

Netta Nuutinen

THAIMAALAISTEN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA SUOMALAISESTA TÄYDENNYSKOULUTUKSESTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2023

TIIVISTELMÄ

Netta Nuutinen: Thaimaalaisten opettajien kokemuksia suomalaisesta täydennyskoulutuksesta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Toukokuu 2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten suomalaisten kouluttajien järjestämä opettajien täydennyskoulutus on vaikuttanut thaimaalaisten opettajien opetustyöhön, miten menetelmät ovat soveltuneet Thaimaan kontekstiin ja millaisia haasteita soveltamiseen on liittynyt. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä siitä, miten suomalaista koulutusosaamista voidaan hyödyntää toisenlaisessa kulttuurissa ja koulutusjärjestelmässä, ja millaisia haasteita siinä voi ilmetä. Tutkimuskysymyksiä oli kaksi: 1) Miten thaimaalaiset opettajat ovat kokeneet täydennyskoulutuksen vaikuttaneen opetustyöhön? 2) Millaisia haasteita täydennyskoulutuksen sisältöjen soveltamiseen on thaimaalaisten opettajien kokemusten mukaan liittynyt?

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena fenomenologista lähestymistapaa seuraten. Aineisto koostui viiden täydennyskoulutukseen osallistuneen thaimaalaisten opettajan vastauksista. He olivat kaikki osallistuneet suomalaisten kouluttajien järjestämään kuuden kuukauden mittaiseen täydennyskoulutukseen. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, ja analyysi toteutettiin laadullisena aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä.

Tuloksista kävi ilmi, että kaikki vastaajat olivat kokeneet koulutuksen hyödylliseksi. Opettajat raportoivat koulutuksen muuttaneen heidän opetustapaansa, ja he olivat omaksuneet uusia menetelmiä osaksi opetustyötä. Myös heidän oppilaidensa reaktiot muutoksiin olivat opettajien mukaan pitkälti positiivisia. Toisaalta uusien menetelmien käyttöönotossa oli koettu myös haasteita, jotka liittyivät opettajien kertoman mukaan pääosin Suomen ja Thaimaan koulutusjärjestelmien eroavaisuuksiin sekä kulttuuriin eroihin. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että suomalaisen täydennyskoulutuksen menetelmiä on otettu käyttöön ja pystytty soveltamaan thaimaalaisessa koulussa, mutta samalla koulutusjärjestelmien ja kulttuurin erojen huomioiminen osoittautui todella tärkeäksi.

Avainsanat: ylijäräinen koulutus, koulutusvienti, opettajien täydennyskoulutus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Netta Nuutinen: Thai teachers' experiences of Finnish in-service teacher training
Master's Thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies
May 2023

The purpose of this study was to find out how the in-service teacher training organized by Finnish trainers has affected Thai teachers teaching work, how the methods have applied to the Thai context, and what kind of challenges have been associated with the application. The aim of the study was to increase understanding of how Finnish educational expertise can be utilized in a different culture and education system, and what kind of challenges may arise in this regard. There were two research questions: 1) How have Thai teachers felt that in-service training had affected their teaching work? 2) According to the experiences of Thai teachers, what challenges have been encountered in applying the contents of continuing education?

The study was carried out as a qualitative case study following a phenomenological approach. The material consisted of responses from five Thai teachers who participated in in-service training. They had all participated in a six-month in-service teacher training organized by Finnish trainers. The data was collected with an e-questionnaire, and the analysis was carried out as a qualitative data-driven content analysis.

The results showed that all respondents had found the training useful. Teachers reported that the training had changed their way of teaching and they had adopted new methods as part of their teaching work. According to the teachers, their students' reactions to the changes were also mostly positive. Teachers reported that the challenges in implementing the methods were mainly related to the differences between the education systems of Finland and Thailand as well as cultural differences. The results of the study indicate that the methods of Finnish in-service training have been able to adopt and apply in Thai schools, but at the same time, considering the differences in education systems and culture turned out to be very important.

Keywords: Cross-border education, education export, in-service teacher training,

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	YLIRAJAINEN KOULUTUS	8
3	KOULUTUS VIENTITUOTTEENA	10
3.1	Suomalainen koulutusvienti	10
3.2	Suomalaisen koulutusviennin vahvuudet ja haasteet	11
3.3	Koulutusvientikokemukset aiemman tutkimuksen valossa	13
4	SUOMEN JA THAIMAAN KOULUTUSJÄRJESTELMÄT	17
4.1	Suomalainen koulutusjärjestelmä	17
4.1.1	<i>Arvot ja opetussuunnitelma</i>	18
4.1.2	<i>Opettajat</i>	21
4.2	Thaimaalainen koulutusjärjestelmä.....	23
4.2.1	<i>Arvot ja opetussuunnitelma</i>	24
4.2.2	<i>Opettajat</i>	26
4.3	Suomalainen ja thaimaalainen koulutusjärjestelmä rinnakkain	28
5	THAIMAALAISEN KULTTUURIN PIIRTEITÄ	32
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
6.1	Tutkimustehtävä.....	36
6.2	Metodologiset valinnat	36
6.2.1	<i>Laadullinen tapaustutkimus</i>	36
6.2.2	<i>Kokemusten tutkiminen</i>	38
6.3	Aineisto	39
6.3.1	<i>Aineistonkeruumenetelmänä kysely</i>	39
6.3.2	<i>Laadullinen sisällönanalyysi</i>	40
6.3.3	<i>Tutkimukseen osallistujat</i>	42
7	TULOKSET	43
7.1	Täydennyskoulutuksen vaikutukset opetustyöhön	43
7.1.1	<i>Hyödyllisyys</i>	43
7.1.2	<i>Opetustavan muutokset</i>	44
7.1.3	<i>Käyttöön otetut menetelmät</i>	45
7.1.4	<i>Oppilaiden näkökulma</i>	45
7.2	Koulutuksen sisältöjen soveltamiseen liittyvät haasteet	46
7.2.1	<i>Koulutusjärjestelmään liittyvät haasteet</i>	46
7.2.2	<i>Kulttuuriset erot</i>	47
8	POHDINTA	49
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	49
8.2	Tutkimuksen rajoitteet, luotettavuus ja eettisyys	53
8.3	Jatkotutkimusaiheita	56
8.4	Lopuksi.....	57
	LÄHTEET	59
	LIITTEET	65
	Liite 1: Kyselylomakkeen kysymykset englanniksi, suomeksi ja thaiksi	65

TAULUKOT

TAULUKKO 1. OSALLISTUJIEN TAUSTATIEDOT..... 42

1 JOHDANTO

Suomalainen koulutusosaaminen on tunnettua maailmalla muun muassa hyvistä oppimistuloksista ja korkeasti koulutetuista opettajista sekä oppimista ja opetusta tukevasta hallinnosta (Kosonen & Skinnari, 2020). Suomen kansainvälinen maine laadukkaana koulutuksen maana alkoi erityisesti 2000-luvun alun hyvien PISA-tutkimustulosten myötä (Heinonen, 2019). Etenkin 2000-luvun alusta lähtien (Heinonen, 2019) suomalainen koulutusjärjestelmä on herättänyt kiinnostusta maailmalla ja menetelmiä halutaan soveltaa myös muualla (Kosonen & Skinnari, 2020). Erityisesti Latinalaisen Amerikan, Persianlahden ja Kaakkois-Aasian maat sekä Kiina, Etelä-Afrikka ja Intia ovat osoittaneet vahvaa kiinnostusta suomalaista koulutusosaamista kohtaan (Opetushallitus, 2020).

Koulutusvienti on tällä hetkellä kasvussa oleva toimiala Suomessa (Suhonen ym., 2022). Se on taloudellisesti merkittävää liiketoimintaa, jonka arvon arvioidaan nousevan myös tulevina vuosina (Opetushallitus, 2022). Koulutusvienti on siis ajankohtainen ja merkittävä aihe ja toiminnan kehittämiseksi tarvitaan tutkimusta. Opetushallituksen raportti koulutusvientiä koskevasta tutkimus- ja selvityskirjallisuudesta (Juusola & Nokkala, 2019) osoittaa, että vaikka suomalaisesta koulutusviennistä on tehty viime vuosina runsaasti tutkimusta, aihetta on tutkittu verrattain vähän vastaanottavan maan näkökulmasta ja erityisesti Thaimaan kontekstissa. Vuoden 2019 jälkeen on tullut joitakin uusia tutkimuksia, joista osassa käsitellään myös asiakkaan näkökulmaa ja koulutusvientihankkeiden toimivuutta. Näitä tutkimuksia esitellään teoreettisessa viitekehyksessä.

Suomalainen koulutusosaaminen ei ole sellaisenaan siirrettävissä toisiin maihin ja erilaisiin kulttuureihin (Sirén & Vuorinen, 2012) ja tästä syystä tarvitaan tutkimusta siitä, miten suomalaista koulutusosaamista voidaan soveltaa eri maiden koulutusjärjestelmissä. Opetushallituksen entinen pääjohtaja Olli-Pekka Heinonen on kirjoittanut Opetushallituksen (2019) selvityksen esipuheessa, että tutkimukset, selvitykset ja opinnäytetyöt tarjoavat mahdollisuuden oppia

aiemmista koulutusvientikokemuksista ja -malleista ja sen myötä kehittää koulutusvientitoimintaa jatkossa. Muun muassa Kaakkois-Aasian maat ovat kiinnostuneita suomalaisesta koulutusosaamisesta (Opetushallitus, 2020). Tästä syystä Thaimaan kontekstiin sijoittuva tutkimus voi tarjota viitteitä siitä, miten suomalaisen koulutusosaamisen anti on soveltunut Kaakkois-Aasian maan kouluarkeen ja millaisia haasteita siihen liittyy.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten thaimaalaiset opettajat ovat kokeneet suomalaisten kouluttajien järjestämän täydennyskoulutuksen ja sen vaikutukset. Tutkimuskysymyksiä on kaksi: 1) Miten thaimaalaiset opettajat ovat kokeneet täydennyskoulutuksen vaikuttaneen opetustyöhön? 2) Millaisia haasteita täydennyskoulutuksen sisältöjen soveltamiseen on thaimaalaisten opettajien kokemusten mukaan liittynyt? Kysymysten kautta pyritään ymmärtämään, miten suomalaisen koulutuksen mallit soveltuvat thaimaalaaiseen koulutusjärjestelmään ja kulttuuriin.

Tutkimus etenee teorian kautta tutkimustuloksiin ja johtopäätöksiin. Teoreettinen viitekehys muodostuu luvuista 2–4. Koska ylijärjestyksen koulutuksen ja koulutusviennin käsitteet ovat moninaisia, niille molemmille on annettu omat luvut (luvut 2 ja 3). Teoreettisen viitekehysten neljännessä luvussa puolestaan avataan suomalaista ja thaimaalaista koulutusjärjestelmää sekä näiden eroja, jotta voidaan tarkastella, mitä annettavaa suomalaisella koulutusosaamisella mahdollisesti on thaimaalaiselle koulutusjärjestelmälle. Tämän jälkeen esitellään thaimaalaisen kulttuurin piirteitä (luku 5), jotta voidaan ymmärtää koulutuksen ja tutkimuksen kulttuurista kontekstia. Kuudennessa luvussa esitellään tutkimustehtävä ja metodologiset valinnat sekä kerrotaan aineistosta. Tutkimustulokset ovat luvussa seitsemän, ja viimeisessä, kahdeksannessa luvussa tarkastellaan johtopäätöksiä sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

2 YLIRAJAINEN KOULUTUS

Ylirajaisella tarkoitetaan kansalliset rajat ylittävää toimintaa, jonka osapuolina ovat ei-valtiolliset toimijat (Alenius & Korhonen, 2016). Koulutuksen kohdalla tämän voisi katsoa tarkoittavan esimerkiksi kahden eri maan oppilaitosten välistä yhteistyötä. Ylirajainen koulutus on kuitenkin monimuotoisempi käsite ja pitää sisällään monenlaista kansallisia rajoja ylittävää toimintaa. Käsite onkin jokseenkin kompleksinen ja rinnakkaisia termejä käytetään myös päällekkäin (Knight, 2016). Knight tekee eron englanninkielisten termien *transnational education* ja *cross-border education* välille. Tässä tutkimuksessa suomenkielisenä terminä päädyttiin käyttämään käsitettä ylirajainen koulutus, joka ehkä vahvemmin viittaa termiin *cross-border education*.

Ylirajaisen koulutuksen raamien tulee olla riittävän selkeät, jotta toiminnan eri muodot voidaan erottaa toisistaan, mutta samalla käsitteen on oltava joustava, jotta sitä voidaan käyttää lähettävissä ja vastaanottavissa maissa eri puolilla maailmaa (Knight, 2016). Knight (2016) huomauttaa myös, että määritelmän tulee olla riittävän selkeä käännettäväksi ymmärrettävästi monelle eri kielelle. Termien kääntäminen suomen kielelle onkin osin haastavaa, jotta käsitteiden merkitykset pysyisivät samana. Tässä luvussa tarkoituksena on ennen kaikkea määritellä termin merkitysisältöjä sen sijaan, että pyrittäisiin löytämään eri käsitteille suomenkieliset vastineet. Määrittelyn pohjana käytetään erityisesti Jane Knightin kirjoituksia.

Ylirajainen koulutus (*cross-border education*) viittaa ihmisten, tiedon, ohjelmien, palveluntuottajien, käytäntöjen, ideoiden, opetussuunnitelmien, projektin, tutkimuksen ja palveluiden liikkumiseen kansallisten tai hallinnollisten rajojen yli (Knight, 2007). Knightin (2007) mukaan ylirajainen koulutus on kansainvälistymisen osa-alue, joka voi olla esimerkiksi kehitys yhteistyötä, akateemista vaihto-opiskelua tai kaupallisia hankkeita. Ylirajaisen koulutuksen painopiste on opiskelijoiden, ohjelmien sekä palveluntarjoajien tai instituutioiden liikkuvuudessa kansallisten tai hallinnollisten rajojen yli (Knight, 2007). *Cross-*

border education -termi tuo esiin myös rajojen merkityksen sekä vaikutuksen koulutukseen liittyvään politiikkaan sekä määräyksiin (Knight, 2007; Knight, 2016). Knightin (2016) mukaan tämä on tärkeä ulottuvuus. Käsite siis huomioi muita vastaavia käsitteitä paremmin maan hallinnollisen puolen ja määräysten luomat puitteet.

Knight (2014) korostaa, että ylirajainen koulutus ei ole sama asia kuin kansainvälistyminen koulutuksen kentällä, vaan se on vain yksi osa tätä. Hänen mukaansa kansainvälistyminen pitää sisällään sekä kotimaan kampuksella tapahtuvan että ulkomailla ja ylirajaisessa toiminnassa tapahtuvan kansainvälistymisen. Knight muistuttaa, että kansainvälistymisprosessi on monimutkainen, eikä edellä esitetty karkea jaottelu anna kokonaiskuvaa kansainvälistymisestä.

Transnational education tarkoittaa akateemisten ohjelmien sekä toimijoiden liikkuvuutta maiden välillä, eikä niinkään painota opiskelijoiden liikkuvuutta (Knight 2016). Palveluiden ja toimijoiden liikkuvuus on kuitenkin hyvin monimuotoista: se voi tarkoittaa esimerkiksi kansainvälisiä tytärkampuksia, etäopetusta tai yhteisiä yliopistoja (Knight & McNamara, 2017). Tässä käsitteessä keskeiseksi tekijäksi voidaan katsoa, että ohjelmat ja palvelut tulevat opiskelijoiden luokse sen sijaan, että opiskelijat lähtisivät toiseen maahan (Knight & McNamara, 2017). *Cross-border education* voidaan siis ehkä katsoa laajemmaksi termiksi, joka käsittää myös opiskelijoiden liikkuvuuden valtiollisten rajojen yli. Knight (2016) tuo myös esille, että se on käsitteenä selkeämpi ja kuvaavampi kuin *transnational education* ja on lisäksi käytetty esimerkiksi UNESCO:n ja OECD:n raporteissa, mikä lisää sen legitimitteettiä (Knight, 2016).

3 KOULUTUS VIENTITUOTTEENA

3.1 *Suomalainen koulutusvienti*

Suomalaisten menestys PISA-tutkimuksissa on herättänyt maailmalla kiinnostusta suomalaista koulutusosaamista kohtaan (Sahlberg, 2012). Tämä erityisesti on nostanut Suomen kansainvälistä mainetta laadukkaana koulutuksen maana (Heinonen, 2019). Suomalaista koulutusosaamista on tosin arvostettu jo ennen hyvien PISA-tulosten julkaisua, mutta tulokset nostivat Suomen osaamisen laajempaan tietoisuuteen kansainvälisesti (Sahlberg, 2012). Suomalaista koulutusosaamista halutaan hyödyntää myös muissa maissa (Kosonen & Skinnari, 2020), ja kiinnostus suomalaista osaamista kohtaan on luonut mahdollisuuden rakentaa koulutuksesta vientituotepalvelun (Sahlberg, 2012).

Koulutusviennin määritelmä ei ole täysin vakiintunut, minkä vuoksi koko koulutusviennin kirjoa on haastavaa tunnistaa (Suhonen ym., 2022). Opetushallitus (2020) on määritellyt koulutusviennin liiketoiminnaksi, joka pohjautuu koulutuksen, koulutusjärjestelmän tai näihin liittyvän osaamiseen siirtoon siten, että ulkomainen taho maksaa siitä. Koulutusviennin voisi katsoa olevan yksi ylijärjätyn koulutuksen muoto, sillä Knightin (2007) mukaan ylijärjätyn koulutus voi olla esimerkiksi kaupallisia hankkeita. Koulutusviennin käsitteessä yhdistyy kaksi erilaista, jopa ristiriitaista toimintaa, sillä koulutus viittaa humanitaariseen toimintaan, kun vienti puolestaan viittaa liiketoimintaan (Schatz, 2016). Tirri ja Silvennoinen (2020) ovat haastatelleet tutkimuksessaan koulutusviennin keskeisiä valtiohallinnon toimijoita. Haastateltavien mukaan liiketoiminta ja koulutus eivät kuitenkaan ole yhteensopimattomia ja he toivat esille muun muassa, että joissain maissa kaupallinen palvelu on ainoa tapa saada koulutus väestön saataville (Tirri & Silvennoinen, 2020).

Koulutusviennin liikevaihto on kasvanut nopeasti ja kehitystä halutaan myös tukea (Kosonen & Skinnari, 2020). Tästä syystä Opetushallitus on perustanut

Education Finland -ohjelman edistämään koulutusviennin kasvua. Ohjelma tukee yritysten, korkeakoulujen ja koulutuksen järjestäjien kasvua koulutusviennin kansainvälisillä markkinoilla (Opetushallitus, 2017). Ohjelma muun muassa edistää vientiosaamista, tarjoaa eri toimijoille tietoa uusista mahdollisuuksista liiketoiminnan saralla ja edistää uusien palveluiden syntymistä sekä tuo suomalaiselle koulutusjärjestelmälle näkyvyyttä maailmalla (Opetushallitus, 2020). Koulutusviennin kasvua pyritään siis edistämään tukemalla alan eri toimijoita monin tavoin Opetushallituksen taholta.

3.2 Suomalaisen koulutusviennin vahvuudet ja haasteet

Koulutusvienti on kasvavaa liiketoimintaa ja sen avulla voidaan edistää taloudellisia intressejä. Toisaalta koulutus on itseisarvoista ja kaikilla tulisi olla mahdollisuus siihen. Koulutusviennissä on etuja, mutta samalla myös jännitteitä, jotka tuovat haasteita sen toteuttamiseen ja etikkaan. Tässä luvussa tuodaan esille koulutusviennin haasteita ja vahvuuksia laajemmassa kuvassa, ja tulosten kohdalla näitä tarkastellaan enemmän ruohonjuuritasolla.

Suomalaisen koulutuksen mallit perustuvat hyvinvointivaltion perusarvoille, kuten tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen sekä yhteisvastuuseen (Sahlberg, 2012). Lisäksi suomalaisessa koulutuksessa luotetaan vahvasti opettajien ammattitaitoon ja autonomiaan (Polso, 2015). Muun muassa näistä syistä suomalaista koulutusosaamista ei voida siirtää sellaisenaan eri maihin ja toisenlaisiin kulttuureihin (Sirén & Vuorinen, 2012). Suomalaista osaamista voidaan kuitenkin hyödyntää myös muissa maissa (Sirén & Vuorinen, 2012) sekä jakaa ja kasvattaa asiantuntijuutta sekä osaamista (Polso, 2015), mutta se vaatii soveltamista. Yksi koulutusviennin haasteista Suomessa onkin suunnitella vientiin sopivia palveluita (Sahlberg, 2012).

Suomalainen koulutusvienti ei muodostu jonkin tietyn ohjelman tai palvelun myynnistä, vaan jokainen asiakas neuvottelee erikseen koulutustarjonnasta (esim. Schatz, 2015). Schatz (2015) tuo esiin, että vaikka asiakaskohtaisuus tekee palveluista joustavia, toisaalta se tekee suomalaisesta koulutusviennistä myös hajanaista. Tirrin ja Silvennoisen (2020) tutkimuksessa haastatellut koulutusviennin valtiohallinnon toimijat nostavat esille, että suomalaisien koulutusviennin haasteet liittyvät muun muassa juuri tuotteistamiseen. Heidänkin

mukaansa valmiiden tuotteiden puute toisaalta mahdollistaa palveluiden räätälöinnin ostajan tarpeiden mukaiseksi (Tirri & Silvennoinen, 2020). Vientiin sopivien valmiiden palveluiden puuttumisessa on siis haasteita, mutta toisaalta se lisää joustavuutta.

Opetushallituksen melko tuoreet selvitykset osoittavat, että suomalaisesta koulutusesaamisesta on pystytty muodostamaan myös vientiin soveltuvia tuotteita ja palveluita. Koulutusviennin alalla kysytyimpiä suomalaisia palveluita ovat muun muassa opettajien ja rehtorien täydennyskoulutukset, koulutuksen kehittämisen palvelut, kuten oppimateriaalit sekä opetussuunnitelmatyön konsultoinnit (Opetushallitus, 2020). Opetushallituksen (2020) selvityksen mukaan suomalainen koulutusvientii koostuu useista eri palvelualueista ja tarjoaa laajasti sekä palveluita että tuotteita koulutuksen eri sektoreille.

Kaikessa suomalaisessa koulutusviennissä tulee sitoutua eettiseen ja ihmisoikeuksia kunnioittavaan toimintaan (Opetushallitus, 2020). Suomessa koulutus on hyvinvointivaltion julkinen palvelu ja siihen liittyvät keskeisesti tasa-arvon ja ihmisoikeuksien käsitteet (Tirri & Silvennoinen, 2020). Tämä sekä haastaa koulutuksen tuotteistamista että nostaa esiin koulutusvientiin liittyviä eettisiä kysymyksiä. Suomen ylioppilaskuntien liiton (SYL, 2014) kannanotossa todetaan, että suomalaisen koulutusviennin tulee perustua tasa-arvon ja ihmisoikeuksien lisäksi sivistykseen, vapauteen, yhdenvertaisuuteen ja demokratiaan. Myös maailmalla kaupattavan suomalaisen koulutuksen tulee sitoutua näihin arvoihin (SYL, 2014). Toteutettaessa suomalaisen koulutuksen periaatteita jossain toisessa maassa, koulutuksen tulisi siis edistää näitä arvoja.

Koulutusvientii on liiketoimintaa, mutta sillä voi olla myös taloudelliseen voittoon tai viennin kasvattamiseen liittymättömiä motiiveja: laadukas koulutus voi edistää vastaanottavan maan sivistyksellisiä, sosiaalisia sekä taloudellisia olosuhteita (Tirri & Silvennoinen, 2020). Koulutusvientiin voi liiketoiminnan lisäksi siis liittyä halu edistää maan yhteiskunnallista tilannetta. Toisaalta koulutusvientituotteiden tai -palveluiden valmistaminen voi auttaa myös kotimaan koulutustoiminnan kehittämisessä (Tirri & Silvennoinen, 2020). Koulutusviennin anti ei siis välttämättä rajoitu vain rahallisiin hyötyihin. Myös Opetushallitus (2020) tuo esiin, että kansainvälisessä vuorovaikutuksessa voidaan kehittää samalla kotimaankin koulutuspalveluita, vaikka koulutusviennin tehtävä onkin toteuttaa

tuotteita ja palveluita liiketoiminnallisesti kannattavalla tavalla. Koulutusvienti voidaan siis tavallaan nähdä myös tuontina (Polso, 2015).

Polson (2015) mukaan harmillisen usein maailmalla koulutusviennissä luotetaan siihen, että lähtömaassa hyväksi todetut käytännöt ovat suoraan siirrettävissä toisenlaiseen kulttuuriin ja ympäristöön. Hän nostaa esimerkkinä muun muassa valmiit opetus- ja arviointimenetelmät sekä opetussuunnitelmat. Hän kuitenkin korostaa, että yhtenä koulutuksen tehtävänä voidaan nähdä kunkin maan oman kulttuurin, kansallisen identiteetin ja yhteiskunnan säilyttäminen sekä kehittäminen (Polso, 2015).

Tirrin ja Silvennoisen (2020) tutkimuksen haastateltavien mukaan suomalaisessa koulutusviennissä palveluita mukautetaan kohdemaiden kulttuuriin sopivaksi. Haastateltavat korostavat yhteistyötä paikallisten kanssa niin suunnittelussa kuin toteutuksessa, jotta palvelu sopisi paikalliseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Tirri & Silvennoinen, 2020). Suomalaisessa koulutusviennissä siis usein huomioidaan maakohtaiset tekijät ja pyritään sovittamaan toimintaa siihen sopivaksi.

3.3 Koulutusvientikokemukset aiemman tutkimuksen valossa

Juusola ja Nokkala (2019) ovat laatineet Opetushallitukselle katsauksen suomalaista koulutusvientiä koskevasta tutkimus- ja selvityskirjallisuudesta vuosilta 2010–2019. Katsaukseen on koottu näinä vuosina tehdyt suomalaiseen koulutusvientiin liittyvät tutkimukset ja selvitykset. Juusolan ja Nokkalan selvityksessä todetaan, että opinnäytetöiden aiheissa painottuvat erityisesti koulutusviennin markkinointiin liittyvät aiheet. Vertaisarvioidussa kirjallisuudessa painotus on puolestaan pitkälti johtamisessa ja hallinnossa sekä koulutuspolitiikassa (Juusola & Nokkala, 2019). Raportin perusteella suomalaista koulutusvientiä on tutkittu melko vähän vastaanottavan maan tai koulutuksiin osallistuneiden näkökulmasta. Raportista löytyy kuitenkin joitain asiakkaan kokemusta käsitteleviä tutkimuksia ja vuoden 2019 jälkeen on myös valmistunut uusia tutkimuksia.

Koulutusviennin koko kirjoa on haastava tunnistaa, sillä sen määritelmä ei ole täysin vakiintunut (Suhonen ym., 2022). Suomalainen koulutusvienti ei myöskään perustu vain tietyn palvelun myyntiin, vaan kunkin asiakkaan kanssa

neuvoteltuun palveluun, minkä vuoksi suomalainen koulutusvienti on hajanaista (Schatz, 2015). Peng ym. (2023) tuovat tutkimusartikkelissaan ilmi, että aiemmat aiheeseen liittyvät osallistujien kokemuksia käsittelevät tutkimukset ovat liian erilaisia muodostaakseen yhtenäisen ymmärryksen kansainvälisiin opettajien täydennyskoulutuksiin osallistuneiden kokemuksista. Seuraavaksi luodaan lyhyt katsaus tämän tutkimusten aiheeseen liittyviin aiempiin tutkimustuloksiin. Käsiteltävät tutkimukset ja niistä esille tuodut tulokset ovat valikoituneet sen pohjalta, mitkä ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä.

Suomalaiseen koulutukseen osallistuneiden opettajien kokemuksia on tutkittu useammassa tutkimuksessa. Pengin ym. (2023) tutkimuksessa on selvitetty kiinalaisten opettajien ja sekä suomalaisien kouluttajan kokemuksia Suomesta Kiinaan viedystä täydennyskoulutuksesta. Juusolan ja Rähän (2019) tutkimus puolestaan käsittelee Indonesiassa järjestetyn suomalaisen maisterikoulutuksen laatua opiskelijoiden sekä henkilökunnan näkökulmasta. Aldahdouhin ym. (2022) tutkimuksessa on tutkittu, miten suomalaispalestiinalainen ylikansallinen koulutus vaikutti palestiinalaisten yliopisto-opettajien opetustapoihin ja -käsitteisiin sekä miten tällainen koulutus voi viedä opettajien pedagogista kehitysprosessia yli tietyn kontekstin.

Opettajien kokemusten mukaan koulutus oli saanut pohtimaan kriittisesti opettajajohtoista opetustapaa, ja auttanut toteuttamaan oppijalähtöistä opetusta (Peng ym., 2023). Pengin ym. (2023) tutkimuksessa opettajat olivat kokeneet koulutuksen hyödylliseksi, mutta olivat kohdanneet myös haasteita Suomen ja Kiinan välisten rakenteellisten eroavaisuuksien vuoksi. Haasteissa nousi esille muun muassa kielimuuri sekä opetusmenetelmien soveltaminen omassa opetuksessa. Opettajat kertoivat soveltamisen haasteiden johtuneen muun muassa teorioiden puutteellisesta ymmärtämisestä, suurista luokkakoista ja kansallisten opetussuunnitelmien eroista Suomen ja Kiinan välillä. Osa opettajista kertoi pohtineensa kriittisesti, millaisia menetelmiä he tarvitsevat ja voivat käyttää seuratessaan kiinalaista opetussuunnitelmaa sekä sovittaneensa menetelmiä opetussuunnitelmaan sopivaksi (Peng, ym. 2023).

Juusolan ja Rähän (2019) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat, että koulutuksessa saadut uudet näkökulmat olivat arvokkaita ja hyödyllisiä sekä opiskelijoille itselleen että heidän oppilailleen. Aldahdouhin ym. (2022) tutkimuksen tulokset osoittivat myös viitteitä opettajien pedagogisesta

kehityksestä, joka heijastui opiskelijoihin. Tutkimuksessa selvisi, että palestiinalaiset yliopisto-opettajat olivat koulutuksen jälkeen ottaneet käyttöön monia uusia pedagogisia menetelmiä ja työkaluja. Opettajat myös kuvasivat opetuskäytäntöjään oppijakeskeisemmiksi ja toivat esille opiskelijoiden aktivoimisen tärkeyden. Lisäksi opettajat kertoivat koulutuksen lisänneen tiedon ja ideoiden jakamista kollegoiden kesken ja kehittämään sitä kautta osaamistaan. Tuloksista ilmeni myös, että opettajien mielestä pedagogista kehitystä tulisi tapahtua institutionaalisella tasolla siten, että opettajia tuetaan ja heille tarjotaan resursseja (Aldahdouh ym., 2022).

Edellä esitellyt tutkimukset ovat käsitelleet opettajien kokemuksia jo käydystä koulutuksesta. Rytivaaran ym. (2019) tutkimuksessa on puolestaan selvitetty indonesialaisten opettajien odotuksia tulevasta suomalaisesta opettajankoulutuksesta. Tutkimuksessa on selvitetty, miten ja miksi koulutus saattaa muuttaa tapaa ajatella ja työskennellä tai miksi ajattelu tai työskentely ei muuttuisi koulutuksen myötä. Vastauksissa mahdollisina muutoksina omassa opetuksessa nähtiin monipuolisemmat opetusmenetelmät sekä oppijakeskeisempi lähestymistapa, jossa oppijoiden yksilölliset tarpeet huomioidaan paremmin ja oppijoiden rooli on aktiivisempi. Esteenä muutokselle nähtiin puolestaan indonesialainen koulutusjärjestelmä, joka ei vastaajien mukaan rohkaise uusien menetelmien käyttöön. Toisaalta osa toi esille erilaisen kulttuurin, uskonnon ja opetusmenetelmien luoman haasteen uusien menetelmien käyttöönotolle (Rytivaara ym., 2019).

Suomalaista koulutusta on järjestetty myös koulujen johtajille muun muassa Kiinassa, ja heidän kokemuksiaan ja käsityksiään koulutuksista on tutkittu Xingin (2019) kolmesta artikkelista koostuvassa väitöskirjassa. Xingin (2019) tutkimus käsittelee kiinalaisten yliopistonjohtajien näkemyksiä tehokkaasta ylikansallisesta ammatillisesta kehityksestä. Xingin ja Dervinin (2014) tutkimus puolestaan käsittelee kiinalaisten rehtorien käsityksiä suomalaisen koulutusohjelman vaikutuksista johtajuuskäytänteisiin ja ammatilliseen kehitykseen.

Xingin ja Dervinin (2014) tutkimuksessa rehtorien vastaukset viestivät tehokkaammista johtamistavoista koulutuksen jälkeen. Rehtorit olivat myös tarkastelleet uudelleen kiinalaista koulutusta ja omaksuneet uusia ajatuksia ja käytäntömalleja. Toisaalta muun muassa Suomen ja Kiinan välisten kansallisten

ja kulttuuristen erojen sekä koulutusjärjestelmien eroavaisuuksien vuoksi jotkin sisällöt nähtiin epäolennaisiksi (Xing & Dervin, 2014). Xingin (2019) tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että koulutuksen etuja olivat monipuolisuus ja toiminnan näkeminen käytännössä. Tulosten perusteella koulutusjohtajat pitivät jakamista vertaisten ja kollegoiden kanssa tärkeänä niin koulutuksen aikana kuin sen jälkeenkin. Yliopistonjohtajat pitivät teorian ja käytännön yhdistämistä koulutuksessa välttämättömänä (Xing, 2019).

Edellä esitetyt tutkimukset osoittavat, että suomalaisesta koulutusviennistä on löydettävissä aiempaa tutkimusta osallistujien näkökulmasta, mutta ei Thaimaassa toteutetuista koulutuksista. Lisäksi monet aiemmista tutkimuksista käsittelevät koulunjohtajien tai yliopisto-opettajien koulutuskokemuksia, ja peruskoulun sekä toisen asteen opettajien kokemuksia näyttäisi olevan tutkittu vähemmän. Tutkimusten kiinnostus on myös kohdistunut enemmän itse koulutukseen – ei niinkään koulutuksen vaikutuksiin ja sovellettavuuteen opetustyössä.

4 SUOMEN JA THAIMAAN KOULUTUSJÄRJESTELMÄT

Tässä luvussa esitellään suomalaista ja thaimaalaista koulutusjärjestelmää sekä tarkastellaan niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Tarkoitus ei ole kuitenkaan luoda vastakkainasettelua näiden kahden maan koulutusratkaisujen välille, eikä asettaa toista paremmaksi. Tarkoitus on esitellä, millaiseen kontekstiin suomalaisia koulutusratkaisuja on viety ja mitä annettavaa suomalaisella koulutuksella mahdollisesti on thaimaalaisiin kouluihin.

Kuten Xing (2019) toteaa koulutusjärjestelmällä voi olla laajempi merkitys, johon sisältyy itse koulutusjärjestelmän lisäksi myös muita elementtejä. Tässä luvussa käsitellään koulutusjärjestelmään liittyen koulutuksen rakennetta, arvoperustaa, opetussuunnitelmaa sekä opettajia. Aiheita käsitellään ensin molempien maiden kontekstissa, jonka jälkeen eroja ja yhtäläisyyksiä tuodaan rinnakkain. Koulutusjärjestelmien erilaisuudesta sekä lähdekirjallisuuden saatavuudesta johtuen thaimaalaisen ja suomalaisen koulutusjärjestelmän esittelyissä on painotuseroja.

4.1 Suomalainen koulutusjärjestelmä

Suomen Opetus- ja kulttuuriministeriön sivuilla on esitelty suomalainen koulutusjärjestelmä, joka koostuu varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta, perusopetuksesta ja toisen asteen sekä korkea-asteen koulutuksesta. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) määrittelee, varhaiskasvatuksen olevan suunnitelmallista sekä tavoitteellista ja muodostuvan hoidosta, opetuksesta ja kasvatuksesta. Varhaiskasvatus on maksullista, mutta maksu suhteutetaan perheen koon ja tulojen mukaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Suomessa siis pyritään varhaiskasvatuksen maksullisuudesta huolimatta luomaan kaikille mahdollisimman tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Esiopetus on osa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen

muodostamaa jatkumoa ja se on velvoittava sekä maksuton (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) määrittää, että jokaista Suomessa vakinaisesti asuvaa lasta koskee oppivelvollisuus, joka alkaa yleensä sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän ja päättyy 18-vuotiaana. Perusopetukseen kuuluu vuosiluokat 1–9 ja perusopetus on maksutonta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Peruskoulu on siis Suomessa velvoittava ja se ei koske ainoastaan suomalaisia, vaan kaikkia vakinaisesti Suomessa asuvia lapsia.

Peruskoulun jälkeen on haettava perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Tämä tarkoittaa usein toisen asteen koulutusta, mutta voi tarkoittaa myös esimerkiksi tutkintokoulutukseen valmistavaa koulutusta. Toisen asteen koulutus muodostuu lukiokoulutuksesta sekä ammatillisesta koulutuksesta, joista lukiokoulutus ei tuo ammatillista pätevyyttä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) määrittää, että molemmat tutkinnot mahdollistavat korkeakouluun, eli yliopistoon tai ammattikorkeakouluun hakemisen.

Suomalainen koulutus on edelleen EU-maiden parhaiden joukossa, mutta PISA-tuloksissa on huomattavissa heikentymistä (OECD, 2020). OECD:n (2020) mukaan suomalaiset nuoret pärjäsivät vuoden 2018 PISA-kokeissa verrattain hyvin, mutta tulokset olivat heikentyneet vuodesta 2015. OECD:n raportissa kuitenkin tuodaan ilmi, että Suomen PISA-tulokset olivat vuonna 2018 edelleen keskiarvoa korkeampia lukemisessa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Suomalaisen koulutuksen huolenaiheet koskevat ennen kaikkea tyttöjen ja poikien välisiä sekä maahanmuuttajien ja kantaväestön välisiä osaamiseroja: pojat pärjäsivät PISA-kokeissa huomattavasti tyttöjä heikommin ja maahanmuuttajat merkittävästi heikommin kuin kantaväestö (OECD, 2020).

4.1.1 Arvot ja opetussuunnitelma

”Suomessa tasa-arvo merkitsee sosiaalisesti oikeudenmukaista ja kaikille avointa koulutusjärjestelmää, joka suo koulutuksen kautta kaikille mahdollisuuden toteuttaa suunnitelmansa ja unelmansa” (Sahlberg, 2015). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei siis ole kyse vain siitä, että kaikille taataan yhtäläinen pääsy kouluun ja opetetaan saman opetussuunnitelman

mukaan (Sahlberg, 2015). Sahlberg (2015) kirjoittaa, että oikeudenmukainen koulutusjärjestelmä, joka tuottaa hyviä oppimistuloksia, pystyy tasoittamaan yhteiskunnallista ja taloudellista epätasa-arvoisuutta.

Yksi keskeinen koulutuksen tasa-arvoa edistävä tekijä Suomessa on laadukas erityisopetus, jota järjestetään tavallisissa peruskouluissa (Sahlberg, 2015). Erityisopetus ei siis ole irrallaan yleisestä perusopetuksesta. Erityisopetus on Suomessa tarjolla kaikille oppilaille ja tukijärjestelmä perustuu kolmiportaiseen tukeen (Sahlberg, 2015). Sahlberg korostaa, että keskeistä on myös varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisy.

Erityisopetuksen lisäksi tasa-arvoa on pyritty edistämään maksuttomalla esi- ja perusopetuksella sekä kaikille oppilaille ilmaisella terveellisellä koululounaalla (Sahlberg, 2015). Sahlberg nostaa tasa-arvoa edistäviksi tekijöiksi muun muassa myös mahdollisuuden varhaiskasvatukseen sekä laajat terveystalvelut jo ennen kouluikää (Sahlberg, 2015).

Tasa- arvoa edistävien käytäntöjen ja rakenteiden lisäksi Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (POPS, 2014) on kirjattu opetuksen arvoperusta sekä oppimiskäsitys. Nämä luovat pohjan kaikelle opetukselle. Niihin voidaan myös katsoa pohjautuvan tutkimuksessa puhutut suomalaisten kouluttajien tarjoamat menetelmät. Opetussuunnitelmaan on näiden lisäksi kirjattu muun muassa laaja-alaiset tavoitteet, oppimisen arviointia koskevat ohjeet sekä oppiainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet ikäryhmittäin. Tässä luvussa kuitenkin keskitytään arvopohjan ja oppimiskäsityksen avaamiseen opetussuunnitelman pohjalta.

Opetussuunnitelman arvoperustaan on kirjattu, että jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas omana itsenään. Tähän kytkeytyy kokemus kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta sekä osallisuudesta. Lisäksi oppilaan on tärkeää kokea, että hänen hyvinvoinnistaan ja oppimisestaan välitetään, ja että häntä kannustetaan ja tuetaan. (POPS, 2014).

Jokainen oppilas on oikeutettu hyvään opetukseen, joka luo pohjan elinikäiselle oppimiselle (POPS, 2014). Opetussuunnitelman mukaan oppiminen rakentaa muun muassa identiteettiä sekä maailmankuvaa ja samalla oppija luo suhdetta itseensä, toisiin sekä yhteiskuntaan. Oppiminen ja hyvä opetus ovat edellytyksiä sivistyksellisten oikeuksien toteutumiselle (POPS, 2014). Opetussuunnitelman mukaan yksi opetuksen tavoituksista onkin tukea kasvua

ihmisyyteen ja sivistykseen. Suunnitelmassa sivistys katsotaan tarkoittavan kykyä tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, empatian sekä tiedon pohjalta. Sen mukaan sivistys näkyy tavassa, jolla suhtautuu itseensä, toisiin ja ympäristöön sekä tietoon. Sivistyneisyyteen kuuluu pyrkimys toimia oikein suhteessa näihin kaikkiin sekä käyttää tietoa kriittisesti (POPS, 2014). Opetussuunnitelmassa tuodaan myös esille, että sivistykseen sisältyy vastuunotto omasta hyvinvoinnista ja kehittämisestä.

Opetuksessa tulisi nousta keskeiseksi ihmisoikeuksien, demokratian sekä hyvinvoinnin edistäminen (POPS, 2014). Lisäksi on kirjattu, että opetusta sekä sen kehitystä tulisi ohjata tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate. Opetussuunnitelmassa sanotaan myös, että opetuksen tulee olla uskonnollisesti, katsomuksellisesti sekä puoluepoliittisesti oppilasta sitouttamatonta. Opetuksen tulisi siis ohjata ihmisarvon kunnioittamiseen ja tasa-arvoon sekä yhdenvertaisuuteen ilman, että se on sidottua poliittiseen tai katsomukselliseen aatteeseen.

Opetuksella on opetussuunnitelman mukaan keskeinen rooli kulttuuri-identiteetin muodostumisessa ja sen tulisi tukea kasvua aktiiviseksi toimijaksi omassa kulttuurissa ja yhteisössä. Suunnitelmaan on myös kirjattu, että opetuksen tarkoitus on vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta sekä edistää kulttuurien välistä ja sisäistä vuorovaikutusta. Lisäksi opetuksen tehtävä on kasvattaa maailmankansalaisuuteen, jonka perustana ovat ihmisoikeudet (POPS, 2014).

Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat lapsikeskeiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Tähän sisältyy, että oppilas oppii tavoitteiden asettamista sekä ongelmanratkaisua niin itsenäisesti kuin myös yhteistyössä muiden kanssa (POPS, 2014). Opetussuunnitelman mukaan ajattelun ja oppimisen keskeisiä tekijöitä ovat kieli, kehollisuus sekä aistien käyttö. Tähän käsitykseen liittyy lisäksi oman oppimisen ja kokemusten reflektointi (POPS, 2014). Opetussuunnitelmassa kirjoitetaan myös, että myönteiset tunnekokemukset sekä oppimisen ilo auttavat oman toiminnan kehittämisessä ja tukevat oppimista.

Oppiminen on vuorovaikutuksellista ja koostuu ajattelusta, tekemisestä, suunnittelemisesta ja tutkimisesta sekä näiden arvioinnista (POPS, 2014). Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että oppilasta ohjataan ottamaan vastuuta

omasta oppimisesta opiskelutaitojen kautta. Kyseiseen oppimiskäsitykseen sisältyy ajatus yhdessä oppimisesta, jonka nähdään kehittävän kriittistä ajattelua sekä kykyä ongelmanratkaisuun ja toisaalta laajentavan kiinnostuksen kohteita (POPS, 2014). Vuorovaikutuksellisuus on siis keskeinen osa suomalaista oppimiskäsitystä ja sen nähdään edistävän monin tavoin ajattelua ja oppimista.

Opetussuunnitelmassa korostuu myös vahvasti itseohjautuvuus: opetuksessa ohjataan löytämään omaa oppimista ja työskentelyä tukevia tapoja ja käyttämään niitä opiskelussa. Lisäksi keskeistä on oppia suunnittelemaan ja ennakoimaan (POPS, 2014). Opetussuunnitelmassa tuodaan myös esille, että oppilasta tulisi ohjata liittämään uusi tieto aiemmin opittuun. Tässä oppimiskäsityksessä ei siis ole kyse tiedon siirtämisestä oppilaille, vaan tarkoitus on, että oppilaat oppivat opiskelutaitoja ja toisaalta rakentamaan uutta tietoa aiemman päälle.

Oppimista ohjaa vahvasti oppilaan tunteet, kiinnostuksen kohteet sekä käsitykset itsestään oppijana (POPS, 2014). Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että oppimisen kannalta on keskeistä saada myönteistä ja realistista palautetta, sillä se lisää luottamusta omaan osaamiseen ja kykyyn oppia. Oppilaan minäkuvalla ja -pystyvyydellä onkin keskeinen rooli oppimisprosessissa (POPS, 2014). Tämä oppimiskäsitys korostaa myönteisen ilmapiirin ja palautteen sekä omien ajatusten ja kokemusten merkitystä oppimisprosessissa.

4.1.2 Opettajat

Suomessa opettajilla, sekä perusasteella että toisella asteella, on maisterin tutkinto (OECD, 2020). OECD:n mukaan vuonna 2018 on raportoitu, että 93% suomalaisista opettajista on täysin päteviä, kun OECD:n keskiarvo on 86%. Suomessa opettajankoulutus on suosittu ala, jolle on paljon hakijoita (Sahlberg, 2015). Opettajankoulutukseen päästään pääsykokeiden kautta ja hakijoita on paljon (OECD, 2020). Tästä syystä Suomessa on mahdollisuus valita opettajankoulutusohjelmiin motivoituneet ja hyvin menestyvät opiskelijat (Sahlberg, 2015).

Laaja-alainen opettajankoulutus antaa valmistuville opettajille vahvat teoreettiset sekä käytännölliset tiedot ja taidot (Sahlberg, 2015; OECD, 2020). Sahlberg (2015) tuo kirjassaan esiin suomalaisen opettajankoulutuksen

keskeisiä piirteitä. Yksi näistä piirteistä on koulutuksen tutkimusperustaisuus, mikä tarkoittaa, että koulutusteorioilla sekä tutkimusmenetelmillä ja -käytännöillä on koulutuksessa keskeinen rooli. Toisaalta samassa kirjassa nostetaan esille myös käytännönharjoittelun merkitys, joka on keskeinen tutkimusperustaisessa opettajankoulutuksessa.

Käytännönharjoittelu muodostuu sekä vertaisten kanssa tehtävistä pienryhmäharjoituksista että harjoittelujaksoista yliopistollisissa harjoittelukouluissa, jotka vastaavat käytännöiltään ja opetussuunnitelmaltaan julkisia kouluja (Sahlberg, 2015). Opiskelijat pääsevät siis opintojen aikana harjoittelemaan opetustyötä melko autenttisessa ympäristössä, mutta kuitenkin valvotusti. Harjoittelujaksojen aikana opiskelijat seuraavat kokeneiden opettajien opetustyötä sekä pitävät oppitunteja, joita valvoo ja arvioi ohjaajaopettaja sekä joissain tilanteissa myös yliopistojen lehtorit tai professorit (Sahlberg, 2015). Sahlberg korostaa, että Suomessa opettajankoulutus muodostaa jatkumon, joka koostuu opetustyön teoreettisen tiedon, käytännönharjoittelun ja tutkimuksen vaihtelusta.

Suomalaiset opettajat ovat laadukkaasta opettajankoulutuksesta huolimatta kokeneet olevansa vähemmän valmiita työelämään kuin OECD-kollegansa (OECD, 2020). Sahlberg (2015) huomauttaa, että koulutuksen tarjoamasta teoreettisesta ja käytännöllisestä pohjasta huolimatta vastavalmistuneilla opettajilla ei välttämättä ole kokemusta opetustyöntehtävien osallistumisesta, yhteistyöstä oppilaiden vanhempien kanssa tai vastuun ottamisesta kokonaisesta koululuokasta. Hän jatkaa, että vaikka nämä asiat ovat osa koulutusta, koulun arki ei välttämättä vastaa luentojen idealismia. Lisäksi hän tuo esille, että Suomessa uusien opettajien perehdyttäminen ensimmäiseen opetustyöhön on melko kehittymätöntä: perehdytys on koulujen ja kuntien vastuulla, joten perehdytyskäytännöt ovat hyvin vaihtelevia eri kouluissa.

Opettajan ammatti on Suomessa suosittu ja sitä arvostetaan sekä kunnioitetaan (Sahlberg, 2015). Sahlberg (2015) kirjoittaa, että tutkimusten mukaan opettajat kokevat ammattinsa todennäköisemmin arvostetuksi, mikäli heillä on mahdollisuus osallistua oppilaitoksen päätöksentekoon. Tämä varmasti osaltaan selittää sitä, että Suomessa opettajat kokevat ammattinsa arvostetuksi.

OECD:n (2020) raportissa tuodaan vielä esille, että Suomessa oppilaiden ja opettajien välit vaikuttavat pääsoin hyviltä ja oppilaat ovat kokeneet saavansa

tukea opettajilta. Saman raportin mukaan opettajat kokoivat, että myös koulut tukevat oppilaita tarjoamalla tarvittaessa lisätukea. OECD:n mukaan suurin osa opettajista koki voivansa tukeutua opettajakollegoihinsa. Sekä oppilaat että opettajat kokivat siis saavansa tukea kouluympäristössä. OECD:n raportissa tuodaan kuitenkin ilmi, että oppilaat kokoivat kurinpitoilmapiirin Suomessa vähemmän positiivisena kuin monissa muissa OECD-maissa.

4.2 *Thaimaalainen koulutusjärjestelmä*

Tämän luvun käsitys thaimaalaisesta koulutuksesta perustuu pääosin OECD-UNESCO:n raporttiin *Education in Thailand – An OECD-UNESCO Perspective* (2016) ja Wannaphong Durongkaverojin (2022) tutkimukseen *Recent Developments in Basic Education in Thailand: Issues and Challenges* sekä Thaimaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan *Core Curriculum for Basic Education B.E. 2551 (A.D. 2008)*. Opetussuunnitelmaan viitataan tässä tutkimuksessa lyhenteellä CCBE 2008. Tämä luku ei luonnollisesti anna kaikenkattavaa kuvaa thaimaalaisesta koulutusjärjestelmästä, vaan ainoastaan pienen osan siitä.

Thaimaan koulutusjärjestelmä muodostuu varhaiskasvatuksesta (pre-primary) 1–5 ikäisenä, alakoulusta (primary) 6–11 ikäisenä, yläkoulusta (lower secondary) 12–14 ikäisenä sekä toisen asteen koulutuksesta (upper secondary) 15–17 ikäisenä (OECD-UNESCO, 2016). Toisen asteen opetuksessa opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua joko ammatilliseen koulutukseen tai lukiokoulutukseen (Durongkaveroj, 2022). Tämän jälkeen on mahdollisuus jatkaa ammatilliseen korkeakouluun (tertiary vocational) tai suorittaa kandidaatin (undergraduate higher education) tai maisterin (graduate higher education) opinnot (OECD-UNESCO, 2016).

Kaikilla Thaimaan kansalaisilla on oikeus saada ilmaista perusopetusta 15 vuoden ajan (OECD-UNESCO, 2016). Lapsille tarjotaan myös oppikirjat ja opetusmateriaalit (OECD, 2011). Maksuttoman opetuksen määrää laajennettiin vuonna 2009 12:ta vuodesta 15:ta vuoteen, jotta heikompiensaisten perheiden lasten osallistumista koulutukseen voitaisiin lisätä (OECD-UNESCO, 2016). Tämä mahdollistaa koulun erilaisista varallisista taustoista oleville lapsille. Raportissa kuitenkin viitataan OECD:n aiempaan selvitykseen, jonka mukaan

muutos ei kata koulukuljetusmaksuja, mikä on merkittävä tekijä koulutukseen osallistumisessa. Ilmainen perusopetus pitää sisällään kaksi vuotta varhaiskasvatusta, esiopetuksen, alakoulun (Prathom 1–6) ja yläkoulun (Mattayom 1–3) sekä toisen asteen (Mattayom 4–6) (OECD-UNESCO, 2016). Pakolliseen opetukseen kuuluu yhdeksän vuotta perusopetusta, mutta esiopetus tai toinen aste eivät ole pakollisia (Durongkaveroj, 2022).

Vuoden 2012 PISA-kokeissa 15-vuotiaat thaimaalaiset suoriutuivat paremmin kuin monen muun saman alueen keskituloisten maiden opiskelijat, mutta toisaalta tulokset olivat silti merkittävästi OECD:n keskiarvon sekä korkeatuloisten maiden opiskelijoiden tuloksia heikompia (OECD-UNESCO, 2016). Thaimaalaisten opiskelijoiden tulokset ovat myös laskeneet vuoden 2015 ja 2018 PISA-kokeissa (Durongkaveroj, 2022). OECD-UNESCO:n (2016) raportissa kerrotaan, että Thaimaassa matalasta sosioekonomisesta taustasta olevat sekä maaseudulla asuvat lapset pärjäsivät PISA-kokeissa muita heikommin. Tällaisista taustoista tulevat lapset ja nuoret osallistuvat raportin mukaan epätodennäköisemmin opetukseen, ja mikäli he osallistuvat opetukseen, he päätyvät todennäköisesti pieniin kouluihin, joissa on pulaa resursseista sekä pätevistä opettajista. Thaimaan koulutustasossa vaikuttaisi siis olevan merkittäviä alueellisia eroja ja raportissa todetaan, että tulosten erot kaupungissa ja maaseudulla asuvien kesken antavat vahvoja viitteitä, että Thaimaan koulutusjärjestelmä on kaksijakoinen.

4.2.1 Arvot ja opetussuunnitelma

Perusopetustoimikunnan virasto (The Office of the Basic Education Commission) vastaa perusopetuksen opetuslinjausten, opetussuunnitelman sekä standardien muotoilusta (Durongkaveroj, 2022). Thaimaan nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma *Core Curriculum for Basic Education B.E. 2551 (A.D. 2008)*, on standardiperustainen (standards-based) ja se kattaa ala- ja yläkoulun sisällöt ja tavoitteet (OECD-UNESCO, 2016). Thaimaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan (CCBE, 2008) on kirjattu, että sen tavoitteena on muun muassa tarjota perustiedot ja välttämättömät taidot sekä myönteinen asenne jatkokoulutukseen, elinkeinoon sekä elinikäiseen oppimiseen.

Opetussuunnitelmassa korostetaan oppijakeskeistä lähestymistapaa, sillä se perustuu ajatukseen, että jokainen on kykeneväinen oppimaan ja kehittymään.

OECD-UNESCO:n (2016) raportissa kerrotaan, että opetussuunnitelman sisältöstandardit (content standards) asettavat tavoitteet sille, mitä jokaisen oppilaan tulisi tietää ja osata kustakin oppiaineesta ja suoritusstandardit (performance standards) puolestaan määrittävät odotettua oppimistasoa sekä arvioivat sisältöstandardien täyttymistä. Raportin mukaan standardit voivat myös ohjata opettajia valmistamaan opetussisältöjä, jotka auttavat saavuttamaan asetetut tavoitteet.

Thaimaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan (CCBE, 2008) on kirjattu kuusi peruseriaatetta, jotka ohjaavat opetusta. Seuraavaksi esitetyt periaatteet ovat poimittu Thaimaan opetussuunnitelmasta (CCBE, 2008) tiivistäen ja vapaasti kääntäen. Ensimmäiseksi tavoitteeksi on kirjattu kansallisen yhtenäisyyden saavuttaminen. Toisena periaatteena on, että opetussuunnitelma edistää korkeatasoista koulutusta kaikille. Kolmantena periaatteena lukee, että opetussuunnitelma helpottaa hallinnon hajauttamista mahdollistamalla yhteiskunnan osallistua vallitseviin tilanteisiin sopivaan koulutustarjontaan. Neljänneksi periaatteeksi on kirjattu, että opetussuunnitelmassa on joustavuutta oppimissisältöjen, ajanjaon sekä opetuksen järjestämisen suhteen. Viidentenä periaatteena korostetaan oppijakeskeistä lähestymistapaa. Viimeisenä periaatteena on, että opetussuunnitelma on tarkoitettu kaiken tyyliin opetukseen – niin muodolliseen kuin epämuodolliseenkin. (CCBE, 2008.) Lisäksi Thaimaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu viisi yleistä tavoitetta, jotka ohjaavat oppijoiden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Nämä viisi tavoitetta muodostuvat moraalista, viisaudesta, onnellisuudesta sekä mahdollisuudesta jatkokoulutukseen ja toimeentuloon (CCBE, 2008).

Opetussuunnitelmassa (CCBE, 2008) on määritelty myös kahdeksan oppimisen aluetta, jotka ovat thain kieli, matematiikka, luonnontiede, yhteiskuntaoppi sekä uskonto ja kulttuuri, terveys- ja liikuntakasvatus, taide, elinkeino ja teknologia sekä kahdeksantena vieraat kielet. Kullekin oppimisalueelle on opetussuunnitelmassa asetettu standardit, jotka määrittävät, mitä oppijoiden tulisi tietää ja osata. Standardit asettavat tavoitteita myös yleisten periaatteiden toteutumiseksi ja lisäksi ne toimivat sisäisen laadunvarmistuksen ja kansallisen arvioinnin välineinä (BECC, 2008).

OECD-UNESCO:n (2016) raportissa nostetaan esiin Thaimaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan liittyviä haasteita ja puutteita. Raportissa muun muassa huomautetaan, että opetussuunnitelmassa viitataan pedagogiikkaan ja arviointiin, mutta opettajille suunnattuja käytännönohjeita standardipohjaisen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen on hyvin vähän. Opetussuunnitelmasta puuttuu raportin mukaan myöskin selkeitä ohjeita siitä, miten opetusta voidaan eriyttää vastaamaan opiskelijoiden erilaisia tarpeita. Tämä on OECD-UNESCO:n mukaan merkittävä tekijä osallisuuden ja tasa-arvon kannalta. Raportissa tuodaan lisäksi esille, että standardipohjainen opetussuunnitelma antaa opettajille laajemman autonomian opetuksen toteuttamiseen, mutta toisaalta asettaa myös paljon vaatimuksia. Tässä opetussuunnitelmamuodossa opettajat ovat vastuussa opiskelijoiden standardien saavuttamisen arvioinnista, mikä puolestaan edellyttää opettajilta paljon tietoa ja osaamista (OECD-UNESCO, 2016).

4.2.2 Opettajat

Opettajien ja koulun johtajien pätevyys ja osaaminen on merkittävin kouluun liittyvä tekijä, joka vaikuttaa opiskelijoiden oppimistuloksiin (OECD-UNESCO, 2016). Rie Atagi on kirjoittanut vuonna 2011, että thaimaalaisista alakoulunopettajista 85 prosentilla on ollut kandidaatin tutkinto tai sitä korkeampi tutkinto. Hänen mukaansa yksityisissä kouluissa on enemmän opettajia, joilla ei ole kandidaatin tutkintoa. Korkeasti koulutettujen opettajien määrä on siis suurempi julkisissa kouluissa. Yläkoulun ja lukion opettajat ovat korkeammin koulutettuja kuin alakoulun opettajat (Atagi, 2011). Siribanpitakin ja Boonyanantan (2007) mukaan yhdellä kolmasosalla yläkoulun ja lukion opettajista on maisterin tutkinto tai ylempi tutkinto, mutta valtaosalla ylin on kandidaatin tutkinto (Atagin 2011 mukaan).

Thaimaassa opettajan koulutus ja ammatti eivät ole yhtä suosittuja ja arvostettuja kuin Suomessa. Atagin (2011) mukaan kasvatustieteiden opiskelijoiden pääsykoetulokset ovat Thaimaassa alimpien joukossa yliopistossa, joka oli arvioitu parhaiden opettajakoulutusten joukkoon. Thaimaassa opettajankoulutuksen järjestäjät valitsevat sisään pääsevät opiskelijat, eikä sisäänpääsulle ole minimivaatimuksia (OECD-UNESCO, 2016).

Raportin mukaan tällä on vaikutuksia sekä valmistuvien opettajien määrään että laatuun. Barberin ja Mourshedin (2007) mukaan koulutusjärjestelmän laatu riippuu opettajien laadusta. He kirjoittavat, että parhaiten menestyvien koulutusjärjestelmien maissa opettajankoulutukseen valitaan henkilöitä, joilla on hyvät luku- ja kirjoitustaidot sekä matemaattiset taidot, hyvät vuorovaikutustaidot sekä halu oppia ja motivaatiota opettaa. Atagi (2011) tuo esille, että kasvatusala ei ole Thaimaassa suuressa suosiossa parhaiten pärjäävien opiskelijoiden keskuudessa, mutta toisaalta opetusalan houkuttelevuudessa on myös nähtävissä alueellisia eroja, ja joillakin alueilla opettajankoulutus nähdään arvostetumpana.

Vaikka thaimaalaiset opettajat ovat verrattain korkeasti koulutettuja, opettajien laatu on saanut osakseen kritiikkiä: opettajilla ei ole riittäviä valmiuksia soveltaa oppijakeskeistä ja tutkimuspohjaista pedagogiikkaa opetustyössään (Atagi, 2011). Lisäksi Atagi (2011) huomauttaa, että opettajapulan vuoksi opettajat eivät aina voi opettaa sitä ainetta, mihin he ovat erikoistuneet.

OECD-UNESCO:n raportissa thaimaalaiset opettajat ilmaisivat, että opetussuunnitelmassa asetetut standardit ovat johtaneet opettamaan systemaattisesti, jotta opetus kattaisi kaikki tavoitteet. Raportissa haastateltujen sidosryhmien, eli eri kasvatusalan instituutioissa työskentelevien henkilöiden, mukaansa Thaimaan opetustyyli on pitkälti tiedon siirtämistä sen sijaan, että opetettaisiin arjen taitoja ja kehitettäisiin hyödyllistä osaamista (OECD-UNESCO, 2016). Thaimaan opetus uudistuksen myötä opettajien rooli on muuttunut, ja tiedonsiirron sijaan opettajan tulisi pystyä kehittämään merkityksellisiä tehtäviä, ohjata oppimaan ajatusprosessien kautta sekä auttaa opiskelijoita arvioimaan omaa oppimistaan ja tämä vaatisi parempia opetustaitoja (Atagi, 2011).

OECD-UNESCO:n (2016) raportissa korostetaan, että oppimistulosten parantamiseksi sekä arviointien hyödyntämiseksi opettajat ja rehtorit tarvitsevat sekä teoreettista että käytännön ymmärrystä niin oppimis- kuin arviointiprosessistakin. Raportin mukaan tämä auttaa heitä tarkoituksenmukaisten arviointitoimien luomisessa sekä hyödyntämään arviointitiedot mahdollisimman hyvin opetuksen kehittämiseen. Samassa asiakirjassa todetaan, että tämä vaatii hyvää opettajankoulutusta ja jatkokoulutusta sekä jatkuvaa tukea työssä, mitä thaimaalaisilla opettajilla ei aina ole saatavilla.

OECD-UNESCO:n (2016) raportissa sidosryhmät ilmaisivat, että opettajakoulutuksen tulisi tarjota parempia valmiuksia pedagogiikkaan, arviointiin sekä erityistarpeisten opiskelijoiden opetukseen. Heidän mukaansa opettajankoulutuksen antamat valmiudet eivät kohtaa koulutusjärjestelmän tarpeita. Kokemusten lisäksi myös tutkimukset osoittavat, että koulutus ei valmista opettajaopiskelijoita perusopetuksen opetussuunnitelman käyttöön, oppijakeskeiseen opetukseen, eikä välitä ymmärrystä opetussuunnitelman tai uudistuksen oppimisen perustan teoriasta (OECD-UNESCO, 2016). Raportissa sidosryhmät toivat esille lisäksi vuoden mittaisen harjoittelun, joka suoritetaan kokonaan opintojen lopussa. Heidän kokemuksensa perusteella olisi parempi, jos harjoittelujaksojen välissä olisi opintojaksoja.

Suurin osa thaimaalaisista opiskelijoista on PISA-tulosten mukaan kokenut saavansa opettajalta tukea ja apua sekä pitkäjänteistä opetusta (IPTS, 2003, Atagi, 2011 mukaan). Thaimaalaisilla opiskelijoilla on pääsääntöisesti myös hyvät suhteet opettajiinsa ja he kokevat olevansa onnellisia. mikä edistää suotuisaa oppimisilmapiiriä (OECD-UNESCO, 2016). Opettajien asenteet osoittavat ammattitilpeyttä ja opettajat myös uskovat opiskelijoiden kykyihin (Atagi, 2011).

4.3 Suomalainen ja thaimaalainen koulutusjärjestelmä rinnakkain

Opetustavat voidaan jakaa kahteen erilaiseen lähestymistapaan: sisältölähtöiseen ja oppimislähtöiseen (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) kirjoittavat, että sisältölähtöisessä lähestymistavassa keskitytään enemmän materiaaleihin tai sisältöön, kun taas oppimislähtöisessä tavassa keskitytään oppijaan ja hänelle sopivaan oppimiseen. Heidän mukaansa oppimislähtöisessä lähestymistavassa huomioidaan opiskelijoiden tarpeet, suunnitelmat ovat joustavia, erilaiset oppimisen tavat huomioidaan, arviointi keskittyy syvälliseen aiheen ymmärrykseen, oppijan rooli on aktiivinen ja vastavuoroinen opettajan kanssa ja ilmapiiri on oppimista edistävä. Sisältölähtöisessä lähestymistavassa puolestaan opetussisällöt rakentuvat opettajan kiinnostuksen pohjalta, suunnitelmat ovat melko joustamattomia, opetus on pitkälti tiedonsiirtoa, arviointi on perinteisempää tietoihin keskittyvää arviointia, opiskelijoiden rooli ei ole aktiivinen, vaan he ovat

enemmän kuuntelijoita, oppiminen keskittyy asioiden muistamiseen ja opettaja on asiantuntijan roolissa (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Suomalainen opetustapa pyrkii oppimislähtöiseen lähestymistapaan, kun thaimaalainen lähestymistapa ja opetussuunnitelma vaikuttavat olevan enemmän sisältökeskeisiä. Tämän voisi ehkä nähdä keskeiseksi eroksi suomalaisten ja thaimaalaisten opetustapojen välillä. Tämä on siis yksi osa-alue, jolla suomalaisella ammattitaidolla olisi varmasti annettavaa.

Seuraavaksi on eritelty joitain suomalaisen koulutuksen vahvuuksia, joista thaimaalaisessa koulutuksessa voitaisiin ehkä hyötyä. Osa näistä liittyy opetuksen lähestymistapaan ja pedagogisiin ratkaisuihin ja osa puolestaan koulutusjärjestelmän rakenteelliseen puoleen.

Suomessa opettajankoulutus tarjoaa vahvan teoreettisen ja käytännöllisen pohjan, joka muodostuu sekä käytännön että teorian ja tutkimuksen rinnakkaisuudesta ja vuorottelusta opintojen aikana (Sahlberg, 2015). Suomalaisen opettajankoulutuksen tai sen rakenteeseen perustuvien täydennyskoulutusten voisi siis katsoa tarjoavan sellaisia elementtejä, joita thaimaalisessa opettajankoulutuksessa ei ole niin laajasti. OECD-UNESCO:n (2016) thaimaalaista koulutusta käsittelevässä raportissa tuodaan muun muassa esille, että opettajat ja rehtorit tarvitsivat sekä teoreettista että käytännöllistä ymmärrystä oppimis- ja arviointiprosesseista, jotta oppimistuloksia voidaan parantaa. Samassa raportissa myös todetaan, että tämä vaatii laadukasta opettajankoulutusta ja jatkokoulutusta.

Suomessa opettajankoulutukseen on paljon hakijoita ja opiskelijat valitaan pääsykokeiden avulla (OECD, 2020). Tämä mahdollistaa motivoituneiden ja hyvin menestyvien opiskelijoiden valinnan koulutukseen (Sahlberg, 2015). Thaimaassa puolestaan ei ole vähimmäisvaatimuksia opettajankoulutukseen pääsemiselle (OECD-UNESCO, 2016). Parhaiten menestyvien koulutusjärjestelmien maissa on kuitenkin todettu olevan hyviä menetelmiä opiskelijavalintaan (Barber & Mourshed, 2007). OECD-UNESCO:n mukaan korkeatasoisten vähimmäisvaatimusten asettaminen opettajankoulutukseen pääsemiselle lisäisi osaavien opettajien tarjontaa. Lisäksi on katsottu, että valikoiva koulutukseen pääsy voi tehdä opetustyöstä kiinnostavamman opinnoissa hyvin suoriutuville (Hobson ym., 2010). Suomalaisen opettajankoulutuksen opiskelijavalintamenettelyssä voisi siis olla piirteitä, joita

thaimaalainen opettajankoulutus ja yliopistot voisivat hyödyntää. Toisaalta kyse on hyvin laajasta rakenteellisesta muutoksesta.

Suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja suurin osa opettajista on raportoinut olevansa tyytyväisiä työhönsä (Sahlberg, 2015). Suomessa myös luotetaan vahvasti opettajien ammattitaitoon ja autonomiaan (Polso, 2015). Tutkimusten mukaan vaikutusmahdollisuudet oppilaitoksen päätöksentekoon edesauttavat sitä, että opettajat kokevat työnsä arvostetuksi (Sahlberg, 2015). Nämä voisi ehkä katsoa rakenteellisiksi tekijöiksi, jotka osaltaan selittävät suomalaisen koulutuksen tilaa.

Thaimaan perusopetuksen opetussuunnitelman (CCBE, 2008) mukaan oppijalähtöisyyden tulisi olla keskeisessä roolissa opetuksessa. Sekä opettajien kokemusten että tutkimusten mukaan thaimaalainen opettajankoulutus ei kuitenkaan anna riittävän hyviä valmiuksia oppijalähtöiseen lähestymistapaan (OECD-UNESCO, 2016). Myös Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) tuodaan vahvasti esille lapsikeskeinen oppimiskäsitys, joissa lapsi nähdään aktiivisena toimijana. Keskeistä on muun muassa, että oppilaat oppivat liittämään uutta tietoa vanhaan tietoon sekä oppivat itselleen toimivia opiskelutaitoja (POPS, 2014). Vaikka kirjaus opetussuunnitelmassa ei vielä tarkoita oppijalähtöisyyden toteutumista, antaa opetussuunnitelma kuitenkin melko laajan kuvan siitä, mitä oppijalähtöisyydellä tarkoitetaan. Suomalaisen opettajakoulutuksen voidaan myös katsoa valmistavan opettajia oppijalähtöiseen opetustapaan. Suomalaisella koulutusosaamisella voisi siis olla myös tällä alueella annettavaa.

Erityisopetus on myös yksi osa-alue, jolla suomalaista osaamista voitaisiin hyödyntää Thaimaassa. OECD-UNESCO:n (2016) raportista käy ilmi, että thaimalaiset opettajat kaipaisivat opettajakoulutukselta enemmän valmiuksia muun muassa erityistarpeisten oppijoiden opetukseen. Suomalaista erityisopetusta pidetään laadukkaana ja se järjestetään tavallisissa peruskouluissa ja on tarjolla kaikille oppilaille (Sahlberg, 2015). Erityisopetus on keskeinen osa koulutuksen tasa-arvoisuutta, joka tekee siitä hyvin tärkeän osan koulutusjärjestelmää. Suomessa erityisopetuksen vahvuudeksi voidaan myös katsoa se, että se on tarjolla kaikille ja siinä pyritään varhaiseen puuttumiseen sekä ennaltaehkäistyy (Sahlberg, 2015). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä voisi siis katsoa olevan hyviä erityisopetuksen

rakenteellisia elementtejä, mutta myös opettajien ammattitaitoa erityisopetuksen alueella.

Voisi katsoa, että yllä esitetyt suomalaisen koulutusosaamisen vahvuudet vahvistavat käsitystä siitä, että suomalaista osaamista ei voida muotoilla sellaisenaan vientiin sopivaksi palveluksi tai tuotteeksi, kuten muun muassa Sirén & Vuorinen (2012), Sahlberg (2012) sekä Schatz (2015) ovat tuoneet esille. Asiantuntijuuden ja osaamisen jakaminen on kuitenkin mahdollista (Polso, 2015) ja suomalaista koulutusosaamista voidaan soveltaen hyödyntää muissa maissa (Sirén & Vuorinen, 2012). Tämän voisi katsoa edellyttävän vuorovaikutusta sekä palvelun tarjoavan sekä vastaanottavan maan asiantuntijoiden välistä ajatustenvaihtoa. Kirjallisuuden pohjalta voisi tehdä johtopäätöksen, että suomalaisessa koulutusosaamisessa voisi olla osa-alueita, joista voisi olla hyötyä thaimaalaiselle koulutusjärjestelmälle sekä asiantuntijoille.

5 THAIMAALAISEN KULTTUURIN PIIRTEITÄ

Thaimaalaisen kulttuurin piirteet ovat keskeisiä tutkimuksen kontekstin kannalta, sillä ne selittävät, millaiseen kulttuuriseen ympäristöön suomalaista koulutusosaamista on viety ja toisaalta ne antavat viitteitä kulttuurisista tavoista, jotka ovat saattaneet vaikuttaa osallistujien vastauksiin. Tähän lukuun on pyritty keräämään thaimaalaisen kulttuurin keskeisiä arvoja ja tapoja kirjallisuuden pohjalta, mutta tulee muistaa, että kulttuuri on todellisuudessa laajempi ja monimuotoisempi. Lisäksi tulee huomata, että kulttuuriset tavat ilmenevät ihmisissä yksilöllisesti.

Thaimaassa monien tapojen ja perinteiden taustalla vaikuttaa buddhalaisuus (Kislenko, 2004). Kislenkon, (2004) mukaan kehonkielellä on thaimaalaisessa kulttuurissa merkittävä rooli ja senkin taustalla on monia buddhalaisuudesta kumpuavia ajatuksia. Kislenkon mukaan esimerkiksi kävellessä vanhemman tai arvoltaan ylemmän kanssa jättäytyään yleensä hieman taakse. Lisäksi hän tuo esille, että osoittaminen tai vilkuttaminen eivät ole tyypillisiä, sillä näin halutaan kunnioittaa Buddhan käsienliikkeitä sekä eleitä.

Muun muassa Kislenko (2004) korostaa, että thaimaalainen yhteiskunta on hyvin hierarkkinen, mikä heijastuu tapoihin ja myös kieleen. Hänen mukaansa tämä näkyy muun muassa kuninkaallisen perheen arvostuksessa sekä tiukoissa säännöissä, joita kuninkaallisiin liittyy. Hallitsijasta ei esimerkiksi saa sanoa negatiivisia asioita (Kislenko, 2004). Hierarkkisuus näkyy muissakin suhteissa kuin hallitsijan kunnioituksessa. Erityisesti vanhempia ihmisiä kunnioitetaan (Kislenko, 2004). Hierarkkisesti rakentuneessa yhteiskunnassa, jossa muodollisuudella ja suorituskyvyllä on merkittävä rooli, yksilöt kohtaavat myös paljon psykososiaalista stressiä (Servaes, 2017).

Kislenko (2004) kertoo, että suurin osa thaimaalaisista välttää liiallisten tunteiden näyttämistä erityisesti, jos on kyse vihan tunteesta. Huutaminen tai

äänen korottaminen on thaimaalaisessa kulttuurissa hyvin epäkohteliasta (Kislenko, 2004). Lapsia opetetaan jo pienestä pitäen vaimentamaan tunteitaan sekä välttämään avoimia konflikteja, mikä eroaa selvästi länsimaisesta, suuremmasta kommunikointitavasta (Servaes, 2017). Servaes (2017) kirjoittaa, että sosiaalisia tilanteita kuvaillaan usein muodollisiksi, pinnallisiksi sekä rennoiksi. Vaikka liiallista tunteiden ilmaisua ei pidetä sopivana, muun muassa Kislenko (2004) tuo esiin hymyn tärkeän roolin thaimaalaisessa kulttuurissa (Kislenko, 2004). Se on osa monenlaisia tilanteita ja voi toimia niin ystävällisyyden eleenä kuin puolustusmekanisminakin. Kislenkon (2004) mukaan hymy on esimerkiksi osa tervehdystä, mutta myös osa erilaisia hankalia tilanteita. Sitä käytetään puolustukseksi jonkin ilmaistessa suuttumusta, toisen henkilön nolostumisen välttämiseksi sekä toisaalta anteeksipyyntöön ja -annon eleenä (Kislenko, 2004).

Suntaree Komin (1990) on kirjoittanut teoksessa *National Character in the Nine Values Orientations* yhdeksästä thaimaalaisen kulttuurin ominaispiirteestä. Komin on tehnyt laajaa empiiristä tutkimusta, jonka johdonmukaisista tuloksista on pystytty erottamaan yhdeksän orientaatiota tärkeysjärjestyksessä, jotka kuvastavat Thaimaan kansallista luonnetta. Komin kuitenkin muistuttaa, että tämä ei tarkoita, että jokaisen yksilön kohdalla toteutuisi kaikki ominaisuudet tai että ne olisivat kaikilla samassa arvojärjestyksessä. Tekstissä tuodaan myös ilmi, että arvojärjestys voi olla erilainen esimerkiksi suurissa kaupungeissa asuvien ja maaseudulla asuvien välillä.

Kominin löytämät orientaatiot ovat ego-orientaatio, kiitollinen suhdeorientaatio, sujuva ihmissuhdeorientaatio, joustavuus- ja sopeutumisorientaatio, uskonnollinen ja hengellinen orientaatio, koulutus- ja osaamisorientaatio, keskinäisen riippuvuuden orientaatio, hauskanpito- ja nautinto-orientaatio sekä saavutus- ja tehtäväorientaatio. Nämä esiintyvät Kominin mukaan useimmilla tässä tärkeysjärjestyksessä.

Kominin mukaan ego-orientaatio viittaa siihen, että itsetunto ja omana itsenä oleminen ovat hyvin keskeisiä. Hän korostaa, että thaimaalaisilla on syvä itsenäisyyden, ylpeyden sekä arvokkuuden tunto, ja vaikka thaimaalaiset ovat yleensä päällisin puolin hyvin rauhallisia ja välttävät suuria tunneilmaisuja, voi oman tai läheisen arvokkuuden loukkaaminen herättää hyvin voimakkaita tunnereaktioita. Komin muistuttaa, että toisaalta ylpeyden ja arvokkuuden

suojeleminen edellyttää sitä, että on tyyneyden ja epäsuoruuden kaltaisia puolustusmekanismeja, joilla voidaan estää yhteenottoja. Ego-orientaatio on ikään kuin juuriarvo monen muun arvon taustalla, kuten ”kasvojen pelastamisen”, kritiikin välttämisen sekä huomaavaisuuden (Komin, 1990).

Komin tuo esille, että suhteisiin liittyvät arvot ovat thaimaalaisessa kulttuurissa myös keskeisiä ja niihin liittyy vahvasti kiitollisuus. Tästä syystä toisena arvona on kiitollinen suhdeorientaatio. Kominin mukaan thaimaalaiset ovat yleensä sitoutuneita vilpittömiin ja syviin vastavuorosiin suhteisiin, joista syvin on Bunkhun-suhde. Kominin mukaan tämä suhde perustuu vastavuoroiseen ystävälliseen apuun ja palveluksiin sekä kiitollisuuteen. Hän jatkaa, että vaikka avusta tai palveluksesta ei odotettaisi mitään vastineeksi, tulee avun saajan olla kiitollinen. Komin tuo esille myös Bunkhun-suhteelle vastakkaisen etiketteihin tai kaupallisuuteen perustuvan kiitollisuuden, jossa saatu apu tai palvelus tulee muistaa ja olla valmis vastaamaan ystävällisyyteen. Kiitollisuus osoittautui erityisen tärkeäksi arvoksi maaseudulla asuville ihmisille ja erityisesti maanviljelijöille (Komin, 1990).

Kominin tutkimustulokset osoittavat kolmanneksi arvoksi sujuvan ihmissuhdeorientaation. Tämä viittaa hänen mukaansa siihen, että ihmisten välisen vuorovaikutuksen halutaan olevan sujuvaa, ystävällistä, miellyttävää ja konfliktitonta. Komin kirjoittaa, että tässä orientaatioissa keskeisiä arvoja ovat huolehtivaisuus ja huomaavaisuus, ystävällisyys ja avuliaisuus, joustavuus, suvaitsevaisuus ja itsehillintä, kohteliaisuus ja nöyryys, rauhallisuus ja varovaisuus, tyytyväisyys sekä sosiaaliset suhteet. Tähän orientaatioon liittyy Kominin mukaan vahvasti se, että ei satuteta toisen ihmisen tunteita ja siten hänen egoaan. Näissä arvoissa oli havaittavissa hyvin vähän eroja eri ryhmien tai eri taustoista olevien ihmisten välillä (Komin, 1990).

Joustavuus- ja sopeutumisorientaatio tarkoittaa Kominin mukaan esimerkiksi sitä, että joustavuus nähdään tärkeämpänä kuin periaatteet tai ideologiat, jonka vuoksi esimerkiksi mielipiteen vaihtaminen voi olla hyvin yleistä. Komin tuo esiin, että tähän arvoon liittyy ajatus siitä, että ihmiset ja tilanteet menevät periaatteiden ja järjestelmien edelle.

Theravada-buddhalaisuus on Thaimaan virallinen uskonto ja koko väestöstä 95% uskonto, joten se vaikuttaa väistämättä joko suorasti tai epäsuorasti ihmisten arkeen (Komin, 1990). Ei siis liene ihme, että uskonnollinen

ja hengellinen orientaatio on yksi yhdeksästä keskeisestä arvosta. Kominin mukaan suurin osa thaimaalaisista pitivät uskontoa tärkeänä ja näkivät, että sillä on vaikutusta heidän elämäänsä. Uskonnon ja hengellisyyden jälkeen seuraavana arvona on koulutus- ja osaamisorientaatio. Komin kertoo, että koulutuksella ei välttämättä nähdä aina suurta itseisarvoa, vaan se nähdään ennemminkin keinona saada enemmän arvostusta tai korkeampaa palkkaa. Hän kirjoittaa, että monet näkevät muodollisuuden sisältöä tärkeämpänä, mutta eivät kaikki.

Yhteistyö on Thaimaassa hallitseva käyttäytymismalli erityisesti maaseutuyhteisöissä (Komin, 1990). Tästä syystä keskinäisen riippuvuuden orientaatio on yksi arvo-orientaatioista. Komin kertoo tämän arvon taustalla vaikuttavan vahvasti toiset arvot, kuten ego, joustavuus ja sujuvat ihmissuhteet. Hänen mukaansa tämä on vaikuttanut siihen, että Thaimaassa eri etniset ryhmät pystyvät elämään rinnakkain. Komin tuo esille myös hauskanpito- ja nautinto-orientaation, johon liitetään usein paljon myyttejä. Hän kuitenkin kirjoittaa, että pohjimmiltaan kyse vaikuttaa olevan halusta miellyttävään ja sujuvaan vuorovaikutukseen. Komin tutkimusten mukaan viimeisenä oleva saavutus- ja tehtäväorientaatio on johdonmukaisesti luokiteltu vähiten tärkeäksi arvoksi. Suurin osa näki hyvin ihmissuhteiden ylläpitämisen tärkeämpänä kuin työlle omistautumisen (Komin, 1990).

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten thaimaalaiset opettajat ovat kokeneet suomalaisten kouluttajien järjestämän täydennyskoulutuksen ja sen vaikutukset. Aihetta tutkitaan erityisesti siitä näkökulmasta, miten suomalaisten kouluttajien tarjoamat menetelmät ovat sovellettavissa thaimaalaiseen kulttuuriin ja koulutusjärjestelmään. Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

1. Miten thaimaalaiset opettajat ovat kokeneet täydennyskoulutuksen vaikuttaneen opetustyöhön?
2. Millaisia haasteita täydennyskoulutuksen sisältöjen soveltamiseen on thaimaalaisten opettajien kokemusten mukaan liittynyt?

6.2 Metodologiset valinnat

6.2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin ja lähestymistapana on käytetty tapaustutkimusta. Laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi, sillä se pyrkii selittämisen sijaan ymmärtämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siinä aineisto on tekstimuotoista ja pyrkimyksenä on saavuttaa tutkittavien oma näkökulma tekemällä tutkimusta ilmiöiden todellisessa ympäristössä (Eskola & Suoranta, 2003).

Laadullisessa tutkimuksessa otanta on yleensä pieni, mutta toisaalta aineiston koko ei ole tutkimuksen onnistumista määrittävä tekijä (Eskola & Suoranta, 2003). Eskolan ja Suorannan mukaan yksi laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on aineiston harkinnanvarainen poiminta. He korostavat, että aineiston tarkoitus on ennen kaikkea auttaa rakentamaan käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tähän tutkimukseen osallistui ainoastaan viisi

vastaajaa, eli aineisto on hyvin pieni. Osallistujat kuitenkin edustavat koulutukseen osallistuneiden opettajien näkökulmaa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimus etenee aineistolähtöisesti (Eskola & Suoranta, 2003), ja siinä on tyypillistä, että esimerkiksi tutkimustehtävä ja aineistonkeruuseen liittyvät ratkaisut muotoutuvat tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineisto on ohjannut vahvasti tutkimuksen suuntaa. Aineistonkeruu toisesta maasta ja siihen liittyvät kielihaasteet sekä muut käytännönseikat ovat ohjanneet niin aineistonkeruumenetelmää sekä myös tutkimustehtävää. Erityisesti tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet prosessin aikana ja aineiston pohjalta.

Tämän tutkimuksen tutkimusstrategiana on käytetty tapaustutkimusta. Tapaustutkimus ei ole niinkään metodi, vaan kyse on enemmän lähestymistavasta tai tutkimusstrategiasta, jolla tutkimus voidaan toteuttaa (Eriksson & Koistinen, 2014). Tapaustutkimuksen kohteena on yksi tai joskus myös useampi tapaus (Eskola & Suoranta, 2003; Eriksson & Koistinen, 2014). Eriksson ja Koistinen (2014) kirjoittavat, että tapaustutkimuksessa tutkittava tapaus tulisi pystyä rajaamaan mahdollisimman tarkasti muusta kontekstista. Heidän mukaansa helpommin rajattavissa olevia tapauksia ovat esimerkiksi organisaatioissa toteutettavat projektit ja kehityshankkeet sekä oppilaitosten koulutusohjelmat. Erikssonin ja Koistisen mukaan tutkittavan tapauksen määrittäminen on hyvin tärkeää ja se voi tapahtua ennen aineiston keräämistä tai sen jälkeen. Tässä tutkimuksessa tapauksena on yksi suomalaisten kouluttajien Thaimaassa järjestämä täydennyskoulutuspilotti ja tapaus on määritetty ennen aineiston keräämistä.

Tapaustutkimuksen kautta ei voida tuottaa tilastollisia yleistyksiä, mutta toisaalta se ei ole tapaustutkimuksen tarkoituksaan. (Eriksson & Koistinen, 2014; Eskola & Suoranta, 2003). Tapaustutkimuksessa on keskeisempää ymmärtää tapausta itsessään kuin hakea yleistyksiä (Eriksson & Koistinen, 2014). Toisaalta Eskola ja Suoranta (2003) tuovat esille, että yksittäisen tapauksen kattava esittely voi mahdollistaa myös yleistämistä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on lähtökohtaisesti ymmärtää yksittäistä tapausta, mutta kuten Eskola ja Suoranta tuovat esille, tutkittu tapaus voidaan nähdä myös esimerkkinä yleisestä. Tutkimuksen tulokset voivat siis antaa viitteitä vastaavanlaisten koulutusten sovellettavuudesta.

6.2.2 Kokemusten tutkiminen

Kokemusten tutkimisesta käytetään myös käsitettä fenomenologia. Fenomenologia on filosofinen tarkastelutapa, jonka kohteena voi olla mikä tahansa ilmiö, myös yksittäinen empiirinen ilmiö (Varto, 1992). Siinä tutkitaan ilmiöitä siten kuin ne näyttäytyvät yksilön kokemuksissa tai yksilön tapoja kokea ne (Smith, 2013). Fenomenologia ei ole yksiselitteisesti kuvattavissa oleva tapa kerätä ja tulkita aineistoa, vaan se muodostuu aina jossain määrin kunkin tutkimuksen eri tekijöiden tuloksena (Laine, 2018).

Fenomenologiassa ihmisen katsotaan rakentuvan suhteessa ympäristöönsä ja toisaalta myös itse rakentavan sitä, ja siten elämä ei ole ihmiselle ensisijaisesti olemassa käsitteiden, vaan kokemusten kautta (Laine, 2018). Tämä liittyy keskeisesti fenomenologian ihmiskäsitykseen. Laine (2018) tuo esille, että jokainen ihminen kokee erilaiset tilanteet eri tavalla silloinkin, kun ulkopuolelta tarkasteltuna tilanne näyttäisi kaikille samalta. Hän kirjoittaa, että vaikka fenomenologiassa korostuu yksilön perspektiivi, ihmiset ovat kuitenkin yhteiskunnallisia yksilöitä, minkä vuoksi yksilöiden kokemusten tutkiminen kertoo myös jotain yleistä. Toisaalta hän kirjoittaa, että ihmisyydessä ei kiinnosta vain samanlaisuus, sillä jokainen yksilö on erilainen. Hänen mukaansa ymmärtävässä ihmistieteessä kiinnostuksen kohteena on myös ainutkertaisuus, jonka vuoksi fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus suuntautuu yleensä yksittäiseen ihmisjoukkoon tai ihmiseen.

Laine (2018) kirjoittaa, että fenomenologinen tutkimus edellyttää myös tulkintaa, jonka vuoksi hermeneutiikka on oleellinen osa kokemusten tutkimusta. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa (Laine, 2018). Laineen (2018) mukaan on kyse siitä, että kokemus välittyy tutkijalle ilmaisun kautta, mutta sen välittymiseen vaikuttaa tutkittavan kyky ilmaista sekä tutkijan kyky kysyä, ymmärtää ja tulkita. Varto (1992) kuitenkin muistuttaa, että hermeneuttisessa tarkastelutavassa ei pyritä täydelliseen ymmärtämiseen, sillä se olisi mahdotonta. Hänen mukaansa kohdetta tulisi lukea niin, että muistaa koko ajan, että sen maailma on Toisen.

Laine (2018) korostaa, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan on oltava itsekriittinen ja kyseenalaistettava omia tulkintojaan. Tämä tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että tutkijan on

kyseenalaistettava välitön tulkintansa vastauksesta. Laine huomauttaa, että erityisen tärkeää on tiedostaa tutkimuskohdetta ennalta selittävät teoreettiset mallit ja pyrkiä asettamaan ne sivuun tutkimuksen ajaksi. Teoreettisilla malleilla hän viittaa tutkimuskohdetta koskeviin aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin. Laine kuvailee, että näihin teorioihin pyritään ottamaan etäisyyttä omien tulkintojen teon ajaksi. Tutkimuksen lopussa aiemmat tutkimustulokset ja teorit tuodaan keskustelemaan uusien tuloksien kanssa (Laine, 2018). Tässä tutkimuksessa aiempien tutkimustulosten vaikutusta tulkintaan on pyritty vähentämään sillä, että aiempien tutkimusten tuloksiin on perehdytty syvällisemmin vasta analyysivaiheen jälkeen.

6.3 *Aineisto*

6.3.1 Aineistonkeruumenetelmänä kysely

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kyselyä. Kyselyn tai haastattelun avulla voidaan kysyä, mitä henkilö ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kysely on aineistonkeruumenetelmä, jossa tutkimukseen osallistuvat henkilöt täyttävät itse heille annetun kysymyslomakkeen (Eskola, 1975). Kyselylomakkeen, samoin kuin haastattelun, tavoitteena on saada tietoa ajattelun ja tietoisuuden sisällöistä (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Kysely valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi käytännön syistä: lomake oli mahdollista toteuttaa vastaajien äidinkielellä ja lisäksi se ei ole sidottu aikaeroon. Lomakehaastattelun haasteena kuitenkin on, ettei tutkijalla ole mahdollisuutta kysyä tarkentavia kysymyksiä. Tämä näkyi vastausten suppeutena, vaikka kysymyksissä pyydettiin kuvailemaan ja perustelemaan kunkin kysymyksen kohdalla. Haastattelu olisi todennäköisesti antanut laajempia vastauksia, mutta se ei ollut tässä tapauksessa mahdollinen.

Kyselylomaketta lähdettiin rakentamaan siten, että kysymysten kautta voitaisiin saada vastauksia thaimaalaisten opettajien koulutukseen liittyvistä kokemuksista, koulutuksen vaikutuksesta opetustyöhön sekä haasteista, joita menetelmien soveltamiseen on liittynyt. Valli (2018) korostaa, että kyselyn kysymysten muotoilussa tulee olla huolellinen, sillä ne luovat pohjan

onnistuneelle tutkimukselle. Tämän vuoksi ennen kyselyn lähettämistä thaimaalaisille opettajille, lomakkeen kysymykset testattiin englanniksi kahdella indonesialaisella opettajalla, jotka olivat muutama vuosi sitten osallistuneet suomalaisten järjestämään koulutukseen. Indonesialaisten opettajien kommentit auttoivat tarkentamaan kysymysten muotoilua.

Kysely tehtiin tutkimuksen alkuvaiheessa, jolloin tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja kokonaisuus haki vielä muotoaan. Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa toteutettu kysely olisi ehkä auttanut kysymysten tarkemmassa muotoilussa. Aineiston kerääminen toisesta maasta ja näin spesifistä aiheesta kuitenkin edellytti aineistonkeruun onnistumisen varmistumista, ennen kuin tutkimusta voitiin jatkaa eteenpäin. Kerätty aineisto varmisti tutkimuksen suunnan, jonka jälkeen teoreettista viitekehystä pystyttiin syventämään.

Tutkimuksen aineisto koostui viiden thaimaalaisen opettajan kirjallisista vastauksista. Aineisto kerättiin sähköisellä Forms-lomakkeella, jonka kysymykset löytyvät tutkimuksen liitteistä (Liite 1). Lomake koostui kahta kysymystä lukuun ottamatta avoimista kysymyksistä ja vastausajat vaihtelivat 9,5–70 minuutin välillä. Lomakkeen kysymykset olivat thain kielellä ja kyselyyn myös vastattiin thaksi, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman tarkkoja. Kysymykset thain kielelle käänsi äidinkielenään thaita puhuva tutkijatohtori. Vastaukset thaista suomeksi käänsi ammattikäntäjä. Käännöksen vaikutuksia tutkimuksen luotettavuuteen käsitellään myöhemmin pohdintaosiossa.

6.3.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä, joka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Jaana Vuori kirjoittaa Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirjassa (2021), että sisällönanalyysissä kiinnostuksen kohteena on, millaisia asioita, aiheita ja teemoja aineistosta nousee, ei niinkään millaista kieltä tai ilmaisullisia muotoja se sisältää. Tämän analyysin työtapana on koodaus, jossa tutkija etsii ja nimeää aineistosta löytyneitä sisältöjä (Vuori, 2021).

Tarkemmin kyseessä on aineistolähtöinen analyysi, jossa aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus ja analyysiyksiköt valitaan aineiston pohjalta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaan (Tuomi &

Sarajärvi, 2018). Tällöin koodaus tapahtuu siten, että tutkija etsii aineistosta tutkimuksen kannalta kiinnostavia kohtia (Vuori, 2021). Analyysiyksiköt muodostuvat, kun aineistosta löydetään samankaltaisuuksia, jotka muodostavat omia kokonaisuuksiaan (Laine, 2018). Aineisto tulisi voida jakaa useampiin analyysiyksiköihin, joita voidaan verrata (Vuori, 2021).

Ennen aineiston analyysiä sähköisten lomakkeiden vastaukset kerättiin yhteen tiedostoon, joka lähetettiin kääntäjälle salattuna tiedostona. Käännös tehtiin thaista suomeksi ja suomenkielinen aineisto lähetettiin takaisin jälleen salattuna tiedostona. Käännöstyön jälkeen vastaukset luokiteltiin siten, että kaikkien osallistujien vastaukset siirrettiin niitä koskevien kysymysten alle, jonka jälkeen aineiston analyysi voitiin aloittaa.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi alkaa aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä, jossa karsitaan tutkimuksen kannalta epäoleellinen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin lomakkeella, se oli valmiiksi hyvin tiiviissä tekstimuodossa, jonka vuoksi se vaati hyvin vähän redusointia. Analyysissä noudatettiin silti Tuomen ja Sarajärjen (2018) ohjeistusta alleviivata samaa kuvaavat ilmaisut samalla värillä ja muodostaa niistä pelkistetyt ilmaukset, jotka listattiin erilliseen tiedostoon.

Seuraava vaihe oli aineiston klusterointi. Tämä tarkoittaa aineiston ryhmittelyä, jossa etsitään aineistosta käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia, ja ne yhdistetään omiksi luokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysissä käytettiin jälleen apuna alleviivausta, jonka avulla eri luokat saatiin yhdistettyä omiksi luokiksi värien avulla. Näistä luokista muodostuu alaluokat, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi). Tämän tutkimuksen analyysissä samanväriset luokat kerättiin omien alaluokkien alle.

Klusterointia seuraa abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellisen tieto ja sen pohjalta muodostetaan käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineisto oli niin suppea, että lähes kaikki siinä oleva oli tutkimuksen kannalta oleellista. Alaluokista pystyttiin kuitenkin muodostamaan yläluokkia ja yläluokista pääluokkia. Näin empiirisestä aineistosta voidaan edetä käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pääluokkien pohjalta muodostui tulososion väliotsikot, joiden kautta tuloksia voidaan tarkastella.

6.3.3 Tutkimukseen osallistujat

Kyselyyn vastanneet thaimaalaiset opettajat ovat osallistuneet suomalaisten kouluttajien järjestämään pilottimuotoiseen täydennyskoulutukseen. Koulutus pohjautui suomalaisen opetussuunnitelman arvoihin sekä suomalaisen opettajakoulutuksen perusteisiin. Lisäksi keskeisiä sisältöjä olivat muun muassa oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi ja opettajan identiteetti.

Täydennyskoulutus toteutettiin Thaimassa. Se oli kuuden kuukauden mittainen ja opettajat osallistuivat siihen työn ohella. Koulutukseen kuului seminaaripäiviä, joissa oli luentoja sekä yhteistoiminnallisia aktiviteetteja, joilla mallinnettiin suomalaista koulua ja pedagogiikkaa. Lisäksi oli seminaaripäivien teemoja syventäviä mentorikeskusteluja, joihin opettajat osallistuivat pienissä ryhmissä. Mentorikeskustelujen ja seminaaripäivien lisäksi koulutukseen kuului myös itsenäisiä tehtäviä. Koulutuksessa ei suoritettua tutkintoa, mutta opettajat saivat koulutuksesta osallistumistodistuksen. Koulutukseen osallistuvat opettajat olivat valittu oppilaitoksen taholta. Opettajat opettivat yläkoulu- ja lukioikäisiä opiskelijoita.

Tiedot koulutuksesta on saatu yhdeltä koulutuksen järjestäjältä ja alla olevan taulukon tiedot kyselylomakkeesta. Tutkimukseen kysyttiin osallistujia yhteishenkilön kautta ja tutkimukselle on kysytty koulun johtajan ja koulun omistajan lupa. Tutkija ei tunne tutkimukseen osallistuneita.

TAULUKKO 1. Osallistujien taustatiedot

Osallistuja	Opetettavat kouluasteet	Työkokemus
O1	yläkoulu ja toinen aste	yli 15 vuotta
O2	toinen aste	0–5 vuotta
O3	yläkoulu	0–5 vuotta
O4	yläkoulu ja toinen aste	yli 15 vuotta
O5	toinen aste	6–14 vuotta

O = Opettaja

7 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiä on kaksi: 1) miten thaimaalaiset opettajat ovat kokeneet täydennyskoulutuksen vaikuttaneen opetustyöhön? 2) millaisia haasteita täydennyskoulutuksen sisältöjen soveltamiseen (thaimaalaisissa kouluissa) on thaimaalaisten opettajien kokemusten mukaan liittynyt? Tässä luvussa pyritään aineiston pohjalta vastaamaan tutkimuskysymyksiin mahdollisimman kattavasti. Tulokset esitellään tutkimuskysymyskohtaisesti ja kolmannen tason otsikot edustavat aineistosta nousseita teemoja. Vastajiin viitataan kyselyssä lyhenteellä O, joka viittaa opettajaan (O1 = opettaja1). Tuloksissa esiintyvät sitaatit ovat käännetty kääntäjällä thain kielestä suomeksi, eivätkä siten ole täysin alkuperäisiä. Tutkimuksessa haluttiin kuitenkin käyttää sitaatteja havainnollistamaan opettajien ajatuksia.

7.1 Täydennyskoulutuksen vaikutukset opetustyöhön

7.1.1 Hyödyllisyys

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat, olivat kokeneet täydennyskoulutuksen hyödylliseksi ja ilmaisivat, että koulutuksen sisältöjä voidaan soveltaa käytäntöön. Viidestä opettajasta neljä (O1, O3, O4 ja O5) oli kokenut saavansa koulutuksesta hyötyä opetuksen toteuttamiseen. Yksi opettaja (O1) toi esille, että koulutus antoi yleisesti näkökulmaa opetuksen järjestämisestä Suomessa ja sitä voidaan soveltaa myös Thaimaassa. Muut opettajat nostivat hyödyiksi elinikäisen oppimisen edistämisen (O4), teorian hyödyntämisen opetuksen suunnittelussa (O5) sekä opetukseen soveltuvat ja oppimista syventävät aktiviteetit (O3).

Voi soveltaa opettamiseen ja oppimiseen ja luoda oppimiseen aktiviteetteja, joiden avulla oppilaalle tulee ajatusprosessi toimintaan perustuvan oppimisprosessin kautta. (O3)

Yksi opettajista (O2) toi esille, että koulutus oli hyödyllinen siksi, että se piti sisällään kokemusten jakamista opettamisesta ja se puolestaan auttaa löytämään tapoja opetuksen kehittämiseen. O4 mainitsi, että koulutuksesta on ollut hyötyä, jonka pitäisi näkyä myös oppilaiden kehityksessä.

7.1.2 Opetustavan muutokset

Kaikki opettajat raportoivat, että täydennyskoulutus on jollain tavalla muuttanut heidän tapansa opettaa. Opetuksessa tapahtuneet muutokset liittyivät opetuksen tavoitteellisuuteen, oppilaisiin sekä opetusmenetelmiin. O4 ilmaisi, että koulutus on auttanut tiedostamaan määränpään ja koulutuksessa on tutustuttu suunnitelmien tekoon niin, että opetusta voidaan suunnitella koulun kontekstiin sopivaksi. O1 puolestaan ilmaisi, että opetusmenetelmien tavoitteista on tehty selkeämpiä:

On arvioitu ja tarkistettu opetusmenetelmien tavoitteita ja muokattu niistä selkeämpiä. (O1)

Opettajat toivat opetuksessa tapahtuneissa muutoksissa esille myös paremman oppilaiden tavoittamisen. O3 ilmaisi, että opiskelijat pääsevät tekemään uudenlaisia aktiviteetteja, ja O2 puolestaan toi esille, että koulutuksen myötä on oppinut ymmärtämään oppilaita paremmin:

On auttanut ymmärtämään oppilaiden luonnetta paremmin. Tietää, kuinka tavoittaa oppilaat. (O2)

Opettajista kolme (O2, O3 ja O4) raportoivat, että täydennyskoulutus on muuttanut opetustapaa käytännön menetelmien myötä. O2 kertoi, että on oppinut tilanteisiin sopivia monipuolisia opetusmenetelmiä. O3 puolestaan toi esille, aktiviteetit, joita voidaan soveltaa luokassa. O4 ilmaisi, että koulutuksen myötä opetukseen on tullut selkeämpiä menetelmiä ja järjestystä oppitunneille. Lisäksi O5 kertoi, että koulutus on muuttanut opetustapaa, sillä sisältöjä sovellettiin käytettyihin toimintoihin.

7.1.3 Käyttöön otetut menetelmät

Edellisessä kappaleessa käy ilmi, että koulutus on muuttanut opetustyötä muun muassa menetelmien käyttöönoton myötä. Seuraavaksi kerrotaan tarkemmin, millaisia menetelmiä ja toimintatapoja opettajat ovat ottaneet käyttöön. Opettajien raportoimat menetelmät ja toimintatavat liittyivät yhteistyöhön, ilmapiiriin ja oppimisympäristöön sekä oppijälähtöisyyteen.

Yhteistyöhön liittyviä menetelmiä näkyi kahden opettajan (O1 ja O4) vastauksissa. O4 toi esille lisääntyneen vuorovaikutuksen luokkatilanteissa, mutta myös yhteistyön koulun ja huoltajien välillä. Hän myös huomautti, että opettajan tulee saada tukea koululta ja huoltajilta. O1 puolestaan kertoi vuorovaikutuksesta oppilaiden ja toisten opettajien kanssa:

Oppimisenäkemyksen jakaminen opettajien ja oppijoiden kesken. Niin, että opettajat juttelevat, kuuntelevat, kannustavat toisiaan, samoin kuin suomalaiset opettajat antoivat meille aikaa ja kuuntelivat meitä. (O1)

Ilmapiiriin ja oppimisympäristöön liittyviä mainintoja oli kolmella opettajalla (O2, O4 ja O5). O2 ja O5 toivat esille hauskan ilmapiirin luokkahuoneessa ja O2 avasi tätä tarkemmin:

...esim. luomalla hauska ilmapiiri luokkahuoneeseen järjestämällä luokkaa. Kaikki saavat osallistua esittämällä näkemyksiä, suunnittelemalla luovasti omien vahvuuksien mukaisesti. (O2)

Oppijälähtöisyys nousi esille kahden opettajan (O3 ja O4) vastauksista. O4 listasi suunnitelmien tekemisen oppilaantuntemuksen pohjalta ja sellaisten aktiviteettien suunnittelun, joiden kautta oppilaat pääsevät osallistumaan ja harjoittelemaan mahdollisimman paljon. Nämä puolestaan voivat vastaajan mukaan vaikuttaa siihen, että oppija oppii hyvinvointinsa vuoksi ja on onnellinen. O3 puolestaan toi esille oppilaiden kiinnostuksenkohteiden huomioimisen:

...esim. antamalla vapautta oppimiseen niiden sisältöjen osalta, jotka kiinnostavat oppilaita. Mm. oppimista, joka perustuu ajankohtaisiin tapahtumiin. (O3)

7.1.4 Oppilaiden näkökulma

Opettajilta kysyttiin myös oppilaiden reaktioista uusiin menetelmiin ja toimintatapoihin. Raportoidut reaktiot olivat positiivisia, vaikka toisaalta

myöhemmin esiteltäviin menetelmiin liittyvien haasteiden yhteydessä ilmeni myös haasteita oppilaiden näkökulmaan liittyen. Oppilaisiin liittyvät huomiot käsittelivät tyytyväisyyttä, sisällön ymmärtämistä, motivaatiota sekä harjoittelun mahdollisuutta. Oppilaiden tyytyväisyys mainittiin erityisesti kolmessa vastauksessa (O1, O2 ja O3).

Suurin osa oppilaista on innoissaan uusista opetusmenetelmistä. (O3)

O2 toi esille oppilaiden paremman sisällön ymmärtämisen, mikä hänen mukaansa johtuu siitä, että opettajalla on oppimissuunnitelma, joka ohjaa luonnolliseen oppimiseen. Hän tuo esille myös käytännön harjoitusten merkityksen oppilaille:

Lisäämällä kokeilemista ja tutkimista, jotta oppilaat pääsevät toimimaan opiskeltavan sisällön mukaisesti. Kun oppilaat pääsevät näkemään ja koskemaan, he voivat assosoida sisällön. (O2)

Motivaatio nousi esille useammassa (O3, O4 ja O5) vastauksessa. Vastausten mukaan oppilaat ovat motivoituneita, keskittyneitä ja halukkaita oppimaan (O3) sekä kiinnostuneita ja heillä on hauskaa (O5). Menetelmät ovat myös saaneet aikaan valppautta ja osallistumista (O4). Lisäksi O4 tuo esille, että jokaisella on ollut mahdollisuus harjoitella.

7.2 Koulutuksen sisältöjen soveltamiseen liittyvät haasteet

Kaikkien menetelmien ja käytäntöjen soveltaminen thaimaaliseen kouluun ei ole vastausten mukaan ollut täysin mahdollista tai ongelmaton. Kaikki opettajat raportoivat joistakin haasteista soveltamiseen ja käyttöönottoon liittyen. Haasteet liittyivät pitkälti koulutusjärjestelmien ja kulttuurin erilaisuuteen sekä oppijoiden kulttuuriseen erilaisuuteen.

7.2.1 Koulutusjärjestelmään liittyvät haasteet

Opettajista kolme (O1, O2 ja O4) toi ilmi thaimaalaisen koulutusjärjestelmän asettamat rajoitteet menetelmien käyttöönotolle. O1 toi esille, että joidenkin menetelmien kontekstit eivät ole linjassa Thaimaan koulutusrakenteen kontekstien kanssa, minkä vuoksi muutoksia ei voida täysin toteuttaa. O2

puolestaan koki haasteelliseksi keksiä toiminnallisia aktiviteetteja, jotka ovat yhdenmukaisia luennoimalla opetettavien sisältöjen kanssa ja kirjoitti, että tämä voi vaatia pitkän ajan. O4 ilmaisi haasteeksi ajan vähäisyyden ja opetussuunnitelman asettamat vaatimukset:

Opetussuunnitelman sisältö ja aika opetuksen järjestämiseen eivät ole johdonmukaisia. Koska opettajien täytyy opettaa kaikki indikaattorien mukaisesti, Active Learning -opetusmallia ei voi täysin ottaa käyttöön. (O4)

7.2.2 Kulttuuriset erot

Opettajien (O3 ja O5) vastauksista nousi myös ajatus suomalaisten ja thaimaalaisten oppilaiden erilaisuudesta. O3 ajatteli, että thaimaalaiset oppilaat eivät ole ehkä yhtä innoissaan oppimisesta kuin suomalaiset oppilaat. Hän ei ilmaissut muita haasteita. O5 ilmaisi myös kulttuurin vaikutuksen soveltamisen tarpeelle:

Joskus kulttuuri tai jopa thaimaalaisten ja ulkomaalaisten lasten ominaisuudet saattavat vaatia soveltamista tiedon perille viemiseen. (O5)

O5 koki, että omatoimisuuden opettaminen oppilaille on ollut haasteellista tai toimimatonta, sillä hänen mukaansa joidenkin thaimaalaisten vanhempien kulttuuriin kuuluu edelleen lapsen puolesta tekeminen. O2 puolestaan koki haasteellisiksi menetelmät tai tehtävät, joissa oppilaiden pitäisi itse tutkia ja ottaa selvää:

Sellainen menetelmä, jossa opiskelijat voivat tehdä tutkimusta itse ennen oppitunnin aloittamista, jos se menetelmä otetaan käyttöön, niin siinä menee vain aikaa hukkaan. Johtuen siitä, että oppilaat ovat tottuneet siihen, että opettaja ammentaa tiedon heille ja siksi he vain odottavat opettajan antavan heille vastaukset. (O2)

O1 ja O4 toivat esille yhteiskunnan paineiden sekä arvioinnin vaikutuksen liittyen oppilaiden opetukseen suhtautumiseen. Tämä vaikuttaa merkittävästi oppijoiden motiiveihin ja toimintatapoihin opiskeluissa.

Perinteet, kulttuuri, usko ja toiveet, jotka ovat pitkään eläneet thaimaalaisessa yhteiskunnassa, aiheuttavat sen, että oppija ei välttämättä opiskele siksi, että haluaisi oppia tai hänellä olisi oikeasti hauskaa tutkiessaan asioita. Yhteiskunnassa on monia asioita, jotka aiheuttavat oppijalle henkilökohtaisia paineita ja hän keskittyy väärin asioihin. (O1)

Thaimaassa kouluissa oppimistulosten arviointi keskittyy edelleen siihen, että oppilaat saavat tietoa, eikä niinkään prosessissa kehittyvien taitojen arvioimiseen, johtuen siitä, että määränpäässään oppijan on käytettävä tietoa kilpaillessaan pääsystä yliopistoon pääsykokeissa. (O4)

8 POHDINTA

Tutkimuksessa on etsitty vastauksia siihen, miten thaimaalaiset opettajat ovat kokeneet suomalaisten kouluttajien järjestämän täydennyskoulutuksen vaikutuksen opetustyöhön sekä millaisia haasteita opettajat ovat kokeneet koulutuksen sisältöjen soveltamisessa thaimaalaissa kouluissa. Tässä luvussa pyritään vastaamaan näihin kysymyksiin tulosten pohjalta sekä tehdään yhteenvetoa keskeisimmistä tutkimustuloksista ja peilataan niitä aiempien tutkimusten tuloksiin. Lisäksi esitellään jatkotutkimusehdotuksia sekä tarkastellaan tutkimuksen käytettävyyttä ja yleistettävyyttä, puutteita sekä luotettavuutta ja eettisyyttä.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Suomalaisten kouluttajien järjestämä täydennyskoulutus koettiin hyödylliseksi, ja sillä ilmaistiin olleen vaikutusta opettajien työhön. Opettajat kertoivat, että koulutus on muuttanut heidän tapaansa opettaa ja siitä on omaksuttu uusia menetelmiä opetukseen. Toisaalta menetelmien soveltamisessa oli kohdattu myös haasteita, jotka liittyivät koulutusjärjestelmien ja erityisesti opetussuunnitelmien erilaisuuksiin sekä kulttuurisiin eroavaisuuksiin.

Opettajat kertoivat kokeneensa koulutuksen hyödylliseksi, ja sen kautta oli opittu tiedostamaan tavoitteita ja muokattu niitä selkeämmiksi (O1 ja O4). Opettajat kuvasivat myös hauskan ilmapiirin luomista (O2 ja O5) sekä kaikkien mahdollisuudesta osallistua siihen. Yksi thaimaalaisista opettajista (O4) toi ilmi, että koulutus on lisännyt vuorovaikutusta luokkatilanteissa sekä yhteistyötä koulun ja huoltajien välillä. Samalla hän toi ilmi, että opettajan tulisi saada tukea koululta ja huoltajilta. Aldahdouhin ym., 2022 tutkimuksen tuloksissa ilmeni myös palestiinalaisten opettajien tarve tuelle ja resursseille koulun puolelta. Samassa tutkimuksessa opettajat kertoivat koulutuksen lisänneen tiedon jakamista kollegoiden kesken. Samoin yksi thaimaalaisista opettajista toi esille

keskustelemisen, kuuntelemisen ja kannustamisen opettajien kesken. Suomalaisen kouluttajien järjestämä täydennyskoulutus näyttäisi vaikuttaneen koulun arjessa näkyviin tekijöihin yleisellä tasolla, ja koulutuksesta on omaksuttu sisältöjä osaksi vuorovaikutusta ja opetuksen toteutusta.

Opettajat raportoivat, että koulutus on tarjonnut konkreettisia menetelmiä opetuksen toteuttamiseen, ja esille nousi muun muassa opetuksessa toteutettavat aktiviteetit, joiden kautta voidaan syventää ymmärrystä ja oppimista (esim. O3). Koulutus oli myös tuonut monipuolisuutta opetusmenetelmiin (O2). Myös Rytivaaran ym. (2019) tutkimuksessa koulutukseen osallistuvien opettajien odotuksissa esiintyi monipuolisemmat opetusmenetelmät sekä oppijoiden aktiivinen rooli.

Oppimisaktiviteettien ja oppilaiden aktiivisemmän roolin lisäksi vastauksissa ilmeni myös muita oppijälähtöiseen lähestymistapaan viittaavia muutoksia. Opetusta oli esimerkiksi rakennettu oppilaantuntemuksen pohjalta (O4) ja oppilailla oli ollut mahdollisuuksia opiskella kiinnostuksenkohteidensa mukaan (O3). Oppijakeskeistä lähestymistapaa on pystytty ainakin jollain tasolla omaksumaan osaksi opetusta ja se on ollut yksi koulutuksen myötä opetuksessa tapahtunut muutos. Oppijälähtöisen lähestymistavan hyödyntäminen ilmeni myös aiemmissa koulutusvientikokemuksia käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Peng ym., 2023; Aldahdouh ym., 2022). Pengin ym. (2023) tutkimuksessa kiinalaiset opettajat olivat pohtineet myös kriittisesti, missä määrin he voivat soveltaa koulutuksessa tarjottuja menetelmiä opetussuunnitelman puitteissa. Thaimaalaisen opettajien vastauksissa ei ilmennyt tämän suuntaista kriittistä pohdintaa.

Thaimaalaiset opettajat mielsivät kysyttäessä oppilaiden reaktiot uusin menetelmiin positiivisiksi. Oppilaiden nähtiin olevan motivoituneita, kiinnostuneita ja keskittyneitä (O3, O4 ja O5). Oppilaat olivat myös päässeet osallistumaan enemmän (O4) sekä oppimaan tekemisen ja näkemisen kautta (O2). Täydennyskoulutuksen hyötyjen voisi siis katsoa ulottuneen myös oppilaille ja tukeneen heidän oppimistaan ja sisältöjen ymmärtämistä. Samoin Juusolan ja Rähän (2019) tutkimuksessa osallistujat olivat kokeneet koulutuksen olleen hyödyllinen myös heidän oppilailleen.

Toisaalta tässä tutkimuksessa vastaukset olivat jokseenkin ristiriitaisia, sillä menetelmien soveltamisen haasteissa tuotiin esille oppilaiden

sopeutumattomuutta uusiin menetelmiin. Oppilaiden ei nähty olevan innoissaan oppimisesta (O3), oppilaille oli haastavaa opettaa omatoimisuutta kulttuuristen tapojen vuoksi (O5) ja oppilaat eivät olleet halukkaita etsimään tietoa itse, vaan odottivat saavansa vastaukset valmiina (O2). Tästä voisi päätellä, että oppilaiden reaktiot eivät olleet ainoastaan positiivia. Uusiin opiskelutapoihin tottuminen vie varmasti aikansa ja mikäli menetelmien käyttöä jatketaan, sen voisi olettaa näkyvän positiivisesti myös oppilaiden oppimisessa.

Oppilaiden suhtautumisen tuomien haasteiden lisäksi kulttuurin ja arviointitapojen koettiin vaikuttavan uusien menetelmien omaksumiseen oppilaiden keskuudessa. Vastauksissa tuotiin esille yhteiskunnan luomat paineet, jotka vaikuttavat siihen, että oppilaat eivät välttämättä opiskele oppimisen ilosta (O1). Lisäksi arvioinnin kerrottiin keskittyvän tietoihin taitojen sijaan ja tietoja tarvitaan haettaessa esimerkiksi yliopistoon (O4). Voi olla, että näistä syistä oppilaiden on vaikea nähdä toiminnallisten ja oppijakeskeisten menetelmien etuja tai nauttia oppimisesta. Oppimisella näyttäisi olevan ennemminkin välineellinen arvo kuin itseisarvo.

Menetelmien soveltamisessa thaimaalaiseen kouluun koettiin haasteita myös koulutusjärjestelmään liittyvissä tekijöissä. Opettajat toivat esille joidenkin menetelmien yhteensopimattomuuden thaimaalaiseen opetussuunnitelmaan (O1) sekä haasteen keksiä sopivia toiminnallisia aktiviteetteja luennoilla opetettaviin sisältöihin (O2). Lisäksi vastauksista nousi ajan vähäisyys suhteessa opetussuunnitelman asettamien sisältöjen vaatimukselle, mikä haastaa toiminnallisten menetelmien käyttöä. Toisaalta yksi opettajista (O4) toi ilmi, että koulutuksessa oli opeteltu tekemään suunnitelmia siten, että ne ovat koulun kontekstiin sopivia.

Aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt samansuuntaisia haasteita esimerkiksi opetussuunnitelmien eroavaisuuksien vuoksi (Peng ym., 2023) sekä koulutusjärjestelmän rohkaisemattomuudessa ottaa käyttöön uusia menetelmiä (Rytivaara ym., 2019). OECD-UNESCO:n (2016) raportissa ilmeni myös thaimaalaisten opettajien kokemus siitä, että opetussuunnitelman standardit ja niiden tavoitteisiin pyrkiminen on johtanut opettajajohtoiseen tiedonsiirtoon. Nämä ovat ainakin osittain rakenteellisia ja hallinnollisia tekijöitä, joihin yksittäinen opettaja tai opettajien täydennyskoulutus eivät voi juurikaan vaikuttaa. Voisi ehkä katsoa, että koulutusviennille on tarvetta myös hallinnollisella tasolla,

jotta muutoksia voitaisiin toteuttaa kokonaisvaltaisesti. Toisaalta muun muassa Suomen Opetushallituksen (2020) raportista käy ilmi, että esimerkiksi opetussuunnitelmatyön konsultoinnit ovat kysytyjä palveluita.

Tämä tutkimus avaa thaimaalaisten opettajien kokemuksia suomalaisen täydennyskoulutuksen sisällöistä ja niiden sovellettavuudesta thaimaalaiseen kouluun. Koulutus oli opettajien mukaan saanut aikaan muutosta ja tarjonnut välineitä opetuksen toteuttamiseen, mutta toisaalta menetelmien kokonaisvaltainen käyttöönotto oli opetussuunnitelman asettamissa rajoissa koettu haastavaksi.

Eryteisesti kulttuuriset ja rakenteelliset erot vaikuttaisivat asettavan haasteita uusien menetelmien soveltamiselle. Toisaalta opettajien vastausten mukaan koulutus on lisännyt vuorovaikutuksellisuutta ja oppijälähtöisyyttä sekä auttanut tavoitteiden selkeyttämisessä. Voisi siis katsoa, että koulutus on saanut aikaan positiivista muutosta ja sisältöjä on pystytty jossain määrin soveltamaan thaimaalaisessa koulussa, mutta toisenlainen koulutusjärjestelmä ja kulttuuriset erot asettavat sille haasteita. Tulosten perusteella voisi todeta, että yllirajainen koulutus vaatii eri maiden välisten rakenteellisten ja kulttuuristen erojen huomioimista ja menetelmien soveltamista niihin sopiviksi.

Koulutus, johon haastatellut opettajat ovat osallistuneet, on ollut kansalliset rajat ylittävää toimintaa ja sen osapuolina ovat olleet ei-valtiolliset toimijat (Alenius & Korhonen, 2016). Koulutuksessa tieto ja palvelut ovat liikkuneet Suomesta Thaimaahan, eli hallinnollisten ja kansallisten rajojen yli (Knight, 2007). Näin ollen voidaan katsoa, että koulutus on ollut yllirajaista toimintaa, ja siten tutkimuksen tulokset valottavat yllirajaisen koulutukseen liittyviä teemoja.

Tutkimuksen tuloksissa oli samansuuntaisuutta aiempien aihetta käsittelevien tutkimusten kanssa. Niin aiemmissa kuin tässäkin tutkimuksessa suomalaiset täydennyskoulutukset olivat koettu hyödyllisiksi ja useamman tutkimuksen tuloksista nousi esiin oppijälähtöisempi opetustapa ja joissakin myös vuorovaikutuksellisuuden lisääntyminen. Toisaalta useissa tutkimuksissa, kuten tässäkin, oli koettu haasteita erilaiseen kulttuuriin ja koulutusjärjestelmään liittyen. Aikaisempia tutkimuksia käsittelevään lukuun on poimittu lähinnä sellaisia nostoja, jotka liittyvät tämän tutkimuksen aiheeseen. Niiden tutkimusten tulokset ovat siis huomattavasti laajempia. Muuan muassa aineistonkeruumenetelmästä ja kysymyksenasettelusta johtuen tämä tutkimus ei tuottanut käsityksiä

esimerkiksi koulutuksen laadusta tai osallistujien motivaatiosta. Toisaalta tutkimus avasi Thaimaan kontekstia ja valotti sen yhteneväisyyksiä muissa Aasian maissa toteutettuihin koulutuksiin.

8.2 Tutkimuksen rajoitteet, luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen aikaisemmissa osissa on käynyt jo ilmi tutkimukseen osallistujien pieni määrä sekä kyselyllä kerätyn aineiston heikkouksia ja rajallisuuksia. Kyselyllä kerätty aineisto on melko suppea ja tarkentaviin kysymyksiin ei ole ollut mahdollisuutta. Lisäksi opettajien vastauksissa ei todennäköisesti ole kuvattu kaikkia kokemuksia, käyttöön otettuja menetelmiä ja niiden haasteita, vaan ikään kuin esimerkkejä. Tämä päätelmä on tehty sen perusteella, että useimmissa vastauksissa oli mainittu vain yksi asia kuhunkin kysymykseen. Tämä saattaa johtua siitä, että kirjoittaminen vaatii enemmän vaivaa kuin suullisesti vastaaminen. Tämänkin vuoksi haastattelemalla olisi todennäköisesti saanut kattavampia vastauksia.

Toinen aineiston sisältöön liittyvä huomio on käännöksen aiheuttamat mahdolliset merkityserot. Aineiston analysointi vaatii aina tulkintaa, mutta tässä tapauksessa tulkintoja on ikään kuin kaksi. Sanoilla saattaa olla merkityseroja, jolloin kääntäjä valitsee mielestään parhaiten sopivan vaihtoehdon. Aineistonkeruuta ja sen analysointia olisi helpottanut ja parantanut tutkijan ja osallistujien välinen yhteinen kieli. Thainkieliseen kyselyyn päädyttiin siitä syystä, että englanninkieliset vastaukset olisivat saattaneet olla vielä suppeampia kuin thainkieliset.

Laadullisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyyys (Eriksson & Koistinen, 2014), mutta toisaalta yksittäinen tapaus voidaan nähdä esimerkkinä ilmiöstä tai aiheesta yleisemmällä tasolla (Eskola & Suoranta, 2003). Tämän tutkimuksen tapaus voidaan nähdä esimerkkinä vastaavanlaisista koulutuksesta. Tutkimuksen tulosten pohjalta tehdyissä päätelmistä ei tule tehdä suoraviivaisia yleistyksiä, mutta tulokset voivat mahdollisesti antaa suuntaa kyseisen koulutuksen sekä vastaavanlaisten koulutusten kehittämiseksi tulevaisuudessa. Tulosten pohjalta voidaan esimerkiksi pohtia, voidaanko koulutuksessa huomioida entistäkin paremmin

kulttuuriset erot ja koulutusjärjestelmien eroavaisuudet, jotta koulutuksen sisällöt olisivat mahdollisimman hyvin sovellettavissa käytäntöön.

Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on luotettavuuden kriteeri, sillä hän on tutkimuksensa tutkimusväline. Luotettavuuden arviointi koskee siis koko tutkimusprosessia ja tutkimustekstissä tulisi pystyä kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, mitä aineistonkeruussa ja sen jälkeen on tehty (Eskola & Suoranta, 2003). Luvussa 6 on avattu aineistonkeruuseen liittyviä aiheita sekä pyritty mahdollisimman tarkasti esittelemään aineiston analyysivaihe. Tutkimuksessa on myös perusteltu tehtyjä valintoja.

Tulosten esittelyssä tulee kuitenkin muistaa, että tutkimusraportin teksti ei koskaan pysty kuvaamaan tapahtunutta toimintaa siten kuin se on todellisuudessa tapahtunut (Eskola & Suoranta, 2003). Vaikka tutkimuksen tulokset on pyritty esittelemään kattavasti ja niiden sisältöä muokkaamatta, vaikuttaa tutkijan käyttämät ilmaisulliset valinnat ja tulkinta lopputulokseen. Tuloksia ei siis voida pitää todellisia tapahtumia tai ajatuksia täysin kuvaavana.

Luotettavuuden kohdalla tulee myös pohtia aineiston riittävyttä (Eskola & Suoranta, 2003). Tässä tutkimuksessa aineisto koostui viiden opettajan vastauksista eli aineisto oli hyvin pieni ja vastuksista tuli esiin erilaisia näkemyksiä. Eskola ja Suoranta (2003) huomauttavat, ettei tulkintoja tulisi perustaa satunnaisiin poimintoihin. Toisaalta fenomenologisessa tutkimuksessa voidaan katsoa, että kolmesta kymmeneen osallistujaa on riittävästi (Creswell, 2018, 189), sillä pienellä aineistolla voidaan varmistaa jokaisen osallistujan äänen kuuluminen (Bartholomew ym., 2021). Toisaalta taas fenomenologisissa tutkimuksissa aineistonkeruumenetelmät ovat varmasti usein syväluotaavampia kuin kysely. Tässä tutkimuksessa osallistujien saaminen tutkimukseen oli myös aineiston kokoon vaikuttava tekijä.

Vaikka tutkimuksen luotettavuus koskee enemmän tutkijan toimintaa kuin osallistujien vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2008), on tässä tutkimuksessa ehkä tarpeen pohtia myös kulttuurisia eroavaisuuksia, jotka saattavat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Luvussa 5 on avattu hieman thaimaalaisen kulttuurin. Kominin (1990) mukaan thaimaalaisessa kulttuurissa on tärkeää suojella ylpeyttä ja arvokkuutta, vuorovaikutuksen halutaan olevan sujuvaa ja konfliktitonta sekä lisäksi joustavuus ja sopeutuvuus ovat tärkeitä. Muun muassa

näistä syistä tulee huomioida, että epäonnistumisiksi tulkittavista tilanteista tai ongelmista yleisesti ottaen ei välttämättä haluta raportoida. Toisaalta vastauksissa oli kerrottu myös haasteista eivätkä vastaukset tulleet muiden kuin tutkijan nähtäväksi. Tästä voisi päätellä, että mahdolliset kulttuuriset vaikuttavat tekijät eivät ole ainakaan täysin estänyt haasteista kertomista.

Etiikka on myös merkittävä tekijä tutkimuksen luotettavuudessa ja laadukkuudessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018), ja sillä on keskeinen rooli tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Cohen, 2018). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023) on antanut ohjeet hyvään tieteelliseen käytäntöön. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys jokaisessa tutkimuksen vaiheessa, eettisesti kestävä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmät, asiallinen viittaaminen ja muiden työn huomioiminen, asianmukainen aineiston käsittely ja säilytys sekä tarvittavien lupien hankkiminen (TENK, 2023).

Tutkimuksen teossa on pyritty noudattamaan huolellisuutta jokaisessa vaiheessa ja käytettyihin lähteisiin on viitattu asianmukaisesti ja osoittaen, mikä on tutkijan omia ajatuksia ja mikä muiden sanomaa. Aineistonkeruussa on puolestaan hankittu tarvittavat luvat, jotka tässä tapauksessa tarkoittivat lupaa koulunjohtajalta ja kouluomistajalta. Heiltä saadun luvan jälkeen yhteyshenkilö oli kysynyt osallistujia tutkimukseen.

Kuula (2011, 99) korostaa, että tutkittavien tulee saada tietoa niin tutkimuksen aiheesta kuin myös tutkimusaineiston käsittelystä, säilyttämisestä ja elinkaaresta. Yhteyshenkilölle lähetettiin englanninkielinen lyhyt selostus tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta ja hän informoi osallistujia. Osallistujille lähetettiin kyselylomakkeen yhteydessä tietosuojailmoitus, joka pyydettiin lukemaan ennen kyselyyn vastaamista. Kyselyssä kysyttiin vielä erikseen ilmoituksen lukemisesta ja suostumuksesta osallistua tutkimukseen. Tietosuojailmoituksesta kävi ilmi muun muassa rekisterinpitäjä ja yhteystiedot, kerättävät henkilötiedot sekä aineiston säilytys ja elinkaari. Lomakkeen pohja ladattiin Tampereen yliopiston sivuilta (Opinnäytetyön tietosuojailmoitus [TUNI]). Tietosuojailmoitusta kuitenkin muokattiin jonkin verran, sillä aineisto kerättiin EU:n ulkopuolelta. Tietosuojailmoituksesta muun muassa poistettiin kohtia, jotka koskevat vain EU-maiden sisällä kerättävää aineistoa. Lomake lähetettiin osallistujille sekä englanniksi että thaiksi.

Osallistujien yksityisyyttä pyrittiin suojelemaan mahdollisimman hyvin. Koska tutkija ei ole itse kysynyt osallistujia, eikä siten ole ollut heihin suoraan yhteydessä, hän ei itsekään tiedä kyselyyn vastanneista juurikaan henkilökohtaisia tietoja. Osallistujista kolme antoi sähköpostiosoitteensa kyselylomakkeessa, mutta nämä tiedot poistettiin pian aineiston saamisen jälkeen. Analyysivaiheessa edes tutkija ei ole pystynyt yhdistämään vastauksia niiden antajaan. Aineistossa ilmenee epäsuoria tunnistetietoja, kuten osallistujien työkokemus sekä kertomukset kokemuksistaan. Näistä tiedoista ei kuitenkaan pitäisi pystyä yhdistämään vastausta sen antaneeseen henkilöön. Tulosten tarkastelussa käytetään lyhennettä "O" (opettaja) ja numeroa viittamaan vastaajaan. Aineisto siis anonymisoitiin, kuten Kuula (2011) ohjeistaa. Aineiston säilytyksessä pyrittiin myös noudattamaan huolellisuutta pitämällä sitä käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojattuna.

Eettiset normit ja hyväksyttävä toiminta voivat vaihdella eri puolilla maailmaa (Cohen, 2018). Tässä tutkimuksessa kulttuuriset erot ovat olleet monessa tilanteessa läsnä ja vastaajien kulttuuri on pyritty huomioimaan siinä määrin kuin on pystytty. Komin (1990) tuo esille, että kiitollisuuden osoittaminen on thaimaalaisessa kulttuurissa tärkeää. Tutkimukseen osallistuneille haluttiin osoittaa kiitollisuutta heidän käyttämästään ajasta ja vaivannäöstä. Koska tutkija ei tunne tutkimukseen osallistuneita, henkilökohtainen kiitoksen osoittaminen ei ollut mahdollista. Tästä syystä vastaajat saivat kiitokseksi tutkimukseen osallistumisesta kahvilalahjakortin sähköisessä muodossa, mikäli he antoivat sähköpostiosoitteensa lomakkeen viimeisessä kohdassa. Osallistujat eivät tieneet lahjakortista ennen tutkimukseen osallistumista, vaan se selvisi vasta kyselyn lopussa. Lahjakortti ei siis ole ollut kannustin osallistumiseen, vaan ainoastaan kiitollisuudenosoitus. Tästä syystä lahjakorttiin ei pitäisi liittyä eettisiä ongelmia, vaan sen tavoitteena oli huomioida kulttuuriset tavat.

8.3 *Jatkotutkimusaiheita*

Koulutusvienti on ajankohtainen aihe, jonka vuoksi jatkotutkimuksille on paljon mahdollisia vaihtoehtoja. Tämä tutkimus avaa vain kapeasti koulutusvientiin liittyviä teemoja Thaimaan kontekstissa. Opettajien vastaukset jäivät kyselyssä melko suppeiksi ja siten aineiston pohjalta ei voida tehdä merkittäviä päätelmiä.

Aihetta voitaisiin jatkossa tutkia syvällisemmin esimerkiksi haastattelujen ja observoinnin avulla. Näin voitaisiin saada tarkempi ja laajempi käsitys siitä, kuinka menetelmien soveltaminen on koettu ja millaiset muutokset koulutuksessa voisivat auttaa menetelmien käyttöönottoa.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden näkökulma oli opettajien kertomusten varassa. Vaikka koulutusten tarkoitus on usein tukea myös opettajia heidän työssään, tulisi koulutusten auttaa toteuttamaan laadukkaampaa opetusta oppilaille ja opiskelijoille. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista saada tutkittua tietoa sellaisten oppilaiden tai opiskelijoiden kokemuksista, joiden opettajat ovat osallistuneet suomalaisten järjestämään täydennyskoulutukseen. Näin voitaisiin nähdä, millaisia vaikutuksia täydennyskoulutuksilla on sillä tasolla, johon hyötyjen tulisi ulottua.

8.4 Lopuksi

Koulutusviennin käsitteessä sana ”vientä” viittaa liiketoimintaan, ei niinkään konkreettiseen viemiseen. Koulutusviennissä ja muussa ylijaraisessa koulutuksessa kyse on varmasti aina jossain määrin asiantuntijuuden jakamisesta, vastavuoroisuudesta ja molemminpuolisesta oppimisesta. Kuten tutkimukset osoittavat, kaikki Suomessa hyväksi todettu ei välttämättä toimi toisessa maassa tai niihin liittyy haasteita. Toisaalta tulee muistaa, ettei suomalainenkaan koulutus ja siihen liittyvä osaaminen ole aukottomia.

Etnosentrismi tarkoittaa taipumusta nähdä oma kulttuuri kaiken keskipisteenä ja arvioida muita kulttuureja sen perusteella (Sumner, 1940). Myös koulutukseen liittyen saatamme nähdä oman maan toimintatavat parhaina ja arvioida muiden maiden koulutusta sen pohjalta. Vaikka Suomen menestyksestä koulutuksen alueella on näyttöä, tulisi koulutusvientiin ja ylijaraiseen koulutukseen suhtautua ikään kuin nöyrästi ja oppivalla asenteella. Juusolan ja Rähän (2020) tutkimuksessa tuodaan esille, että Suomen hyvät PISA-tulokset herättivät luottamusta koulutusohjelmaan, mutta suomalaisten opettajien piti kuitenkin lunastaa maineensa opetuksessa ja opiskelijoiden ohjaamisessa. Suomalaisen koulutusosaamisen maine ei ylläpidä itse itseään, vaan se vaatii osaamisen kehittämistä. Koulutusviennin puitteissa tapahtuvassa kansainvälisessä vuorovaikutuksessa voidaan kehittää myös kotimaan

osaamista (Opetushallitus, 2020). Ylirajaisen koulutuksen ja koulutusviennin tutkimukset auttavat koulutusalan ammattilaisia kehittymään myös koulutusviennin osaajina ja sitä kautta ylläpitämään suomalaisen koulutuksen mainetta.

RePEc. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/801746/adbi-wp1322.pdf>

- Eriksson, P., & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus.
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4%2011%202014%20Monenlainen%20tapaustutkimus Eriksson Koistinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4%2011%202014%20Monenlainen%20tapaustutkimus%20Eriksson%20Koistinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eskola, A. (1975). *Sosiologian tutkimusmenetelmät 2*. (2. p., 2. muuttam. lisäp.). WSOY.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (6. painos). Vastapaino.
- Heinonen, O-P. (2019). Esipuhe. Teoksessa H. Juusola & T. Nokkala, *Katsaus suomalaista koulutusvientiä koskevaan tutkimus- ja selvityskirjallisuuteen vuosilta 2010–2019*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2019:11.
[Katsaus suomalaista koulutusvientiä koskevaan tutkimus- ja selvityskirjallisuuteen vuosilta 2010–2019 \(oph.fi\)](https://oph.fi/katsaus-suomalaista-koulutusvienti%C3%A4-koskevaan-tutkimus-ja-selvityskirjallisuuteen-vuosilta-2010-2019)
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hobson, A.J., Ashby, P., McIntyre, J., & Malderez, A. (2010). *International Approaches to Teacher Selection and Recruitment*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5kmbpnhh6qmx-en>
- Juusola, H., & Nokkala, T. (2019). *Katsaus suomalaista koulutusvientiä koskevaan tutkimus- ja selvityskirjallisuuteen vuosilta 2010–2019*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2019:11.
[Katsaus suomalaista koulutusvientiä koskevaan tutkimus- ja selvityskirjallisuuteen vuosilta 2010–2019 \(oph.fi\)](https://oph.fi/katsaus-suomalaista-koulutusvienti%C3%A4-koskevaan-tutkimus-ja-selvityskirjallisuuteen-vuosilta-2010-2019)
- Juusola, H. & Rähkä, P. (2020) Quality conventions in the exported Finnish master's degree programme in teacher education in Indonesia. *Higher Education* 79, 675–690. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00430-3>
- Kislenko, A. (2004). *Culture and customs of Thailand*. Greenwood Press.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, (5. painos, s. 73–87). PS-kustannus.

- Knights, J. (2007). Cross-border Tertiary Education: An Introduction. *Cross-border tertiary education: A way towards capacity development*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264038493-en>
- Knights, J. (2014). Three generations of crossborder higher education: New developments, issues and challenges. Teoksessa B. Streitwieser (toim.), *Internationalization of higher education and global mobility*, (s. 43–58). Symposium Books. https://www.researchgate.net/publication/350671567_Three_generations_of_crossborder_higher_education_New_developments_issues_and_challenges
- Knights, J. (2016). Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 34–47. <https://doi.org/10.1177/1028315315602927>
- Knights, J., & McNamara, J. (2017). Transnational education: A classification framework and data collection guidelines for international programme and provider mobility (IPPM). Federal Ministry of Education and Research. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/tne_classification_framework-final.pdf
- Komin, S. (1990). *National Character in the Thai Nine Values Orientations*. Thailand – United States Educational Foundation. [NATIONAL CHARACTER IN THE THIA NINE VALUES CLUSTER \(thaisunset.com\)](http://thaisunset.com)
- Kosonen, H., & Skinnari, V. (2020). Esipuhe. Teoksessa *Koulutusviennin tiekartta 2020–2023*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:8. [Koulutusviennin tiekartta 2020–2023 \(oph.fi\)](http://oph.fi)
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. painos). Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, (5. painos, s. 29–50). PS-kustannus.
- OECD (2011). *Southeast Asia Economic Outlook 2011/12*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264166882-en>
- OECD (2020). Education Policy Outlook in Finland. Teoksessa *OECD Education Policy Perspectives* (14). <https://doi.org/10.1787/f162c72b-en>

- OECD-UNESCO (2016). *Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264259119-en>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Suomen koulutusjärjestelmä*. Valtioneuvosto. <https://okm.fi/koulutusjarjestelma>
- Opetushallitus (2017, 26. heinäkuuta). Opetushallitus vauhdittamaan koulutusvientä - Education Finland –kasvuohjelma käynnistyy [Tiedote]. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2017/opetushallitus-vauhdittamaan-koulutusvientia-education-finland-kasvuohjelma-kaynnistyy>
- Opetushallitus (2020). *Koulutusviennin tiekartta 2020–2023*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:8. [Koulutusviennin tiekartta 2020–2023 \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/koulutusviennin-tiekartta-2020-2023)
- Opetushallitus (2022, 20. lokakuuta). Koulutusvientä on taloudellisesti merkittävää toimintaa – kasvava ala on jo arvoltaan lähes miljardi euroa [tiedote]. Opetushallitus. [Koulutusvientä on taloudellisesti merkittävää toimintaa – kasvava ala on jo arvoltaan lähes miljardi euroa | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/tiedote/koulutusvienta-on-taloudellisesti-merkittavaa-toimintaa-kasvava-ala-on-jo-arvoltaan-lahes-miljardi-euroa)
- Peng, S., Kantelinen, R., & Rähkä, P. (2023) The Participation Experiences of Chinese Teacher Trainees and Their Finnish Teacher Trainer on an In-Service Teacher Training Program Exported From Finland to China. *ECNU Review of Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/20965311231168415>
- Polso, J. (2015). Voimmeko puhua koulutusviennistä? *Kasvatus*, 46(4), 411–414.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. [perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.pdf \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet-2014.pdf)
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Rytivaara, A., Wallin, A., Saarivirta, T., Imre, R., Nyyssölä, N., & Eskola, J. (2019). Stories about transnational higher education (TNHE): exploring Indonesian teachers' imagined experiences of Finnish higher education. *Higher Education* 78, 783–798. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00370-y>

- Sahlberg, P. (2012). Kuka ostaisi suomalaista koulutusosaamista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14(4), 17–27. <https://docplayer.fi/54125037-Ammattikasvatuksen-aikakauskirja.html>
- Sahlberg, P. (2015). Suomalaisen koulun menestystarina: ja mitä muut voivat siitä oppia (S. Korpela, käänt.). Into. (Alkuperäinen teos julkaistu 2014).
- Schatz, M. (2015). Toward One of the Leading Education-Based Economies? Investigating Aims, Strategies, and Practices of Finland's Education Export Landscape. *Journal of Studies in International Education*, 19(4), 311–393. <https://journals-sagepub-com.libproxy.tuni.fi/doi/epub/10.1177/1028315315572897>
- Schatz, M. (2016). *Education as Finland's Hottest Export? A Multi-Faceted Case Study on Finnish National Education Export Policies*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/161277>
- Servaes, J. (2017). A Village in the Jungle: Culture and Communication in Thailand. Teoksessa P. Malichao (toim.) *Culture and Communication in Thailand* (1. painos). Springer Singapore.
- Sirén, H., & Vuorinen, B. (2012). Korkeakoulutusta myydään ja ostetaan, myös Suomessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14(4), 7–16. <https://docplayer.fi/54125037-Ammattikasvatuksen-aikakauskirja.html>
- Smith, D. W. (2013, 16. joulukuuta). Phenomenology. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>
- Suhonen, T., Villanen, J., Nyyssölä, M., & Karhunen, H. (2022). *Selvitys suomalaisen koulutusviennin taloudellisesta arvosta*. Raportit ja selvitykset 2022:5. Opetushallitus. [Selvitys suomalaisen koulutusviennin taloudellisesta arvosta \(oph.fi\)](https://oph.fi)
- Sumner, W. G. (1940). *Folkways: A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Ginn & Company.
- SYL (2014, 22. marraskuuta). SYL:n liittokokous: Eettisyys on suomalaisen koulutusviennin selkäranka. *Suomen ylioppilaskuntien liitto*. <https://syl.fi/syln-liittokokous-eettisyys-on-koulutusviennin-selkaranka/>
- TENK (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa \(tenk.fi\)](https://tenk.fi)

- Tirri, H., & Silvennoinen, H. (2020). Suomalainen koulutus kansainvälisillä markkinoilla: valtiohallinto koulutusviennin mahdollistajana ja koulutuksen maineen vaalijana. *Hallinnon Tutkimus*, 39(4), 271–286.
<https://www.utupub.fi/handle/10024/171937>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, (5. painos, s. 92–116). PS-kustannus.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Vuori, J. (2021) Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [Laadullinen sisällönanalyysi - Tietoaarkisto \(tuni.fi\)](https://tietoarkisto.tuni.fi/laadullinen-sisallönanalyysi)
- Xing, X. (2019). *Perceived programme characteristics and impact: Case studies of Sino-Finnish transnational educational leadership training programmes*. Helsingin yliopisto.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/299855/E-thesis_Xing.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Xing, X., & Dervin, F. (2014). Dancing in Fetters? Chinese Principals' Perceptions of the Effects of Finnish Training Programs. *Frontiers of Education in China*, 9(2), 211–237. <https://doi.org/10.3868/s110-003-014-0017-x>

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomakkeen kysymykset englanniksi, suomeksi ja thaiksi

Before you answer the questions, please read the privacy notice. It will explain how personal data, collected in this questionnaire, is being processed.

1. I have read the privacy notice and I agree to participate in this research.

Yes/No

2. How many years you have worked as a teacher?
 - 1) 0–5 years
 - 2) 6–14 years
 - 3) over 15 years
3. What aged children you are currently teaching?
4. Have you found the in-service training useful? If yes, please describe in which ways you have found it useful. If no, please describe why you haven't found it useful.
5. Has the in-service training changed your way of teaching in some way? If yes, describe how. If no, please describe why.
6. Have you used some methods offered by Finnish trainers after the in-service training? What are those methods and why did you decide to use those certain methods?
7. Please describe what kind of challenges have you faced if you have used the methods offered by Finnish trainers.
8. How have the children/students reacted to the new methods adopted from Finnish trainers? Why do you think they have reacted that way?
9. Were there some methods in the in-service training that have not worked in Thai schools? What kind of methods those are and what are the reasons that those have not worked in your opinion?
10. If you want to receive a coffee gift card as a thank you for answering the form, please enter your email address here.

Luethan tietosuojailmoituksen ennen kyselyyn vastaamista. Siinä selitetään, miten tässä lomakkeessa kerättyjä henkilötietoja käsitellään.

1. Olen lukenut tietosuojailmoituksen ja suostun osallistumaan tähän tutkimukseen.

Kyllä/Ei

2. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana?
 - 1) 0–5 vuotta
 - 2) 6–14 vuotta
 - 3) yli 15 vuotta
3. Minkä ikäisiä lapsia opetat tällä hetkellä?
4. Oletko kokenut täydennyskoulutuksen hyödylliseksi? Jos olet, kuvaile millä tavoin olet kokenut sen hyödylliseksi. Jos et ole, kuvaile miksi et ole kokenut sitä hyödylliseksi.
5. Onko täydennyskoulutus muuttanut tapaasi opettaa jollain tavalla? Jos kyllä, kuvaile miten. Jos ei, kuvaile miksi.
6. Oletko käyttänyt suomalaisten kouluttajien tarjoamia menetelmiä täydennyskoulutuksen jälkeen? Mitä nämä menetelmät ovat ja miksi päätit käyttää juuri näitä menetelmiä?
7. Kuvaile, millaisia haasteita olet kohdannut, jos olet käyttänyt suomalaisten kouluttajien tarjoamia menetelmiä.
8. Miten lapset/opiskelijat ovat reagoineet uusiin suomalaisilta kouluttajilta omaksuttuihin menetelmiin? Miksi uskot heidän reagoineen tällä tavalla?
9. Oliko täydennyskoulutuksessa joitain menetelmiä, jotka eivät ole toimineet thaimaalaisissa kouluissa? Millaisia menetelmiä nämä ovat ja miksi ne eivät ole mielestäsi toimineet?
10. Jos haluat saada kahvilahjakortin kiitokseksi lomakkeeseen vastaamisesta, kirjoita sähköpostiosoitteesi tähän.

ก่อนที่ท่านจะตอบแบบสอบถาม

กรุณาอ่านนโยบายเกี่ยวกับความเป็นส่วนตัว

เพื่อให้ทราบถึงการจัดการข้อมูลส่วนตัวที่ท่านกรอกในแบบสอบถาม

1. ข้าพเจ้าได้อ่านนโยบายเกี่ยวกับความเป็นส่วนตัวแล้วและตกลงที่จะเข้าร่วมการวิจัยนี้

ตกลง/ไม่ตกลง

2. ท่านมีประสบการณ์ในการเป็นครูมาทั้งหมดกี่ปี?
 - 1) 0–5 ปี
 - 2) 6–14 ปี
 - 3) มากกว่า 15 ปี
3. เด็กนักเรียนวัยใดที่ท่านกำลังสอนในขณะนี้?
4. ท่านพบว่าการฝึกอบรมมีประโยชน์หรือไม่?
หากมีประโยชน์กรุณาอธิบายว่ามีประโยชน์อย่างไร
หากไม่มีประโยชน์กรุณาอธิบายว่าเหตุใดท่านจึงคิดเช่นนั้น
5. การฝึกอบรมทำให้วิธีการสอนของท่านเปลี่ยนแปลงหรือไม่?
หากเปลี่ยนแปลงกรุณาอธิบายว่าเกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างไรบ้าง
หากไม่เปลี่ยนแปลงกรุณาให้เหตุผล
6. หลังจากการฝึกอบรมท่านได้นำวิธีการที่ได้รับการถ่ายทอดจากผู้สอนชาวฟินแลนด์ไปใช้หรือไม่?
วิธีการใดบ้างที่ท่านได้นำไปใช้และเหตุใดท่านจึงนำไปใช้?
7. หากท่านได้นำวิธีการที่ได้รับการถ่ายทอดจากผู้สอนชาวฟินแลนด์ไปใช้ โปรดอธิบายถึงอุปสรรคที่ท่านพบในการนำวิธีการนั้นไปใช้
8. เด็ก/นักเรียนของท่านมีปฏิกริยาอย่างไรต่อวิธีการใหม่ที่ท่านได้รับการถ่ายทอดจากผู้สอนชาวฟินแลนด์?
ท่านคิดว่าเหตุใดเด็ก/นักเรียนของท่านจึงมีปฏิกริยาเช่นนั้น?
9. วิธีการใดบ้างที่ได้รับการถ่ายทอดจากผู้สอนชาวฟินแลนด์ระหว่างการฝึกอบรมที่ใช้ไม่ได้ผลในโรงเรียนไทย?
เหตุใดวิธีการเหล่านั้นจึงใช้ไม่ได้ผล?

10. หากท่านต้องการรับบัตรกำนัลร้านกาแฟเพื่อเป็นการตอบแทนในการตอบแบบสอบถาม กรุณากรอกอีเมลล์ของท่านตรงนี้