofessor

Ajakirja Haridus toimetis küsis minult, kas Soome põhikooli õppekava oleks võimalik rakendada ka Eestis. Usun, et on küll, kuid tingimus on, et koos õppekavaga võetaks kasutusele ka Soome õpetajakoolituse mudel.

Asi on selles, et Soome kool tugineb pigem kõrge professionaalsusega õpetajale kui õppekavale, mis on suhteliselt napp ja üldsõnaline. Õpetaja professionaalsusel on Soome koolisüsteemis keskne koht ja see on olnud nii juba pikka aega. Pedagoogika õppetool (*pedagogik och didaktik*) avati Helsingi ülikoolis juba 1852. aastal, esimesena Põhjamaades. Järgmised analoogilised õppetoolid asutati alles 1900. aastal (Sjöstrand 1967).

Professionaalsete õpetajate massilise ettevalmistamine algas Soomes Jyväskylän seminari asutamisega 1866. aastal (Nurmi 1979; 1988). Seminari võeti algusest peale õppima vastuvõtukatsete alusel, et saada sellele alale parimatest parimaid.

Samas ei tohi professionaalse õpetaja tähtsust koolis üle hinnata, sest õppe tulemusi võib oluliselt mõjutada ka koolijuhhi ettevalmistus, tema arusaam heast koolist. Lisaks õpetajale ja koolijuhile mõjutab kooli ühiskond tervikuna – mis-sugune on ühiskond, selline on ka kool (Sahlberg 2006; Aho jt 2007).

Õpetajat usaldatakse

Soome ühiskond suhtub õpetajasse väga hästi. Ajaleht Suomen Kuvalehti uuris 2007. aastal, missugused elukut-

sed on soomlaste meelest kõige auväärsemad. Esikohale tuli kirurgi ja tema järel paljude teiste eriarstide kutse, aga eripedagoog oli juba 21. kohal, lasteaiaõpetaja 22. ja logopeed 28. Nende elukutsete esindajaid peeti auväärsemaks kui professorit (41.), klassiõpetajat (40.) ja aineõpetajat (66.). Samas väärtustab Soome ühiskond ka klassi- ja aineõpetajaid kõrgelt, ükselt ukselt käiv müügiagent oli alles 381. kohal. Mis eripedagoogi, lasteaiaõpetaja ja logopeedi kõrgesse mainesse puutub, siis tundub, et teise inimese aitamist peetakse Soomes auväärseks ka siis, kui aitaja palk on suhteliselt madal (lasteaiaõpetaja, meditsiiniõde jt). Teistes maades võib olla elukutsete populaarsus rahva hulgas hoopis teistsugune (vrdl Everton jt 2007).

Soomes pedagoogi usaldatakse. Põhikoolis on vähe üleriigilisi tasemetöid. Riiklik raamõppekava annab kõikidele klassidele, alates esimesest, õppe sisu küll ette, kuid vaid mõnes klassis ja aines tehakse tasemetöid. Erandiks on üheksas klass, kus kõikides ainetes on esitatud hea oskamise kaheksa kriteeriumi. Ameerika koolile omaseid teste ja standardeid, mida paljudes maades juurutatakse, Soome põhikoolis pole (Dar-

ling-Hammond 2001; Wixson jt 2004). Õppe tulemuslikkuse hindamisel lähtutakse õpetaja ja kooli püstitatud eesmärkide saavutusest. Usutakse, et kõrgetasemelise õppe tagab õpetaja professionaalsus, mitte põhjalik testimine ja üleriigilised standardid. Tõsiseid probleeme pole Soomes selle põhimõtte rakendamisel ilmnenud.

Õpetajaid usaldatakse ka selles mõttes, et nad osalevad oma kooli õppekava koostamisel. See eeldab vastavat ettevalmistust, mistõttu tulevased õpetajad õpivad õppekava koostamist juba ülikoolis ja õpetajana töötades ka täienduskoolituses. Õppekava koostamisel on õpetajad suhteliselt vabad. Nii on mõnes koolis tundide pikkus 75 minutit ja keset päeva on näiteks kaks tundi vaba aega, millal tegeldakse õpetaja juhendamisel oma lemmikharrastustega. Kool võib õpetada ka mõnd oma õppeainet, riiklik raamõppekava jätab selleks võimalusi, kuid mitte palju.

Õpetajad on didaktikas vabad, sest Soomes lähtutakse uuriva õpetaja (*practitioner researcher*) kontseptsioonist, mille järgi õpetaja planeerib ja uurib oma tegevust ise. Uuriva õpetaja kontseptsioon lähtub Stenhouse'i (1975) ideest, mille järgi praktiline töö käib käsi-

käes teoreetilise aruteluga. Samalaadse mõtte pakkus samal ajal välja Matti Koskkenniemi seoses oma didaktilise protsessi analüüsi ehk DPA-projektiga (Komulainen ja Kansanen 1981), mille järgi õpetaja võib kasutada just neid õpetamise võtteid, mida ta oskab ja tahab.

Pedagoogideks vaid parimad

Õpetajakutse on Soome noorte hulgas üks soositumaid. 2004. aasta kevadel tehtud arvamusküsitluse põhjal arvas 26% abituriendist, et õpetajaks õppimine on hea valik. Insenerikutsest arvas nii 19, psühholoogi-, kunstniku- ja muusikukutsest 18, arhitekti- ja ajakirjanikukutsest 15, arsti- ja loomaarsti kutsest 10, haigepõetaja kutsest 9 ja kirikuõpetaja elukutsest 2% küsitluteest.

Suur tung õpetajakoolitusse ja õpetajakutse hea maine rahva hulgas võimaldavad süsteemse ja nõudliku õpetajakoolituse korraldamist ning koolide varustamist kõrge professionaalsusega õpetajatega. Ilmselt on Soome soodne õhkkond kõrgetasemeliseks õpetajakoolituseks erandlik: paljudes maades on õpetajakutse abituriendidele alles teine valik, st õpetajaks hakatakse õppima siis, kui esimest valikut õppima ei pääse. Ka õpetajana töötamine kuni pensionini välja on Soomes teiste maadega võrreldes kõrge (Bullough 1997; Macdonald 1999).

Soomes õpetajaks kandideerivate noorte puhul võib rääkida ka kõrgest sisemisest motivatsioonist, isegi kutsumusdest. See tähendab, et ühelt poolt on õpetajakutse ühiskonnas populaarne, kuid teisalt ka noorele endale isiklikult tähtis (Hansen 1995, 3). Kui *kutsumus* tundub olevat liiga maksimalistlik väljend, võiks rääkida õpetajatööle pühendumisest (Hargreaves 1995), mille tulemusena seob õpetaja end oma ametiga vähehaaval üha rohkem ja rohkem (Kansanen jt 2000).

Kuna õpetajakutse on noorte hulgas väga populaarne, on ülikoolis õpetajakoolitusse raske pääseda. Konkurents on tihe nii klassi- kui ka aineõpetajate seas, vaid keskmiselt 15% kandidaatidest pääseb õpetajaks õppima.

Vastuvõtukatsed kuuluvad klassiõpetaja koolituse traditsioonide juurde juba Jyväskylä seminari asutamisest (1863) saadik (Halila 1963, 122–129). Algul kontrolliti katsetega eelkõige õpetajaks

õppida soovijate teadmisi ja oskusi, hiljem aga sobivust õpetajatööks. Soomes on jõutud ka õpetajaks sobivuse uurin-guteni (Halmela ja Komulainen 1983; Rähjä ja Kari 2002; Malmberg 2006).

Vastuvõtukatsete sisu on aja jooksul arenenud. Nüüd püütakse lisaks õpetajaks sobivusele testida ka kandidaadi motivatsiooni. Noored loevad läbi mõne pedagoogilise teksti ja kirjutavad selle põhjal essee. Osa kandidaatidest kutsutakse seejärel vestlusele. On ka mingi teema õpetamise ülesanne.

Korthagen (2004) kirjutab, et õpetaja omadused saab jagada kvaliteetideks ja kompetentsusteks. Kvaliteedid (loovus, julgus, sõbralikkus, ausus) on oma loomult sisemised ja neid on raske muuta. Seevastu kompetentsusi saab koolituse käigus omandada ja arendada. Näiteks õpilaste eri õpistiilide märkamist saab õppida. Noorte õpetajakoolitusse võtmisel on keskendus kandidaatide kvaliteedil, kompetentsuste väljaarendamine on jäetud kooli ülesandeks.

Ehkki õpetajaks õppida tahtjad on juba väga pikka aega pidanud läbima alati õpetajaks sobivuse katsed, on sobivate noorte väljaselgitamine ikkagi raske. Soomes on õpetajaks sobivust palju uuritud ja uurimistulemuste põhjal ka sobivuskatseid muudetud, kuid praeguse-ni puuduvad selleks piisavad teoreetilised alused.

Klassiõpetajaks kandideerijad teevad kirjaliku eksami, mille tulemuste põhjal lastakse vestlusele ja esinemisvooru kolm korda rohkem noori, kui neid lõpuks ülikooli vastu võetakse. Aineõpetajaks õppijatele on samasugused sobivuskat-sed. On loodetud, et tänu sobivuskatsetele hakkab rohkem noormehi õpetajaks õppima, kuid neid on õpetajaks õppijate hulgas siiski vaid 20% ringis.

Praktika turvalises harjutuskoolis

Igal õpetajakoolitust andval teaduskonnal on üks või kaks harjutuskooli (*harjoittelukoulu*, *normaalilyseo*, varasema nimetusega *mallikoulu*, *harjoituskoulu*), mida peab üleval riik. Harjutuskoolil on oma juhtkond ja kool töötab riikliku raamõppekava järgi, ainus lisaülesanne on üliõpilasele harjutamisvõimaluste pakkumine. Harjutuskooli lektorilt nõutakse mõnevõrra rohkem pädevusi kui õpetajatelt tavaliselt – ta peab olema

endine hea õpetaja, kuid tundma ka kasvatusteadust keskmisest paremini. Harjutuskooli lektorite tase ongi üle keskmise: doktori- ja litsentsiaadikraad on umbes 15% harjutuskooli õpetajatest. Üliõpilased saavad harjutuskoolis õpetamist harjutada 1.–12. klassini. Kaks kolmandikku oma praktikast teevad tulevased õpetajad harjutuskoolides, ühe kolmandiku aga tavalistes koolides, mida kutsutakse vabamas kõnepruugis ka rindekoolideks (*kenttäkoulu*).

Harjutuskoolid on Soome õpetajakoolituse ajalooline eripära, mis on jätkunud katkematult tänaseni. Sellisel kujul harjutuskooli on teistes maades vähe, kuid ligilähedasi variante siiski kasutatakse. Harjutuskoolis juhendavad praktikat kogunud pedagoogid, kelle pädevus on rahvusvaheliselt võrrelduna erandlikult kõrge. Samas ei ole üliõpilaste pedagoogilise praktika maht Soomes teiste maadega võrreldes suur ja tundub, et selle suurendamise järele pole ka tarvidust, sest Soome õpilaste tulemused on rahvusvahelises võrdluses head.

Soomes harjutuskoolid ei ole uuringute ja eksperimentide koolid, nende ülesanne on pakkuda üliõpilastele võimalikult mitmekesiseid ja turvalisi võimalusi õpetajatöö harjutamiseks.

Osa õpetajapraktikast sooritakse aga vähem turvalistes „lahingukoolides”, mis on omavalitsuse põhi- või keskkoolid, aga vajaduse või võimaluse korral ka muud koolid.

Klassiõpetaja käib doktoriõppes

Õpetajakoolitus viidi Soomes täielikult ülikoolidesse 1974. aastal ja lasteaiasõpetajate koolitus 1995. aastal. Aastast 1979 lõpetavad õpetajad ülikooli magistriraadiga, lasteaiasõpetajad bakalaureustena.

Õpetajakoolituse institutsioonid on Soomes täpselt samal viisil teaduspõhised nagu kõik teisedki ülikooli allasutused. Õppejõududel on kohustus osaleda uurimistöös ja neid hinnatakse nii teadussaavutuste kui ka eduka õpetamise põhjal. Teadustööd hinnatakse peamiselt rahvusvaheliste publikatsioonide alusel. Õppejõudude assistendid on doktorandid, kes valmistuvad kaitsma väitekirja. Nii valitseb õpetajakoolituse ülikoolides teaduslike uuringute õhkkond. See on õpetajakoolituses suh-

teliselt uus nähtus, kuid arengusuund on olnud julgustav.

Ülikoolide õpetajakoolitus ei ole rahvusvahelises plaanis midagi erilist, kuid klassiõpetaja ettevalmistuse viimine magistriõppe tasemele on mujal väga harv. Soome õpetajakoolituse tunnusmärk on ka see, et õpetajad saavad ülikooliõpingute lõpuks oma kvalifikatsiooni otse ülikoolist.

Soome õpetajakoolituses on ülikoolidel väga suur autonoomia nii õppekavade koostamisel kui ka nende realiseerimisel, mis on samuti üldiselt erandlik, nagu seegi, et õpetajakoolitus on võrdustatud kõikide teiste erialade õppimisega. Praktikas tähendab see, et õpetajakutset nähakse koolituse vaatenurgast niisama tähtsana kui näiteks kohtniku- või arstikutset ning ülikoolid vastutavad teatud piirides õpetajakoolituse ning õppekavade koostamise ja taseme eest ise. Poliitiline suunamine nagu näiteks Rootsis või Inglismaal puudub, õpetajakoolituse areng toimub ministeeriumi ja ülikoolide koostöös. Soome õpetajakoolitust hinnati viimati 2000. aastal (Jussila ja Saari 2000).

Soome õpetajakoolitus kujutab endast traditsioonilisi ülikooliõpinguid, kus valitseb õpetuse ja uurimise ühtsus, kusjuures just uuringutele pannakse väga suurt rõhku. Uurimismeetoditega tehakse tutvust kohe ülikooliõpingute alguses, uurimisaspekt on õpetajakoolituse kõikides kursustes ning koolipraktikagi üks osa on uuring, näiteks õpilaste lähem tundmaõppimine vms.

Lõpuks teeb iga üliõpilane magistritöö, nagu tehakse kõikides teisteski ainetes. Eesmärk on uuriv õpetaja, kes suudab teooriatele ja uuringute andmetele tuginedes analüüsida ja hinnata oma tegevust õpetajana (Kansanen 2006; Kansanen jt 2000; Jakku-Sihvonen ja Niemi 2006; 2007).

Soomes töötavad nii pedagoogika kui ka ainedidaktika professorid ühes ja samas õppeasutuses koos, sest ehkki koolis on ainete õpetamine peamine, peetakse ka aineõpetajaid kasvatusprotsessi eest vastutavaks, lisaks pakub koos töötamine võimalusi ühiseks uurimistööks. See lähenemisviis ei ole Euroopas väga tüüpiline, näiteks Saksamaal töötavad aineõpetuse didaktikud oma erialale vastavates instituutides – füüsika-, keemia-, ajalooinstituutides jne.

Uuriv õpetaja

Soome õpetajakoolituse põhiidee on Galluzo ja Pankritzi terminoloogias *uurimispõhine koolitus*, mis tugineb õpetaja pedagoogilisele mõtteviisile ehk sellele, kuidas õpetaja mõtleb ja teeb otsuseid, ning eriti sellele, kuidas ta neid otsuseid põhjendab (Kansanen 2006; Kansanen jt 2000). Soome õpetajakoolituses nähakse õpetajat peamiselt oma tegevuse uurijana (*practitioner researcher*).

Eesmärk on autonoomselt tegutsev õpetaja, kes suudab oma tegevust põhjendada teadusele ja uuringutele tuginedes. Õpetajakoolituses püüeldakse selle poole, et noored suudaksid ka pärast ülikooli lõpetamist koolis töötades lähtuda kasvatussteeduslikust mõtteviisist. Eesmärk ei ole koolitada uurijaid ja teadlasi, vaid õpetajaid, kes suudavad oma tööd reflekteerida, kes teavad, missuguste uuringute andmetele saab töös toetuda.

Õpetaja on ühelt poolt n-õ tarbija, sest ta kasutab uurimistööde andmeid, aga ta on ka tootja, sest suudab luua oma töösse puutuvat uut teadmist. Metakognitsiooni kui omaenda mõtlemisest mõtlemist mainitakse mõnegi maa õpetajakoolituses (Howey 1996), kuid metakognitiivsed vaatlused ja uuringud kogu õpetajakoolituse alusena on väga harv nähtus.

Lõpetuseks veel seda, et ettekujutus efektiivselt õpetamisest on normatiivne. Hoolimata laialdasest metaanalüüsist on meie teadmised õpetamisest veel napid, vastavad uurimistulemused mitmeti seletatavad ning paljuski tuginetakse heale kogemusele ja traditsioonile (Wilson jt 2001; Hemsley-Brown ja Sharp 2003). See tähendab, et õpetajaks võib saada mitmel viisil ja erinevate koolituste kaudu. Üksmeel on vaid selles, et vastutusrikkamate elukutsete omandamine eeldab kavakindlamat õppimist ja mõistete süsteemi paremat omandamist, ka põhjalikumat praktikat ja selle analüüsi – arutelusid, reflekteerimist, iseendale suunatud uuringuid, õpisündmuste kontrollimist teadusmõistete abil.

Kuna lõplikke tõesid õpetajakoolituse ja õpetamise kohta pole, on elukestva õppe idee siin igati põhjendatud. Soomes on õpetajate edasiõppimine tehtud selles mõttes lihtsaks, et nad saavad astuda doktoriõppesse lisaõppe ja -eksamiteta, mis pole Euroopas tüüpi-

line. Aineõpetajad saavad õpinguid jätkata oma peaõppeaines või kasvatus-teaduses, klassiõpetajad aga põhiliselt kasvatussteeduses. Klassiõpetaja doktoriõpe on maailmas üsna haruldane.

Õpetaja pedagoogiline mõtlemine on normatiivne ka selles mõttes, et õpetaja teeb oma otsused lõppkokkuvõttes oma isiklikule pedagoogilisele filosoofiale ja uskumustele, mitte rangelt teaduslikele teadmistele tuginedes. Uuringute empiirilised tulemused osutavad, et õpetaja põhjendab oma otsuseid nii intuiitselt kui ka ratsionaalselt, kuid enamasti töötavad intuitsioon ja ratsionaalne arutelu käsikäes (Fitzgibbons 1981).

KOMMENTAAR

Jüri On

TLÜ emeritprofessor

Tallinna Ülikooli audoktori Pertti Kansaneni artikkel „Õpetajakoolitusest Soomes” häälestab meid küsima, missuguseid haridusmudeleid me endale soovime ja missugused neist on meie ühiskonnas võimalikud.

Artikkel algab toimetuse küsimusest: „Kas Soome põhikooli õppekava oleks rakendatav ka Eestis?” Kansaneni vastus on jaatav, kuid ta seab taktitundelise inimesena ainult ühe tingimuse, et sel juhul peab ka Soome õpetajakoolituse mudeli üle võtma. Aga õpetaja kõrge maine Soome ühiskonnas? Suured konkursid õpetajakoolitusse? Need peaksime ju ka üle võtma? Huvitav, kuidas seda saaks teha?

Tallinna Ülikooli õpetajakoolituses on saadud palju häid ideid ja ka otsest õpetust just Soomest, mistõttu ongi meie õpetajakoolituses mõndagi sarnast sellega, millest kirjutab oma artiklis Pertti Kansanen. Soomega on meie ülikoolide õpetajakoolitajatel ühisprojekte, Soome lektorid käivad meie üliõpilastele lugemas. Pertti Kansaneni artikli lõpus on juttu uurivast õpetajast. Selle mõistega seoses meenuvad Aleksander Elango ja Heino Liimetsa ettevõtmisel ellukutsutud õpetajate uurimiskursused ja sealt välja kasvanud ühiskondlik pedagoogika uurimise instituut (ÜPUI), mis koondas Eesti paljusid uurivaid õpetajaid.

Sarnasusi ja kokkupuutepunkte on meil veelgi, samas arvan siiski, et Soome mudel saab edu tagada ainult Soomes, sest meil puudub hulk olulisi tingi-

musi, mis võimaldaksid põhjanaabrite eeskju otseselt järgida.

Võtame Kansaneni artikli esimese alapealkirja „Õpetajat usaldatakse”. Kuidas on meil lood usaldamisega? Kansanen kirjutab, et Soomes on õpetajakutse väga lugupeetud ja õpetajakoolitusse tohtu konkurss. Kui suur tung on meil õpetajakoolitusse? Kas meil oleks võimalik sellise konkursi juures noortele õpetajaks sobivuse teste korraldada? Põhjanaanabrid on õpetajakoolitust uurinud juba aastakümneid ja uurimistulemustele toetudes õpetajakoolituseks uusi arenguvõimalusi otsinud, samal ajal on Tallinna Ülikooli aineõpetajakoolituses kasvatusteaduse ainete mahtu kümne aasta tagusega võrreldes vähenatud ligi kolm korda.

Me elame lähedastes, aga ka üsna erinevates ühiskondades, meie väärtused on küllaltki erinevad, meie kooliajalugu on erinev. Näiteks on ajalooliselt kujunenud nii, et Eestis on tähelepanu keskmes õppekava, Soomes aga õpetajakoolitus jne.

Seda kõike arvesse võttes on raske uskuda, et Soome mudel annaks Eestis niisama häid tulemusi kui oma kodumaal. Tõsi, paljud nii ei arva, isegi kunagine haridusminister Toivo Maimets tegi omal ajal ettepaneku osta põhikooli õppekava Soomest.

Eelnenuga seoses tuleb veel kord meenutada, et juba Peeter Põld ja Johannes Käis toonitasid, kumbki oma sõnastuses muidugi, et Eesti peab looma ning välja arendama omaenda kasvatusteaduslikud ja pedagoogilised suunad, mitte teisi maid matkima.

Kirjandus

Aho, E., Pitkänen, K. ja Sahlberg, P. (2006) *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington DC: World Bank.

Bullough Jr., R. V. (1997) *Becoming a teacher: Self and the social location*. *International handbook of teachers and teaching*. Toim Biddle, B. J., Good, T. L. ja Goodson, I. F. Dordrecht: Kluwer.

Darling-Hammond, L. (2001) *Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification and assessment*. *Handbook of research on teaching*. 4th ed. Toim Richardson, V. Washington DC: AERA.

Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. ja Pell, T. (2007) *Public perceptions of the teaching profession*. *Research Papers in Education*, 22 (3), 247–265

Fitzgibbons, R. E. (1981). *Making educational decisions. An introduction to philosophy of education*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.

Galluzo, G. R. ja Pankratz, R.S. (1990) *Five attributes of a teacher education program knowledge base*. *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 7–14.

Halila, A. (1963). *Jyväskylän seminaarin historia*. Porvoo: WSOY.

Halmela, A. ja Komulainen, E. (1983) *Student selection for teacher education programs in Finland*. *Current research on Finnish teacher education*. Toim Kansanen, P. Research Report 13. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 9–22.

Hansen, D. T. (1995) *The call to teach*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1995) *Realities of teaching*. *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Toim Anderson, L. W. Cambridge, UK: Pergamon, 80–87.

Hemsley-Brown, J. ja Sharp, C. (2003) *The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature*. *Oxford Review of Education*, 29 (4), 449–470.

Iisalo, T. (1979) *The science of education in Finland 1828–1918*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.

Iisalo, T., Lahdes, E. ja Viitanieni, E. (1979) *Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen*. Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A: 5.

Jakku-Sihvonen, R. ja Niemi, H. (2006) *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher educators*. Research in Educational Sciences 25. Finnish Educational Research Association.

Jakku-Sihvonen, R., ja Niemi, H. (2007) *Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Jussila, J. ja Saari, S. (2000) *Teacher education as a future-molding factor: International evaluation of teacher education in Finnish universities*. Helsinki, Finland: Higher Education Evaluation Council.

Kansanen, P. (2006) *Constructing a research-based program in teacher education. Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways*. Toim Oser, F. K., Achtenhagen, F. ja Renold, U. Rotterdam & Taipei: Sense Publishers, 11–22.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. ja Jyrhämä, R. (2000) *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.

Komulainen, E. ja Kansanen, P. (1981) *Classroom analysis: Concepts, findings, applications*. *DPA Helsinki Investigations III*. Research Bulletin No. 56. Institute of Education, University of Helsinki. (ED209187)

Korthagen, F. A. J. (2004) *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.

Macdonald, D. (1999) *Teacher attrition: a review of literature*. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835–848.

Malmberg, L.-E. (2006) *Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 58–76.

Nurmi, V. (1979) *Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys*. Porvoo: WSOY.

Nurmi, V. (1988) *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Räihä, P. ja Kari, J. (2002) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 74.

Sahlberg, P. (2006) *Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education?* *Professorado*, 10 (1), 1–26.

Sahlberg, P. (trükkimisel). *From periphery to limelight: Educational change in Finland*. Manuscript to appear in *International Handbook of Educational Change* (2nd ed).

Simola, H. (2005) *The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education*. *Comparative Education*, 41 (4), 455–470.

Sjöstrand, W. (1967). *Education as an academic discipline*. Acta Universitatis Upsaliensis C. 12.

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Virtanen, R. (1983) *Kuvia koulun-uudistuksen kuumilta vuosilta. Ohjusten ja kynästäkieltäytyjien aika*. Porvoo: WSOY.

Westbury, I., Hansen, S.-E., Kansanen, P. ja Björkvist, O. (2005) *Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485.

Wilson, S. M., Floden, R. E. ja Ferrini-Mundy, J. (2001) *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Wixson, K. K., Dutro, E. ja Athan, R. G. (2004) *The challenge of developing content standards*. *Review of Research in Education*, 27, 69–107.