

## Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise

Finsk skole har blitt et forbilde for andre land. I denne artikkelen beskriver forfatterne bakgrunnen for at den finske skolen er som den er. Posisjonen til den finske læreren ut fra sosiale, kulturelle og historiske forhold er av stor betydning i denne sammenhengen. Dette vil også belyse spesialpedagogens rolle i den finske skolen siden den finske spesialpedagogen er utdannet lærer og har spesialpedagogikk som videreutdanning. I en oppfølgende artikkel vil fokuset bli rettet mot finsk spesialundervisning, både historisk og slik som den fungerer i dag.



**Rune Saarrommaa Hausstätter** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark.



**Sanna Saarrommaa** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark.

Den internasjonale OECD-evalueringen PISA har fått stor oppmerksomhet i Norge siden den første rapporten ble presentert. Hvert tredje år siden den første rapporten har det blitt lagt fram nye forskningsresultater over situasjonen i den norske skolen. Den siste rapporten *Tid for tunge løft* (Kjærnsli, Lie, Olsen og Roe, 2007) understreker at situasjonen for den norske skolen ikke er videre positiv, og debatten i media har understreket vår opplevelse av krise i den norske skolen.

Sammen med denne negative omtalen av den norske skolen finner vi gjentatte henvisninger til situasjonen i Finland. Finsk skole fremstår i PISA-sammenheng som verdens beste skole og den finske skolen vokser frem som fasiten for en god skole. Det synes derfor som om den finske skolen dermed blir grunnlaget for den videre utviklingen av den havarerte norske skolen (eks. KUD, 2003; St.meld. nr. 16, 2006–2007). Finsk spesialpedagogikk blir fremhevet som en av årsakene til de utmerkede skoleresultatene (Itkonen og Jahnukainen, 2007; Kivirauma og Ruho, 2007). Hva som gjør at spesialpedagogikken kan være en sentral årsak i finsk PISA-suksess har imidlertid ikke vært mye debattert i Norge.

Offentliggjøringen av de første resultatene i PISA-undersøkelsen medførte et stort fokus på skolemat og mangel på denne i den norske skolen. Ved den siste debatten har diskusjonsnivået hevet seg betraktelig og fokuset har i mye større



*Finnenes mektigste fiende er mismotet, sørgmodigheten, den bunnløse apatien. Tungsinnnet svever over dette ulykksalige folket, opp gjennom årtusenene har det lagt alle finner under seg og gjort folkesjelen dyster og alvorlig. Bedrøvelsen har så til de grader festet grepet at mange finner ser døden som eneste mulige redning fra angsten. Svartsinnnet er en bitrere fiende enn selve Sovjetunionen.*

*Men finnene er et krigerfolk. De gir seg ikke. Gang på gang gjør de opprør mot tyrannen.*

Arto Paasilinna, Kollektivt selvmord

# Kunnskapen om kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og vitenskapelig refleksjon spiller derfor en helt avgjørende rolle for utviklingen og utdannelsen av den autonome og profesjonelle finske læreren.

grad vært rettet mot innholdet i skolen og lærerutdannelsen. Denne nyanseringen av debatten har vært positiv ved at den har satt fingeren på mer grunnleggende forhold i skolen. Rollen til spesialpedagogikken har imidlertid ikke vært diskutert, men vi ser tegn på at også denne delen av den norske skolehverdagen vil få fokuset rettet mot seg i tiden framover når kravet om faglig nivåheving skjerpes.

På tross av en økende nyansering av diskusjonen i Norge har de norske analysene av de finske forholdene vært rimelig enkle og faktorpreget, i den forstand at kun enkelte deler ved den finske skolen trekkes fram og presenteres som svaret på hvorfor vi ser så store resultatforskjeller mellom Norge og Finland. Vi mener at en slik forenkling er et problem for vår forståelse av utviklingen i den norske skolen, og ikke minst for en vurdering av spesialpedagogikkens rolle (jf. Hausstätter, 2006). I et forsøk på å motvirke denne forenklingen vil vi derfor presentere to artikler der vi forsøker å beskrive og kontekstualisere skolesituasjonen og politikken i Finland, og drøfte hvilke mulige implikasjoner dette vil kunne ha på vår forståelse av den norske skolen.

I denne første artikkelen ønsker vi å beskrive den finske skolen og posisjonen til den finske læreren ut fra sosiale, kulturelle og historiske forhold. Denne beskrivelsen vil også være med på å belyse spesialpedagogens rolle i den finske skolen siden den finske spesialpedagogen er utdannet lærer og har spesialpedagogikk som videreutdanning (Hausstätter, 2008). Påstandene og faktaene vi presenterer baserer seg på vitenskapelige artikler, hovedsakelig publisert av finske forskere i deres forsøk på å forklare det finske skolemi-

rakelet. I vår neste artikkel, *Hva er finsk spesialpedagogikk?* vil fokuset rettes mot finsk spesialundervisning, både historisk og slik som den fungerer i dag.

## En autoritær og lydlig mentalitet

Simola (2005) trekker fram Finlands geopolitiske plassering for å forstå finsk skole. Finland ligger i grenselandet mellom øst og vest, side ved side med Russland. Dette har påvirket finsk historie og kultur på en grunnleggende måte. Den finske nasjonen er bygd opp og skapt som en del av det russiske riket i det nittende århundre og de østlige elementene spiller en sentral rolle i den finske kulturen:

*The fact that Finnish social democracy retains some Eastern authoritarian, or even totalitarian, flavour, compared with versions in other Nordic countries, is just one indication. At least heuristically, there is nothing strange in finding Finland together with nations such as Korea and Japan in some international comparisons. (Simola, 2005 s. 457)*

Etter selvstendighetserklæringen i 1917 måtte Finland gjennomgå en borgerkrig året etter. Den bitre borgerkrigen ble utkjempet mellom den borgerlige siden, «de hvite», og den radikale siden, «de røde». De hvite bestod av den utdannede overklassen, middelklassen og bøndene. Den sosialistiske siden bestod av radikale jordløse landarbeidere, husmenn og industriarbeidere. Borgerkrigen krevde nesten 40.000 liv hvorav tre fjerdedeler var røde. De hvite med general Mannerheim i spissen seiret over de røde, og litt over tjue år senere var Mannerheim generalen som kommanderte

hele den finske hæren under vinterkrigen (1939-40) mellom Finland og Sovjetunionen. Dermed ble vinterkrigen en samlede kraft for den finske befolkningen som bare for et par tiår tidligere hadde vært bittert splittet. Den finske pedagogikkprofessoren Hannu Simola (2005) og den finske historikeren Matti Klinge (1997) hevder at blant annet borgerkrigen, vinterkrigen og fortsettelseskrigen – som utspilte seg etter vinterkrigen – i sum var med på å forsterke den finske nasjonens kollektive identitet og mentalitet som en fri og uavhengig nasjon med en evne til å løse og overvinne store problemer. Som et eksempel på kollektiv dugnad og problemløsning trekkes ofte fram Finlands evne til å betale raskt og effektivt de enorme krigsskadeerstatningene som landet var pålagt å betale til Sovjetunionen etter den andre verdenskrigen. Også Finlands holdning til medlemskapet i EU handlet på 1990-tallet mye om hvordan Finland skulle kunne styre EU – i motsetning til den norske diskusjonen som i stor grad gikk ut på hvordan EU ville ta kontrollen over Norge. Det ser derfor ut som om nasjonalfølelsen og den kollektive identiteten legger tydelige føringer på skolens rolle i det finske samfunnet. Skolen er et middel for staten for å utvikle den nasjonale menneskelige kapitalen for på denne måten å sikre nasjonens framtid. Skolen er med andre ord i høy grad et middel for statens utvikling og nasjonalt samhold og i mindre grad et tjenestetilbud til enkeltindividet.

Den finske nasjonale identiteten blir forsterket ved at Finland fram til 1960-tallet var et tydelig agrarisk land med nærmere 60 % av arbeidsstokken i primærnæringen. Avhengigheten til fellesskapet som preger det agrariske samfunns-systemet har dermed vært med i å styrke den kollektive

mentaliteten i Finland. Fra 1960-tallet og fram til årtusen-skiftet gjennomgikk landet en rask og voldsom industrialisering etterfulgt av en like rask tilpasning til det postindustrielle markedet. Denne raske utviklingen har ført til at man i dag gjerne hevder at den agrariske, den industrielle og den postindustrielle samfunnsstrukturen lever side ved side i Finland (Sahlberg, 2007). På denne måten kan vi både finne den postindustrielle individualiteten og den agrariske kollektive fellesskapsidentiteten i det finske samfunnet. Denne raske samfunnsutviklingen har også preget utviklingen av den finske skolen.

*It is not possible here to go further into the cultural and mental differences between Finnish, Nordic and European people. It is enough, and necessary, to say that there is something archaic, something authoritarian, possibly even something Eastern, in the Finnish culture and mentality. There is also something collective that, in a distinctive way, permeates the Finnish schooling culture (Simola, 2005 s. 458).*

Finland var en autonomisk del av det russiske riket fra 1809 til 1917. Mange av de russiske tsarene motsatte seg opprettelsen av en folkeskole i Finland fordi dette kunne medføre revolusjonære tanker. Undervisning og boklig lærdom var heller ikke ettertraktet blant bønder og landarbeidere som tidligere utgjorde størstedelen av befolkningen. Finland fikk derfor sin første lov om obligatorisk folkeskole så sent som i 1921, og først etter andre verdenskrig hadde man etablert faste skoler over hele landet. Etableringen av en niårig felles grunnskole ble fullført i 1977.

**Vi mener den finske skolen må forstås i en historisk og kulturell kontekst som blant annet tydeliggjør en sterk nasjonal identitet, noe mer autoritativ samfunnsstruktur, synet på og behovet for utdanning og lærerens plass i samfunnshierarkiet.**

## Den finske Læreren

Det er lange historiske årsaker at den finske læreren kan kalles for læreren med stor L. Lærernes sosiale posisjon i Finland har vært uforandret siden borgerkrigen, der den finske lærerstanden støttet den hvite siden. De relativt få lærere som støttet den røde siden ble anmeldt og dømt for dette (Rantala, 2002). Den finske læreren hadde dermed en tydelig plass i borgerskapets kretser, og dette er en posisjon som er blitt bevart. Samtidig har samfunnsutviklingen i Finland overbevist arbeiderklassen om at utdanning er en nødvendighet for å sikre livssituasjonen for sine barn:

*Popular teachers came to be very highly trained. [...] the relationship between the state and the teachers' union developed well, especially in international comparison. Strike activities have been scarce, and the Comprehensive School Reform increased the teacher's status in society and influence on education policy. More than ever, teachers became a trustworthy ally of the state, members of the cultural and economic elite. What is more, people have been awakened to the fact that it is only through education that it is possible to climb the social ladder, or even to keep up one's position. Teachers have become judges in terms of determining the directions of our children's future. This right has been handed over to them by the state from above and by parents from below (Rinne, 1988 i Simola, 2005).*

I motsetning til Norge har det ikke vært konflikter mellom lærerne og staten i Finland. Det synes som om lærerorganisasjonen og staten i stor grad har samarbeidet omkring de utfordringene som den finske nasjonen har stått ovenfor. Et slikt samarbeidsprosjekt er utviklingen og profesjonaliseringen av læreren. Allerede i 1890 ønsket grunnskolelærerne at utdannelsesnivået til lærerne skulle ligge på universitetsnivå. Fram til 1970-tallet hadde imidlertid Finland en tilsvarende utvikling av lærerutdannelsen til den vi ser i Norge med seminarier, en lærerskoletradisjon og faglærere med universitetsutdanning (eks. Karlsen, 2005). De siste finske folkeskolelærere ble uteksaminert ved lærerseminaret i Heinola i 1972 (Heinola-Seura, 1999). Gjennom lærerutdannelsesreformen fra 1973 til 1979 ble hele den finske lærerutdannelsen snudd om på. Seminarene og lærerskolene ble nedlagt og all utdanning ble flyttet til universitetene. Fra 1979 hadde alle grunnskolelærere en femårig

universitetsutdanning. På samme tiden var den tilsvarende utdannelsen i Norge treårig. I 1979 hadde Finland dermed den høyest utdannede læreren i verden og i nasjonal målestokk var, og er, lærerutdannelsen mer populær å søke seg inn på enn for eksempel legestudiet eller jusstudiet. (Simola, 2005). Ca. 10 % av i alt 5000 årlige søkere til grunnskolelærerutdanningen kommer inn på studiet. Kvaliteten på de finske lærerstudentene er derfor svært høy, og disse studentene er ettertraktet også utenfor skolen – som for eksempel innen kommunal og offentlig forvaltning, men også i det private næringslivet.

Det er viktig å påpeke at reformeringen av den finske lærerutdannelsen ikke kom som et pålegg fra staten, men som et svar på lærerorganisasjonens påtrykk siden 1890 for en økende profesjonalisering og akademisering av profesjonens utdanning. På denne måten har læreren bevart sin status i det finske samfunnet. Denne utdanningsstatusen blir i dag understreket ved at et høyt antall lærere gjennomfører en doktorgrad ved siden av sitt arbeid som lærer. Sahlberg (2006) beskriver den finske lærerens posisjon og søken etter kunnskap og profesjonalitet på denne måten:

*Finnish teachers are conscious, critical consumers of professional-development and in-service training services. As the professional level of the teaching cadre has increased over the past two decades, so has the quality of teacher professional-development support. Most compulsory, traditional in-service training has disappeared. In its place are school- or municipality-based longer-term programs and professional-development opportunities. Continuous upgrading of teachers' pedagogical professionalism has become a right rather than an obligation (s. 21).*

Det er mulig at lærerens sosiale posisjon kan ha innvirkning på hvilke type organisering og undervisningsform som møter den finske eleven. Ifølge Simola (2005) stemmer den finske læreren i stor grad konservativt ved politiske valg og fremstår som pedagogisk konservativ og med en distanse til elevene og deres familie. Studier viser imidlertid at foreldrene til barn i den finske grunnskolen generelt er svært godt fornøyd med skoletilbudet til sine barn (Räty mfl., 1995), men distansen til elevene blir blant annet understreket av Arnesen, Mietola og Lahelma (2007) som har intervjuet lærere. Denne distansen

kan oppfattes som en konservativ holdning hos den finske læreren, og beskrivelser av undervisningssituasjonen er med på å styrke dette inntrykket:

*Nu kommer Sami (klassestyreren til en 4. klasse) ind i klassen. Alle eleverne tier stille og rejser sig op – Sami siger goddag og byder velkommen til et nyt skoleår. Han præsenterer sig kort og minder eleverne om, at man i skolen kun har to typer af aktiviteter: De vigtige og de meget vigtige! (Andersen, 2006 s. 43).*

*Jeg synes, det er vældig vigtigt, at mine elever lærer sig gode arbejdsvaner. Der skal være arbejdsro i klasseværelset. Arbejdsro er ikke det samme som pinlig taushed – men man skal tale dæmpet. Når man arbejder med skolefagene, så skal man for det meste have lov til at gøre det uforstyrret, at opleve at man kan tænke i fred – ikke bare for sin egen skyld, men også for de andres. De skal tage hensyn til hinanden. Ligeså vigtigt er det, at det arbejde, de gør, det skal de gøre ordentligt. Det er vældig vigtigt for mig, at man gør dit arbejde grundigt, og så godt som man kan. Jeg accepterer aldrig halvfærdiget arbejde – det skal laves færdigt, pænt og flot. De får ikke lov til at aflevere noget, de kunne have gjort bedre. Det går ikke, at man siger, at noget er godt nok, når det ikke er det. For jeg vil have, at de skal føle glæde og stolthed over det, de har levet (uttalelse gjort av en finsk lærer referert i Andersen, 2006 s. 58).*

Det er imidlertid mulig å tolke denne konservative holdningen som et utslag av pedagogisk essensialisme som er et alternativ til den progressive pedagogikken. For å kunne gjennomføre en god profesjonell undervisning til samfunnets og individets beste, understreker den pedagogiske essensialismen nødvendigheten av et fast pensum, konkrete fag og et klart definert innhold. Essensialismen hevder altså at det er noen essensielle fag og ferdigheter som mennesker må beherske. Den essensialistiske pedagogikken har også tro på læreren som den mest dominerende personen i klasserommet. Læreren skal være personen som styrer undervisningen og har oversikt over hva elevene foretar seg. Essensialismen skiller seg derimot fra tradisjonelistene ved å understreke at denne undervisningskunsten krever pedagogiske kunnskaper om læringsprosesser og ikke ren disiplin. Essensialismen kritiserte dermed den progressive pedagogikkens ansvarsfraskrivelse som skjer gjennom å redusere lærerens rolle i undervisningssituasjonen og lærerens ansvar

og kontroll på hva som faktisk blir lært (for mer om dette se Hausstätter, 2007).

Den finske læreren er også rimelig fornøyd med situasjonen i skolen og sin egen arbeidssituasjon (Simola, mfl. 2002). Dette kan virke overraskende siden den finske læreren lever med et klart statlig krav om å levere høye faglige resultater og et høyt stressnivå. Denne tilfredsstillelsen blir ikke mindre overraskende ved det faktum at den finske skolen på begynnelsen av 1990-tallet gjennomgikk en dramatisk omorganisering som følge av den økonomiske depresjonen i landet.

#### **Den økonomiske depresjonen**

Med murens fall i Øst-Tyskland og sammenbruddet i Sovjetunionen falt også den finske økonomien sammen. Fra 1990 til 1993 falt bruttonasjonalproduktet i Finland med 7 % og arbeidsledigheten steg fra 7 til 16 %. I aldersgruppen 15 til 24 år var ledigheten oppe i 34 %. Depresjonen på begynnelsen av 1990-tallet ble ekstremt utfordrende for den finske staten fordi mye av finsk industri var rettet mot markeder i øst. Med Sovjetunionens fall mistet dermed den finske industrien sin viktigste kunde. Dermed hadde ikke den finske staten lenger midler til å opprettholde velferdsstatens tjenestenivå innenfor etablerte former. Den økonomiske depresjonen begynte å avta fra midten av 1990-tallet. Fra 1993 til 1997 økte det finske bruttonasjonalproduktet med 5 % årlig og i dag fremstår Finland som et økonomisk og teknologisk høystatusland med Nokia i spissen.

Politisk har Norge de siste ti årene jobbet iherdig for å modernisere velferdsstaten. Den finske depresjonen tvang imidlertid den finske staten til å gjennomføre disse forandringene i høyt tempo og med klar politisk støtte både fra venstre- og høyresiden (Simola mfl., 2002). Den dramatiske forandringen i det finske samfunnet har også gitt tydelige spor i finsk utdanningspolitikk. Finsk skole før 1988 var styrt ut fra sentrale og detaljerte læreplaner med blant annet nasjonale skoleinspektører, offisielt godkjent undervisningsmaterieell og timeplaner med rapportbok der læreren beskrev den gjennomførte undervisningen.

Denne formen for skolestyring viste seg imidlertid å være svært byråkratisk, statisk og tungt å implementere i praksis.

## Det synes som om finske pedagogiske forskere i stor grad ønsker å beskrive årsaken til at skolen i Finland er så god som den er, og hvordan man skal kunne sikre denne positive utviklingen.

I 1988 ble det derfor vedtatt å gå bort fra dette sentrale systemet. Nedleggelsen av den sentralstyrte skolen fulgte i stor grad andre moderniseringsprosesser som ble vedtatt i Finland på slutten av 1980-tallet. Felles for dem alle var en delegering av ansvar og en større del av medbestemmelse på lavere nivåer. Ansvaret for den økonomiske fordelingen i skolen ble i større grad delegert nedover i det administrative systemet og eleven fikk sin egen prislapp som fulgte hun eller han rundt på de skolene man valgte å gå på. Skolene fikk selv ansvaret for å utnytte ressursene etter egne vurderinger. Hele denne reformen fikk imidlertid uventet støtte av den finske depresjonen. Delegeringen av ansvaret nedover viste seg å være en svært effektiv måte til å møte den reduserte ressurstilgangen som den økonomiske krisen medførte. Den økonomiske situasjonen var svært dårlig i første del av 1990-tallet, men alle instanser og nivåer fikk ansvaret for å forvalte ressursene på best mulig måte – alle var i samme båt, og det var ingen utenfor å legge skylden eller ansvaret over på. Ifølge Simola, Rinne og Kivirauma (2002) var den generelle oppfatelsen i det finske samfunnet at de forandringene som man gjorde var en nødvendighet, tilpasningen til det globale markedet og en økende liberalisering av den finske staten hadde ingen alternativer – dette var en nødvendig overlevelsesstrategi. Skolen fikk en sentral rolle i denne omveltningen:

*«The economic competitiveness» of Finland is the most important thing, «the connection between economic growth and employment is clearer than before» and the Nokia example will pave the way for education too. It is global competition and demands for economic success that require education to produce a better quality of learning and top skills. There was a strong emphasis on the connection between education and success at work, and thus on the connection with the success of the whole nation (Simola m.fl. 2002 s. 250).*

I skolen ble disse utfordringene møtt av en konservativ lærerstab som hadde et godt forhold til styresmaktene. Denne lærerstaben som tilhørte det øvre sosiale sjiktet i samfunnet, hadde en nasjonal stolthet og tro på en styringsstruktur der enkeltmennesket blir gitt tydelig ansvar for fellesskapet. Altså, den finske staten kunne antagelig ikke gitt ansvaret for Finlands framtid til en mer dedikert gruppe mennesker.

### Lærerutdannelsen

Målsettingen med de finske skolereformene fra slutten av 1980-tallet var en overgang fra en detaljstyring av undervisningen til en evaluering av resultatoppnåelse der skolen skulle kontrolleres gjennom landsdekkende prøver. Noe formelt evalueringssystem er imidlertid ikke blitt igangsatt. Den eneste formelle vurderingen er studenteksamen som man avlegger i avslutningen av videregående skole<sup>1</sup>.

Den finske skolen preges derfor i dag av stor grad av autonome lærere som i svært liten grad blir kontrollert av andre, men heller oppfordret til selv å ta ansvaret for utviklingen av skolen:

*In education systems that undergo wave after wave of reforms, emphasis often is on implementation and consolidation of frequently externally designed changes. The main result is often frustration and resistance to change rather than desire to improve schools. In Finland, however, education policies have increasingly intended to invite schools to design their own development plans and implementation strategies based on the national curriculum and policy frameworks and oversight systems (Sahlberg, 2006 s.).*

På denne måten skiller den finske skoleutviklingen seg fra de generelle globale trendene vi ser i dag ved å gi stor grad av frihet til skolene uten konkrete kontrollmekanismer (tabell 1).

Tabell 1. Reformskiller mellom globale trender og situasjonen i Finland fra 1980-tallet (fra Sahlberg, 2006).

Globale skolereformer vektlegger	Skoleutviklingen i Finland
<b>Standardisering</b> Gjennom klare, høye og sentralt foreskrevne målstandarder for skolene, lærerne og elevene. Målsettingen er å øke kvaliteten på sluttresultatet.	<b>Flexibilitet og diversitet</b> Bygger på eksisterende praksis der skolen definerer pensum, målet med undervisningen og med vekt på informasjon og støtte.
<b>Språk - og tallferdigheter</b> En tydelig vektlegging av «grunnleggende ferdigheter» som blir definert som: lesing, skriving, matematikk og naturvitenskap.	<b>Bred kunnskap og kreativitet</b> Undervisningen legger vekt på en dyp og bred læring som verdsetter alle aspekter av individets utvikling, slik som egen personlighet, moral, kreativitet, kunnskap og ferdigheter.
<b>Konsekvensmålinger</b> Skolens resultater, på alle nivåer, blir nøye overvåket. Konsekvensen ender ut i støtte, oppslutning og ære – eller motsatt til «straff».	<b>Profesjonell tillit</b> En gradvis utvikling av en kultur av tillit til et undervisningssystem som selv setter krav til læreres og rektors profesjonalitet i forhold til elevers utvikling og læring.

Delegering av ansvar krever kunnskap i forhold til valgene og det ansvaret man påtar seg – og den finske læreren svarer på denne tilliten gjennom et tydelig fokus på profesjonalisering. Som vist tidligere blir denne profesjonaliteten styrket gjennom et høyt utdanningsnivå og godt kvalifiserte studenter. Det profesjonelle aspektet spiller også en svært viktig rolle i utformingen av innholdet i den finske lærerutdannelsen.

Den finske lærerutdannelsen er et femårig mastergradsstudium, og i følge Westbury, Hansén, Kansanen og Björkvist (2005) spiller det faktum at det er akademisk forskningsbasert utdanning, lærerstudentene gjennomfører en helt

sentral rolle for å forstå den friheten og ansvaret lærerne får i skolen. Den femårige utdannelsen er sentrert rundt pedagogisk teori, didaktikk, forskningsmetodikk og praksis. I slutten av sitt femårige studium skal lærerstudentene skrive en mastergradsavhandling som krever høye akademiske ferdigheter. Disse ferdighetene trenes opp gjennom hele det femårige studiet ved mindre oppgaver og øvelser i akademisk refleksjon og vitenskapelig metode. Gjennom sitt studium skal studenter lære å diskutere og argumentere med grunnlag og henvisning til forskningsresultater, og ikke basere sine påstander på antagelser som bærer preg av «magiske» eller «mystiske» argumenter (Westbury mfl., 2005 s. 479). Målet med lærerutdannelsen er derfor å utdanne en:

*... autonomous teacher who is able to think and act on the basis of theory and research, and to justify educational decisions using formal, systematic arguments, presupposes an ability and a readiness to read the professional and research literature critically. Teachers must be able to select what to read, evaluate what they read, and appropriate what is useful or significant form that reading for their practice. Although pedagogical thinking typically (and perhaps necessarily) mixes intuitive and formal arguments, a research-based attitude makes it possible to steer thinking and decisions towards practices which are grounded in a wider, and hopefully more systematised, experience than the circumscribed words of immediate places and settings (Westbury mfl., 2005 s. 478).*

Den forskningsbaserte tenkningen som lærerne skal beherske gjennom sin utdanning knytter seg blant annet til kunnskaper om metodikk, kausalitetsrelasjoner og systematisk analyse av observasjoner. Gjennom disse kunnskapene skal lærerne kunne vurdere og bedømme utviklingen som elevene gjør i forhold til klart definerte målkriterier og standarder som læreren setter for undervisningen. Valg av undervisningsmetoder må klart relateres til muligheten til å nå de målene som er satt med opplæringen: «Such assessments should be at the core of every teacher's thinking because it gives the teacher the capacity to develop, and justify, the arguments behind decisions about teaching approaches» (Westbury mfl., 2005 s. 478). Kunnskapen om kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og vitenskapelig refleksjon spiller derfor en helt avgjørende rolle for utviklingen og utdannelsen av den

autonome og profesjonelle finske læreren. Det er gjennom denne typen kunnskap at den finske læreren skal vurdere sitt eget arbeide og tilpasse undervisningen til elevene.

Ser vi for eksempel på utdanningen som blir tilbudt ved Universitetet i Helsinki, blir barneskolelærerstudiet beskrevet på følgende måte (jf. figur 1): «Hovedmålsettingen med studiet er å bli *en forskende lærer*. I løpet av studietiden setter studenten seg inn i pedagogikk og utdanning slik at hun eller han er kapabel til pedagogisk tenkning, refleksjon og utvikling av sitt eget arbeid, samt egnet til samfunnsmessig og felleskapeleg aktivitet. Videre er det en målsetting at studenten behersker grunnlaget i fagene hun eller han underviser i.» (Studiehåndboka for pedagogisk fakultet, 2007/08)

I utdanningen har man enten pedagogikk eller pedagogisk psykologi som MA-emne. I pedagogikk som hovedemne blir studenten kjent med pedagogikkens og utdanningens kulturelle og psykologiske grunnlag, i tillegg til forskningsmetoder. Utdannings sosiologien tar for seg blant annet gruppeprosesser, læring, oppvekst og utvikling, planlegging av studieplaner og skolevirkelighet (Studiehåndboka for pedagogisk fakultet, 2007/08).



FIGUR 1: Oversikt over barneskolelærerstudiet med pedagogikk som hovedfag ved Universitetet i Helsinki.

### Obligatorisk allmenne studier (11 sp)

Introduksjon til klasselærerutdanningen og det å være lærer 1 sp  
 Morsmål 4 sp  
 Kommunikasjonsstudier 2 sp  
 Vitenskapelig skriving 2 sp  
 Fremmedspråk 2 sp  
 Svensk 2 sp  
 IKT 2 sp

### Pedagogikk grunnfag, mellomfag og hovedfag (75 sp)

Pedagogikk grunnfag 15 sp

- utdanningsfilosofi og utdanningshistorie 2sp
- utdanningspsykologi 2 sp
- utviklingspsykologi 2 sp
- utdannings sosiologi og utdanningens kulturelle grunnlag 3 sp
- undervisningens didaktiske grunnlag 2 sp
- innføring i utdanningsforskning, vitenskapsfilosofi og –metodologi 2 sp
- førskoleutdanning 2 sp

### Pedagogikk mellomfag 20 sp

- allmenn didaktikk 8 sp
- praktiske og teoretiske problemer knyttet til undervisningen 3 sp
- analyse av det å være lærer og samspillkunnskaper 2 sp
- elevkunnskap 3 sp
- pedagogiske forskningsmetoder, statistikk og bachelor-oppgave 9 sp
- spesialpedagogikk og elever 3 sp

### Pedagogikk hovedfag 40 sp

- praksis 15 sp
- utdypende litteratur 4 sp
- masteroppgave 14 sp
- prosjektarbeid 4 sp
- forskningsmetodikk 3 sp

### Fagstudier i fag som undervises i grunnskolen (65 eller 70 sp)

- obligatoriske studier i flere fag som undervises i grunnskolen 35 sp
- valgfrie sidefag, enten 15 sp i to fag eller 35 sp i ett fag

### Andre studier minimum 4sp eller 9sp

### Fra finske til norske forhold

På tross av den geografiske og sosialpolitiske nærheten til Finland, er det som vist her store ulikheter mellom den finske og den norske skolen. Spørsmålet er hvilken type lærdom dette gir oss, og hva man kan ta med seg av den finske skolen inn i den norske? Vi mener den finske skolen må forstås i en historisk og kulturell kontekst som blant annet tydeliggjør en sterk nasjonal identitet, noe mer autoritativ samfunnsstruktur, synet på og behovet for utdanning og lærerens plass i samfunnshierarkiet. Disse historiske og kulturelle aspektene er vanskelige, for ikke å si umulige, å kopiere til norske forhold – eller en slik kopiering ville kreve mye tid og en stor holdnings- og mentalitetsendring. Det er imidlertid noen aspekter ved den finske skolekulturen som det er mulig å ta lærdom av i Norge.

Ved lesingen av de ulike beskrivelsene av situasjonen i finsk skole har det slått oss at det er en betydelig forskjell i måten skolen og lærerne blir omtalt i forhold til hva vi finner i norske beskrivelser av den norske skolen. Nesten uten unntak blir den finske skolen omtalt svært positivt. Det synes som om finske pedagogiske forskere i stor grad ønsker å beskrive årsaken til at skolen i Finland er så god som den er, og hvordan man skal kunne sikre denne positive utviklingen. Denne framstillingen er svært ulik den vi vanligvis finner i den norske debatten der mye av beskrivelsen av norsk skole går ut på å sette fingeren på hva som ikke fungerer og hvor dårlig skolen tilpasser seg elevene. Det er fristende å undre seg over årsaken til disse ulikhetene og hvilke intensjoner som ligger bak den norske kritikken av egen skole. Mye av den norske debatten fokuserer på hvordan elever taper og faller utenfor den norske skolen, hvordan lærere ikke er gode nok til å møte de utfordringene som skolen står ovenfor og hvordan det er vanskelig å få nok kvalifiserte lærere i den norske skolen. Statusen til den norske læreren fremstår som lav og lite attråverdig. Det er mulig at disse beskrivelsene har som mål å forbedre den norske skolen og å hjelpe elever som ikke får tilfredsstillende opplæring. Spørsmålet er om denne beskrivelsen vil føre til kvalitetsheving av den norske skolen – vil denne beskrivelsen lokke studenter til lærerutdannelsen, føre til at foreldre er generelt fornøyd med skolen og heve statusen til lærerne? I forhold til hvordan man i

Finland omtaler situasjonen i skolen, kan det se ut som om vi her i Norge befinner oss i et negativt og destruktivt spor som reduserer skolens posisjon i samfunnet. Debatten om den norske skolen og norsk skoleutvikling bør kanskje lære av den finske, og i større grad samles om prosjekter der man legger vekt på å beskrive en positiv utvikling. En måte å gjøre dette på er gjennom forsknings- og utviklingsarbeid der man aktivt og i fellesskap, søker å forandre, bygge opp og skape en god skole.

Den siste norske skolereformen Kunnskapsløftet følger klart den globale trenden som beskrevet i tabell 1. Kunnskapsløftet har imidlertid en klar intensjon om å delegere et større ansvar for undervisningen til de enkelte skolene og lærerne. I så måte er målsettingen om en autonom og profesjonell lærer noe som vi i Norge deler med Finland. Utfordringen er knyttet til hvordan vi innenfor den norske kulturelle konteksten skal utvikle og ha tillit til at læreren er profesjonell og klarer å håndtere denne økte friheten. I tillegg til å fokusere på en positiv utvikling av den norske skolen gjennom forsknings- og utviklingsarbeid, kan vi ikke feie under teppet de negative beskrivelsene som vi allerede har av norsk skole. Tar vi lærdom fra forholdene i Finland, kan en måte å svare på denne negativiteten på være gjennom å fokusere på lærerutdannelsen og innholdet der. Det pågår en debatt i Norge om man skal utvide lærerutdannelsen til et femårig mastergradsstudium og et konkret lovforslag om dette ble nedstemt av Stortinget i begynnelsen av mai i år. Tar vi lærdom fra situasjonen vi ser i Finland synes det imidlertid som om forholdet mellom utdanningsnivå og lærerens posisjon i samfunnet følger hverandre – kanskje bør man derfor fortsette kampen for å realisere en femårig lærerutdanning i Norge. Innholdet i denne utdannelsen kan vi diskutere, men fra finsk hold er lærdommen at denne utdannelsen må være en trening i akademisk refleksjon, forskningsbaserte avgjørelser og med et tydelig innslag av praksis allerede fra dag en i det femårige løpet. Et mastergradsstudium vil føre til at den norske læreren ligger utdanningsmessig på et rimelig nivå i Norge, men profesjonen fremstår heller ikke med dette utdanningsnivået som «høyt utdannet». For å komme på offensiven kan en løsning være å utvikle et profesjonsrettet doktorgradsstudium som tilleggsutdanning for lærerne. Med et åtteårig

studium bak seg vil den norske læreren fremstå som svært høyt utdannet, med den nødvendige faglige tyngden til å styre utviklingen av den norske skolen slik vi ser den finske læreren gjør det i sitt land.

#### NOTER

1 Det er ingen videregående skoler i Finland som lenger opererer med klasser. Det klasseløse systemet der skoleåret er delt i 5–6 perioder og skolefagene i kurs erstattet klassesystemet i løpet av 1990-tallet. Det klasseløse systemet gjør det mulig å tilpasse studietiden individuelt, mest vanlig 2–4 år.

#### LITTERATUR

**ANDERSEN, F. Ø.** (2006). *Finsk pædagogik – finsk folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo.

**ARNESEN, A.-L., R. MIETOLA OG E. LAHELMA** (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*. 11 (1). 97–110.

**HAUSSTÅTTER, R. S.** (2006). Vilje til likhet: om norsk spesialpedagogikkens legitimitet. *Spesialpedagogikk*, 7, 4–11.

**HAUSSTÅTTER, R.** (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

**HAUSSTÅTTER, R.** (2008). Utdanning til hvilket formål? *Spesialpedagogikk*, 3, 16–21.

**HEINOLA-SEURA** (1999). *Eletty on ennen meillä. Heinolan kotiseutu- ja perinnekirja. [Her er det blitt levd før. Heinolas lokalhistoriske nærområde- og tradisjonsbok]*.

**ITKONEN, T. & M. JAHNUKAINEN** (2007). An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*. 54(1), 5–23.

**KARLSEN, G. E.** (2005). Styring av norsk lærerutdanning et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 6. 402–416.

**KIVIRAUMA, J. OG K. RUHO** (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*. 53 (3). 283–302.

**KJÆRNSLI, M., S. LIE, R. V. OLSEN OG A. ROE** (2007). *Tid for tunge løft*. Oslo: Universitetsforlaget.

**KLINGE, M.** (1997). *A brief history of Finland*. Helsinki: Otava.

**KUD**, (2003). *Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen*. Rapport.

**RANTALA, J.** (2002). *Kansakoulunopettaja ja kapina. Vuoden 1918 punaisusyytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

**RÄTY, H., L. SNELLMAN, H. MÄNTYSAARI-HETEKORPI OG A. VORANANEN** (1995). Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus*. 23 (3), 250–260.

**SAHLBERG, P.** (2006). Raising Student Achievement: *The Finnish approach. AERA 2006 Symposium – SIG on Educational Change*. San Francisco, 11 April, 2006.

**SAHLBERG, P.** (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*. 22 (2). 147–171

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

**SIMOLA, H., R. RINNE OG J. KIVIRAUMA** (2002). Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in construction educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46 (3). 237–246.

**ST.MELD. NR. 16** (2006–2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartement.

**STUDIEHÅNDBOK FOR PEDAGOGISK FAKULTET VED UNIVERSITETET I HELSINKI** (2007/08), <http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/a04sivut125-202.pdf> (sist åpnet 11.05.08)

**WESTBURY, I., S.-E. HANSÉN, P. KANSANEN OG O. BJÖRQVIST** (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 49 (5). 475–485.