

# Koulutuspolitiikka ja aineenopettajakoulutus

**Tarkastelemme artikkelissamme opettajankoulutuspolitiikassa tapahtuneita muutoksia taustanamme lähinnä viime ja tällä vuosikymmenellä globaalia ideologista näyttämöä vahvasti hallinnut uusliberalismi. Teemme nopein hyppäyksin ekskursion suomalaisen opettajankoulutuksen vaiheisiin ja tarkastelemme sen jälkeen erityisesti aineenopettajakoulutuksen rakenteellista ja sisällöllistä tilaa kehittämisnäkyviä ideoiden.**

Artikkeliin on tänä aikana erityiset syynsä. Ensinäkin ajankohta on Suomessa otollinen parhaillaan menossa olevan opettajankoulutuksen arvioinnin näkökulmasta. Toiseksi voidaan tarkastella maailmanlaajuisia trendejä, joilla on merkitystä koulutuksen tulevaisuudelle ja siten myös opettajankoulutukselle.

Individualismia painottava nykykulttuuri on muokannut koulutuspolitiikkaa globaalisti yksilösuorituksia ja tuloksia painottavaan suuntaan. Koulutusideologinen ilmasto on hyvin vähän kiinnostunut prosesseista, mutta sitäkin enemmän tuloksista ja varsinkin niin sanotusta huipputuloksista. Tämä trendi yhdistyneenä aineenopettajakoulutuksen perinteiseen rakenteeseen, jossa on korostettu sisältöjen hallintaa ja jossa pedagogiikka kasvatustieteestä puhumattakaan on ollut välttämättömän pahan roolissa, on heikko varustus niin ammattistatuksen, koulutusinstituution kuin itse opetustoiminnan ja sen kehittämisen kannalta. Opettämisen perinteinen mieltäminen tiedon siirtämisenä eli transmissiona vahvistuu entisestäänkin. Tätä saattaa edesauttaa informaatioteknologian kriittikittömän käyttöönoton lisäksi varsinkin lukion osalta sen toiminnallisen kehittämisen suurin yksittäinen jarru, nykymuotoinen, täy-

sin aikansa eläneille oppimisen ja opiskelun periaatteille rakentuva ylioppilastutkinto. Ylioppilastutkinnon problematiikkaan emme kuitenkaan voi paneutua tässä artikkelissa mainit-  
taa enempää.

## Koulutuksen paradigmat ja opettajankoulutus

Kulttuurinen hitaus tai konservatiivisuus on aina liittynyt koulutusinstituutioiden perusolemuksen ja on osa niiden vahvuuttakin. Eri tyyppisiä ideoita ja käytäntöjä sekä niiden käytökelpoisuutta on aina koeteltu muissa yhteyksissä ja vasta tieteellisen, kulttuurisen, yhteiskunnallisen tai käytännöllisen siivilän läpäisy on taannut niiden pääsyn koulutuksen käyttöön. Toisaalta esimerkiksi sisällölliset uudistukset ovat usein olleet irrallisia sosiaalisten tai teknisten innovaatioiden käyttöönottoa ilman, että ajattelu- tai toimintatavoissa olisi tapahtunut suuria siirtymisiä. Uusiin käytäntöihin saattaa päinvastoin liittyä jopa takaperoista kehitystä. Esimerkiksi informaatioteknologian käyttöönoton yhteydessä vanhat ajattelumallit, kivettyneet käytännöt ja kulttuuriset myytit saattavat uusintaa ajatuksettomasti ja automaattisesti

itseään uuden teknologian huumassa: ajattelu on ensisijaisesti maskuliininen ominaisuus ja tieto on informaatiota, tai tieto rakentuu hierarkkisesti ja rationaalisuus on seurausta objektiivisen informaation omaksumisesta, tai opettajan rooli rajautuu opiskelijan käyttäytymisen monitorointiin ja tekniseen neuvontaan.

Puhtaasti kulttuuriin siirtoon perustuva opetuksen ja oppimisen malli (transmissio-malli) on kriisiytymässä. Lineaarinen, helposti kvantifioitava opettamista ja oppimista dominoiva järjestys, jolla on selkeä auktoriteetti, selvä alku ja loppu, on antautumassa monimutkaisemmille ja moninaisemmille, osin ennustamattomille järjestelmille tai verkostoille. Kriisiytyminen on ensinnäkin opetussuunnitelmateorioissa ja oppimisen tutkimuksessa tapahtuneiden uusien painotusten seurausilmiö. Toiseksi, kenties edellistäkin painokkaampia kriisitietoisuuden synnyttäjiä ovat kulttuuriset ja yhteiskunnalliset muutokset, jotka heijastuvat opetuskäytännössä esimerkiksi auktoriteetteja suoraan tai kätkeytyen kunnioittamattomana valtaimastona, yksilöitymisenä sekä koulutukseen kohdistuvan tulevaisuustakuun uskottavuuden ja mielekkyyden kyseenalaistumisena. Ikäkausijaot koulutussuunnittelun ja opetuksen pohjana menettävät työmarkkinoiden myllerryksessä merkitystään. Perinteisen ikäkausijaottelun sijasta nykyisyyttä leimaavat pikemminkin «ping-pong» -sukupolvet, joiden aukoton ja lineaarinen eteneminen koulutusuralla muuttuu yhä harvinaisemmaksi. Keski-ikäiset saattavat koulutuksellisesti palata murrosikä- tai nuorisovaiheeseen uudelleenopetuksen tai uusien taitojen opiskelun yhteydessä, kun parikymppinen tietotekniikkaosaaja vetää liikevaihdoltaan perinteisesti kuusikymppisten reviiiriin kuuluvaa yrittäjästä. Jyrkät kategorisoinnit ikäkausiin ja näille jaoille perustuvat koulutuspolitiikat tuskin tulevat säilyttämään selkeärajaisuuttaan koulutuksen käytännöissä.

Myös opetustyön käytäntö rakenteistuu usein refleksiivisesti, ts. kenenkään siihen tietoisesti pyrkimättä, kulttuuristen muutospiirteiden suuntaisesti. Opettajan tehtäviä ja auktoriteettia ei voida enää rakentaa perinteisten rooli-

mallien varaan. Mielikuva tietävästä opettajasta jakamassa etukäteen suunniteltua tietoa tietämättömille, suhteellisen homogeenisille opiskelijaryhmille vastaa entistä vähemmän todellisuutta. Radikaali epäily osana postmodernia identiteettiä näkyy koulutuksen mikrotasolla siten, että valtaosa tämän päivän opiskelijoista "pitkittää epäilyjään" (Doll 1993, 4) opettajan auktoriteetin oikeutuksesta. Opettajaa vaaditaan todistamaan kompetenssinsa sekä asiaosaamisensa ja kytkemään sen kuulijoitaan tyydyttävällä tavalla henkilöhavainnointiin, osallistujien välisen ryhädynamiikan ohjaamiseen ja opiskelijoiden kouluelämää koskeviin mielekkäisodotuksiin.

Yleisellä tasolla tämä päämäärä-väline -rationaalisuuteen nojaavan ajattelun kriisiytyminen koulutuspolitiikkatasosta aina yksittäisten opetustilanteiden järjestämiseen saakka alkoi samoihin aikoihin sekä 1980-luvulla silloisessa Länsi-Saksassa "kasvatuksen loppu" -diskursilla (das Ende der Erziehung) että Yhdysvalloissa opetussuunnitelmatutkimuksen piirissä. Molemmissa kritiikki tähtäsi kasvatuksen ja opetuksen perusluonteen revisioon. Saksassa tämä revisiovaatimus silloitti muissa yhteyksissä ylittämättömiä kuiluja: niin ankaran tieteelliseen tietoon kasvatuskonseptinsa sitovat tutkijat, (etunenässä Wolfgang Brezinka (1977) ns. "teknologisen pedagogiikan" edustajana), kuin kriittisen pedagogiikan ja antipedagogiikan edustajat, kuten Hermann Giesecke (1985), löysivät toisensa. Yhteinen nimittäjä oli vahva epäily intentionaalisen, päämäärä-väline -mallille pohjautuvan kasvatuksen käsitteen oikeutuksesta ja toimivuudesta. Brezinkan teesi ihmisiksi tulemisesta ilman kasvatus (Menschwerdung ohne Erziehung) samoin kuin Giesecken "kasvatuksen loppu" on kriittinen kannanotto nimenomaan intentionaalisen kasvatuksen mahdollisuuksiin ja oikeutukseen, missä kasvattaja tarkoituksellisin, päämäärätietoisin ottein puuttuu "kasvatuskohteiden" elämään.

Kasvatuksessa, samoin kuin sen institutionaalisessa vastineessa koulutuksessa, on kriitikkojen mukaan kyse sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja siinä muodostuvien kontekstuaalisten

verkostojen tavattoman monimutkaisista yhteisvaikutuksista. Kriitikot eivät kuitenkaan heitä lasta pesuveden mukana. Giesecken mukaan kaikki se, mitä perinteisesti on ymmärretty kasvatustavoitteilla, on edelleen arvokasta. Arvokasta on esimerkiksi toisten ihmisten kunnioitus, heidän mielipiteidensä ja asenteidensa arvostus, inhimillisten arvojen ja suvaitsevaisuuden puolustaminen, väkivallan vastustaminen jne. Näitä tavoitteita ei heidän mielestään kuitenkaan voida toteuttaa intentionaalisilla «kasvatuskohtauksilla», vaan ne voivat toteutua osallisten sosiaalisen vuorovaikutuksen ja keskinäisten suhteiden «sivutuotteina». (ks. Masschelein 1991, 3-10)

Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa päämäärävaline -ajattelulle rakentuva koulutuslogiikka on parhaillaan jopa skismaattisen kiistelyn tasolla, joka kulminoituu Ralph Tylerin hyvin vaikutusvaltaisen curriculum -paradigman ympärille. Tylerin (1949) rationaalissa kertautuu koulutuksellisessa pienoiskoossa koko suunnittelu-yhteiskunnan perusidea ennalta annettujen tavoitteiden toteuttamisesta uudelleen arvioinnin kautta korjattuihin tavoitteisiin. Kriitikin mukaan tämä toimintalogiikka on johtanut oppimisen perusidean kannalta epärelevanttiin, kaikki todelliset reformiyritykset tuhoavaan suljetun systeemin syndroomaan, jota hallinto-opettaja-, tulos- ja testikeskeisyys sekä mielekkyyden puute hallitsevat. Tylerin rationaalien soveltaminen rakentuu vahvalle tieteesuskon siivittämälle instrumentaalisuudelle, jolla on kuitenkin "vähän tekemistä aidoisti tieteellisten menetelmien tai menettelytapojen kanssa." (...) "Pikemminkin sen juuret ovat modernismiin sisältyvän epävarmuuden pelossa ja modernismin utopiassa järjestyksen ja kontrollin avulla saavutettavasta paremmasta maailmasta." (Doll, mt. 54-55).

Sekä saksalainen että yhdysvaltalainen kritiikki tähtää pedagogiikan resurssivarastossa jo pitkään olleen kasvatus- ja koulutuskonseptin elvyttämiseen. Yhdysvaltalainen postmodernismi rakentuu yhdeltä osaltaan omien klassikkojensa perusnäkemysten revisioon, joissa korostuu kasvatuksen sosiaalinen perusluonne, ku-

ten Deweyllä: "... the educational process has no end beyond itself" (mt, 13). Tältä kannalta esimerkiksi puhe koulutuksen tuotoksista perustuu koulutuksen perusilmiön harhaiselle ymmärrykselle. Kasvatus samaistuu liian helposti tavaran tuotantoprosessiin eli sellaiseen mieli- ja kielikuvaan, jossa prosessi ja produkti voidaan selkeästi erottaa toisistaan.

Saksalaisella puolella kasvatus- ja koulutusprosessien sosiaalinen ja kompleksinen ymmärtäminen pohjautuu samoin heidän oman sivistysteoreettisen perintönsä pohjalle. Siinä kehityksen katsotaan lähtevän suhteissa olemisesta. Yksilö on sosiaalinen ja intersubjektiivinen olento, ei atomistinen koulutuksen objekti. Uutta elinvoimaa tämä näkemys on saanut erityisesti Jürgen Habermasin ns. kommunikaatioteoreettisesta käänteestä sosiaaliteoriassa. Hänen lähtökohtansa kyseenalaistaa koko sen monologisen, yksinäisen perinteen, joka on hallinnut länsimaista ajattelua tiedosta, moraalista ja oppimisesta 1600-luvulta alkaen. Eristyneen ja itseriittoisen subjektin teorian ("the paradigm of consciousness"), jota poliittisen liberalismiin ja konservatismiin ohjelmat ovat uusintaneet ja ylläpitäneet, Habermas haluaa korvata kielipragmatiikallaan, joka verkottaa erilliset yksilöt erityisesti kielenkäytön kautta yhteisesti jaettuun elämismailmaan ("paradigm of language") (Mc Carthy 1984, viii-ix.)

Kasvatuksen ja koulutuksen kannalta nämä paradigman muutokset ovat merkittäviä sen vuoksi, että koulutuskulttuuri rakentuu edelleen varsin individualistisille oletuksille, joissa niin oppiminen kuin opettaminenkin nähdään lähes pelkästään yksilösuorituksina. Erityisen vahva tämä painotus on ollut opettajankoulutuksessa, jossa yksin tekeminen ja kilpailu opetustaidon arvosanoista on muodostanut koulutuksen piilo-opetussuunnitelmallisen ytimen. Uusliberalistinen ideologinen ilmasto on parin viimeisen vuosikymmenen aikana on ollut omiaan vahvistamaan tulos- ja yksilökeskeistä suuntausta. Postmodernismin paradokseihin kuuluu ulkoisen kontrollin ja hallinnan kautta tapahtuvan paineen lisääntymisen aiheuttama opetustyön

teknistyminen ja kapeutuminen samaan aikaan, kun puhutaan opettajien äänen kuulemisesta ja heidän näkemystensä tuomisesta takaisin opetussuunnitelmatyön keskiöön (Goodson 1998, 18).

## Opettajankoulutuspolitiikan suomalainen näkökulma

Kuluvan vuoden alkupuoliskolla voimakkaana lainehtinut koululakikeskustelu vahvisti uskoa siihen, että kansallista yhtenäisyyttä arvostetaan edelleen tärkeänä koulutuspoliittisena päämääränä. Keskusteluun osallistuneet opettajankouluttajat ja opettajankoulutuksen tutkijat ilmaisivat huolensa uudistukseen kätkeytyvästä uhkasta yhteiskunnallisten erojen kasvamiseen. Nämä kannanotot heijastelevat samoja riskejä, jotka Michael Apple (1996, 27) lukee ns. "konservatiivisen modernisaation" yhteiskunnallisiksi seurauksiksi. Yksilöitä vapautetaan taloudellisten intressien toteuttamiseen, kun samanaikaisesti lisätään muuta moraalisesti sävyttynyttä sosiaalista kontrollia, esimerkiksi työttömien työhaluttomuutta tai vanhempien kasvatusotteen kirpoamista paheksuen. Tavoitteena on Applen mukaan kustannuksiltaan alhainen ja organisatorisesti "ohut", mutta samanaikaisesti moraalisesti vahva valtio. Konservatiivinen modernisaatio on siis yritys sovittaa yhteen uusliberalismin ja uskonservatismien keskenään ristiriitaisia aineksia. Koulutuksessa tämä markkinoiden vapauden ja yhteiskunnallisen tasa-arvon näennäinen konsensus murtuu jo lapsen ensimmäisten kouluvuosien aikana. Seurauksena on "suhteellisen vähän säännelty, yksityinen sektori hyvinvoivien lapsille. Lopuille (...) koulut tulevat olemaan tiukasti kontrolloituja ja hallinnoituja, huonosti rahoitettuja ja tarjoavat huonosti näkymiä palkkatyöhön" (mt, ms).

Olisi kuitenkin perspektiivitöntä nähdä puhe koulutuspoliittisten toimenpiteiden aiheuttamasta vaarasta kansan kahtia jakautumiseen vain satunnaisena 1990-luvun taloudellisen kriisin ilmentymänä. Koulu kansallisen eheyttämi-

sen välineenä kuuluu tämän vuosisadan suuriin suomalaisiin hankkeisiin, joka sai erityismerkityksensä vuoden 1918 kokemuksista. Kansallinen eheyttäminen koulun tehtävänä oli kuitenkin tiedostettu jo ennen tätä. Esimerkiksi vieraillessaan 1900-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä keisarillisen Saksan eri alueilla tai kirjoittaessaan Amerikan Yhdysvaltojen kouluoloista, suomalaiset kasvatusoppineet kiinnittivät huomionsa nimenomaan siihen, miten koululaitos palveli kansallista eheyttämistä. Kansallisen koheesion vaaliminen on ehkä keskeisin suomalaisen kouludiskurssin taustatekijä, joka elää, kansainvälisyydellä maustettuna, myös nykyisessä opettajakoulutuksesta käytävässä keskustelussa (Nikander 1998, 105-111;164-166).

Kansallisen eheytyksen teeman rinnalla suomalaisen opettajuutta ja opettajankoulutusta koskevaan tausta-ajatteluun on kuulunut opettajan autonomian arvostaminen. Autonomiaan on pyritty asettamalla koulutuksen tavoitteet mahdollisimman korkealle. Tämä on näkynyt esimerkiksi vaatimuksena perehdyttää opettajiksi opiskelevat tutkimuksen tekemiseen. Jo 1900-luvun ensimmäisillä vuosikymmenillä käyty keskustely korosti opettajakoulutukseen ja sitä kautta opettajan työhön helposti kutoutuvan ulkoahjautuvuuden murtamisen tärkeyttä (mt,183-187). Tämä ajatus on täysin vieras esimerkiksi amerikkalaiselle opettajasta riippumattomien opetussuunnitelmien (teacher-proof-curriculum) periaatteelle. Kansalaisten kasvattaminen itseohjautuviksi, toisin sanoen luovalla tavalla ajatteleviksi ja toimiviksi, voitiin tämän keskustelun mukaan toteuttaa vain kehittämällä opettajankoulutusta yhä tutkimuspainotteisemmaksi.

Usko opettajankoulutuksen tieteellistämiseen nimenomaan kasvatus- ja opetusopin, myöhemmin kasvatustieteen opintojen avulla, on ollut vankka koko tämän vuosisadan nimenomaan luokanopettajakoulutuksessa. Aineenopettajakoulutuksessa tieteellistäminen on tarkoittanut kuitenkin ensisijaisesti opetettavan aineen opintoja.

Suomessa koululaitoksen autonomialla on ollut vahva älyllinen ulottuvuutensa, johon on sisältynyt keskeisinä arvoina opettajan oma kriittisyys ja aktiivisuus niin suhteessa kasvaviin tietomassoihin kuin opetusmenetelmiinkin. Opettajan kouluttamisella älylliseen kriittisyyteen on ollut kautta historiamme ajankohtaista, vaikkakin eri syistä. Esimerkiksi valtiollisen autonomian viimeisinä vuosikymmeninä opettajien itsenäisyyden katsottiin suojaan kouluvenäläistämistoimilta. Maailmansotien välisenä aikana opettajien itsemääräämisoikeuden ajateltiin suojaavan kansalaisyhteiskunnan puoluepolitisoitumiselta. Kansallissosialismin ja fasismin uhan varjossa korostettiin opettajan vapautta ja itsenäisyyttä demokraattisen valtion keskeisenä tunnusmerkkinä. 1990-luvulla markkinatalouden terminologian ja mekanismien valjastaminen sivistystoimen vetojuhdiksi on jälleen ajankohtaistanut koulun kulttuurisen autonomisuuden ja siihen orgaanisesti kytkeytyvän opettajan kriittisen ajattelun pohdinnan. Koulutuksen laatu tämän vuosisadan suomalaisesta perspektiivistä ei nouse uskosta kontrolliin tai kontrollijärjestelmien hedelmällisyyteen, vaan sen lähde on pikemminkin yksilön 'siveellinen' vastuu. Tällä käsitteellä tarkoitetaan tässä yhteydessä "niitä inhimillisen sivistyksen tai kasvatuksen alueita, joissa liikutaan perheen, talouden ja valtion rakenteissa" (Juntunen - Mehtonen, 1977, 34). On kuitenkin mahdollista, että opettajankoulutuksen arviointiin aletaan soveltaa yleisesti käytettyä laaturetoriikan mukaisesti entistä välineellisempiä, irrallisiin taitoihin keskittyviä mittareita kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ongelmaherkkyden edistämisen kustannuksella. Tämä olisi selkeä askel kohti niitä ongelmia, joissa esimerkiksi yhdysvaltalainen opettajankoulutus parhaillaan kampailee ja joissa nykyinen laaturetoriikka nähdään todellisen kehityksen jarruna.

Englannin ja Yhdysvaltojen tapaan opetuksen laadun mittaamisella taloudellisen tuottavuuden kasvulla ja yksilön ja kansakunnan taloudellisella menestyksellä on Suomessa vanhat juuret. Oppilaiden ja opiskelijoiden muuttuminen asiakkaiksi, joille keskenään kilpailutetut koulutuksen ja tutkimuksen tuottajat myyvät

palveluksiaan markkinoilla määräytyvin hinnoin, on ymmärrettävä aikamme synnyttämänä kulminaationa vuosikymmenestä toiseen eläneelle argumentaatiolle. Pedagogit ovat joutuneet ja joutuvat yhä useammin perustelemaan sivistystoiminnan merkitystä taloudellisilla argumenteilla, kansakunnan taloudellisen hyvän alkuna. Jo ensimmäisen kansakouluasetuksen antaminen (1866) oli osa laajaa talouselämän liberalisointiohjelmaa. Ennen toista maailmansotaa Opettajain Lehdessä kirjoitettiin koulun velvollisuudesta kasvattaa tulokselliseen taloudelliseen toimintaan pystyviä kansalaisia. Myös lehdistö on tuonut tätä näkökulmaa tehokkaasti kansalliseen yhteistajuntaamme. Kielen muuttuminen liike-elämän fraaseja (asiakkuus, tuote, laatu) viliseväksi on hyvänä todistuksena tästä.

Sivistystoimen avointa kyllästämistä taloudellisen suorituskyvyn artikulaatiolla on syytä katsoa kuitenkin myös 1900-luvun lopun markkinatalouden kritiikin lähtökohdista. Muiden muassa sosiaaliliberalistit, jotka perustavat ajattelunsa valistuksen humanistiseen perintöön ja peräänkuuluttavat vastuullista markkinataloutta, kuuluvat mainittuihin kriitikoihin. Heidän mukaansa ihmisyyden pelkistyy markkinataloudessa vain tuottamiseksi ja kuluttamiseksi.

Markkinataloutta ilmentävän artikulaation rinnalle tai sen peiliksi onkin syytä nostaa tämän vuosisadan alkupuoliskolla kasvatustapaamme sävyttänyt optimistinen ihmisusko, johon sisältyy idea hyvästä ja hyödyllisestä ihmisestä. Omillaan selviytyvä yksilö on ollut itseisarvoinen kasvatuspäämäärä, mutta tämän rinnalla opetusta ja koulutusta on arvioitu ihmisen arvokkuuden ja yhteiskunnallisen vastuullisuuden näkökulmista. Hyvän ihmisen idea menetti kuitenkin modernia voimaansa pian toisen maailmansodan jälkeen, jolloin yleisemminkin tapahtui kristillismoraalisten perusarvojen murtuminen. Sodan kokenut sukupolvi halusi olla täysin vapaa, mikä käytännössä merkitsi yhä kulutuskeskeisempää elämäntyyliä. Talouselämän merkityksen ja sananvallan lisääntyminen sivistystoimen alueella on siis koko kulttuurimme läpäisevä ilmiö.

Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuutena on ollut panostus opetuksen sisällön kasvatusteoreettiseen ja käytännölliseen arviointiin. Historiallisella ja poliittisella arvioinnilla on sitä vastoin ollut varsin ohut painoarvo. Esimerkiksi vuoden 1960 seminaarilainsäädännön uudistamiskomitean mietintö luonnehti siihen astista kasvatustieteen historian opetusta lähinnä kasvatustaiteiden kehityksen selvittelyksi. Tämän lisäksi opetuksen on katsottu sisältäneen sellaisten filosofien ja pedagogien esittelyä, jotka ovat merkittävästi kehittäneet aikamme kasvatustieteen ajattelua. Komitea halusi ilmeisesti kuitenkin vetää etäisyyttä tähän aate- ja henkilöhistorialliseen orientaatioon ja sitoa kasvatustieteen historian yhteiskuntatieteeksi, jossa painopiste ei ollut niinkään pitkän aikavälin kehityksessä kuin koululaitoksen rakenteellisessa tarkastelussa. Käytännössä tämä merkitsi kasvatustieteen sulautumista osaksi kasvatustiedettä. Etiikka ja kasvatustieteen historia eivät tämän päätöksen jälkeen enää aikaisempien vuosikymmenien tapaan ole jäsentäneet peruskouluun, lukioon tai aikuiskoulutuksen tehtäviin koulutettavien 'kasvatustieteen ja opetusalan asiantuntijoiden' ammatillista ajattelua (Simola 1995, 144-150).

Englannissa ja Yhdysvalloissa esiintyvällä voimakkaalla opettajankoulutuksen kritiikillä ja Suomessa tapahtuneella kehityksellä on selkeät yhtymäkohtansa. Yhteiset arvot, joille opettajankoulutus voitaisiin rakentaa, ovat fragmentoituneet kaikkialla. Kokonaisuksien näkeminen on hämärtynyt ja teknisluonteiset lainaratkaisut ovat syrjäyttäneet henkisen aktiivisuuden, jolle todelliset uudistukset voitaisiin perustaa. Laaturetoriikka on tästä vain yksi esimerkki. Kun itsereflektiolla ja dialogisuudella puuttuu keskusteluyhteys kasvatustraditioon tai nyky-yhteiskunnan luomiin perspektiiveihin, opettajilla on aivan liian ohut välineistö suhteuttaa eteen tulvivia 'uusia' virtauksia tai välineitä kriittisesti, itsenäisesti ja luovasti omaan ja yhteisönsä työkalutuuhiin. Geneettisen ulottuvuuden eliminoituminen opettajankoulutuksesta on tuonut kasvatukseen, joka olemukseltaan on vuosituhantiselle ajattelulle ja kokemukselle rakentuvaa toimintaa, erittäin

lyhytsyklisen, trendimäisen ja businessmaailmaa mukailevan piirteen. Ei ole siis ihme, että laaturetoriikan luomassa paineessa, opettajankoulutuksen laadun kohottaminen toteutetaan lähinnä opiskelijoiden ulkonaisen kontrollin tehostamisena vuosikymmenen takaisin mallein ilman kriittisesti uusintettua sivistyksellistä keskusteluyhteyttä kasvatustieteen ja koulustraditioon, sen nykyiseen legitimitettiin ja tuleviin tehtäviin.

### **Havainnot aineenopettajankoulutuksen ongelmista**

Opettajankoulutuksen käytännöstä otamme esiin kahdentyyppisiä ongelmia. Ensimmäinen liittyy koulutuksen sisältöihin ja toinen koulutuksen toteuttamistapoihin. Koulutuksen sisällön ongelmat juontuvat pohjimmiltaan siitä, että koko 35 opintoviikon pedagoginen koulutus on käytännön syistä ollut pakko ahtaa yhteen lukuvuoteen. Tätä ratkaisua monet opiskelijatkin ovat arvostelleet erityisesti siksi, että se aiheuttaa lähes täydellisen katkoksen opetettavien aineiden korkeakouluopintoihin. Koulutuksen toteuttamistapoihin liittyvät ongelmat johtuvat nähdäksemme lähinnä aineenopettajien kasvatustieteellisiin opintoihin yhä edelleen liittyvistä vanhakantaisesta auskultointimielikuvasta ja tämän vanhan tradition mukaisista koulustruktureista.

Aineenopettajan kelpoisuusehdoissa edellytettävien 35 opintoviikon laajuisten pedagogisten opintojen sisällön problematiikka avautuu ehkä parhaiten tarkastelemalla lyhyesti, mitä kaikkea opiskelijan toivotaan opintojensa aikana oppivan. Ensinnäkin yleinen käsitys on, että opettajan pedagogisten opintojen yhtenä keskeisenä tehtävänä on tarjota opiskelijalle sellainen opiskeluympäristö, jossa tämä voi kokeneeseen opettajaan opastamana oppia opettajan työssä tarvittavia perustaitoja ja sosiaalistua oman alansa opettajien ammattiyhteisöön. Opettajien peruskoulutuksessa tämän ns. opetusharjoittelun eli praktikum -jakson toteuttamisesta ovat pääasiassa vastanneet yliopistojen yhteyteen kuuluvat harjoittelukoulut. Val-

tion ylläpitämien normaalikoulujen tarpeellisuutta on perusteltu lukuisilla syillä. Erityisen tärkeä perustelu on ollut, että pitkään opettajankouluttajina toimineille ja tähän tehtävään koulutetuille opettajille on kertynyt muita ns. kenttäopettajia parempi tuntemus siitä, millaisia taitoja opettajaksi opiskeleville tulisi opettajankoulutuksen aikana opettaa. Edelleen normaalikoulujen katsotaan antavan muita kouluja paremmat valmiudet opettaa nämä taidot askultanteille.

Ammatissa tarvittavien perustaitojen oppimiseen ei olosuhteiden pakosta ole kuitenkaan käytettävissä riittävän pitkää aikaa. Esimerkiksi Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusohjelman mukaisesti aineenopettajan ammatin eväät on hankittava noin 30 harjoitustunnin aikana. Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa suoritettavien aineenopettajien pedagogisten opintojen kokonaisuudella tulisi muodollisesti olla kasvatustieteen aineopintojen (cl) sivuainestatus opiskelijan suorittamassa maisterin tutkinnossa. Käytännön syistä kasvatustieteelliset opinnot ovat kuitenkin voimakkaan (aine)didaktisesti painottuneita ja opetusharjoittelu/praktikum muodostaa vajaan kolmanneksen kasvatustieteen opinnoista. On selvää, ettei opettajan kasvatustieteellisten opintojen kokonaisuus tässä laajuudessa ja näin painottuneena voi tarjota kasvatustieteestä kovin monitahoista kuvaa. Näkökulmaa on tässä suhteessa ollut pakko voimakkaasti rajata.

Kolmantena opintojen keskeisenä tavoitteena on se, että aineenopettajaksi opiskeleva voisi pedagogisissa opinnoissaan saada alkusysäyksen opettajan ns. uuden asiantuntijuuden kehittymiseen sekä valmiuksia toimia työelämään siirryttyään aktiivisena koulun kehittäjänä. Opettajan asiantuntijuuden keskeisiä piirteitä ovat (1) sitoutuminen kasvuun ja oppimisen edistämiseen sekä itsessä että toisissa; (2) professionaalinen autonomia, jolla tarkoitetaan opettajan ammatillista itsenäisyyttä ja vastuunottoa omasta ammattitaidosta sekä opetustyön eettisten ulottuvuuksien ja omien arvojen selkiyttämistä; (3) aktiivinen oppiminen ja myös itsensä kokeminen oppijana sekä oppijoiden

yksilöllisyyden havaitseminen; (4) yhteistyö ja vuorovaikutus sekä koulu yhteisössä että koulun ulkopuolella (Niemi ja Kohonen (1995, 24), Kaikkonen ja Kohonen 1997, 36-37).

Keskeinen koulutuksellinen ongelma tällaiseen uuteen opettajuuteen kasvamisessa on missä määrin opettajuutta ylipäätään voidaan opettaa ja missä määrin siihen kasvatetaan sisään vasta todellisessa omaa toimintaansa kehittävässä työyhteisössä? Yllä oleva luettelo on hyvä kuvaus asiantuntevan opettajan ominaisuuksista, mutta tarjoaa yhtä heikot edellytykset opettajankoulutuksen strukturointiin ja sisältöjen suunnitteluun kuin retoriikka tutkivasta opettajuudesta.

Vihdoin neljäntenä pedagogisten opintojen tavoitteena on pidetty ns. laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden tuottamista erityyppisiin opetus- ja koulutustehtäviin. Asetuksen (576/95) mukaisesti opettajan pedagogiset opinnot voivat suuntautua erityisesti peruskoulun tai lukion ja ammatillisten oppilaitosten taikka aikuiskoulutuksen tehtäviin. Koska taloudellisista syistä aineenopettajien opetusharjoittelu edelleen suoritetaan kuitenkin lähes poikkeuksetta normaalikoulujen yläasteilla ja lukioissa, ei esimerkiksi aikuiskoulutuksessa toimivien opettajien työhön tutustumiseen ole juuri mahdollisuutta edes siinä tapauksessa, että opiskelija haluaisi painottaa opintojaan tähän suuntaan. Peruskoulun ala- ja yläasteen hallinnollisen rajan kadotessa ja yhä useampien opiskelijoiden tulevan ammattiuran suuntautuessa monenlaisiin opettajan ja kouluttajan tehtäviin laaja-alaisen pedagogisen koulutuksen haaste tulisi ottaa vakavasti. Missään tapauksessa sen ei soisi tarkoittavan sitä, että yhdentyyppisen opettajankoulutuksen automaattisesti katsotaan antavan riittävät pedagogiset valmiudet toimia opettajana millä tahansa opetussektorilla tai koulutusympäristössä.

Kun aineenopettajien pedagogisten opintojen 35 opintoviikon kokonaisuuteen yritetään sisällyttää kaikki edellä mainitut neljä osa-alueita, jotka monen mielestä eivät nekään sisällä lähes tulkoonkaan kaikkea opettajakelpoisuuden kan-

nalta tarpeellista koulutusta, on selvää, että kuhunkin osa-alueeseen ehditään perehtyä vain pintapuolisesti. Nykyisentyyppisen aineenopettajakoulutuksen rinnalle olisikin tärkeää mitä pikimmin kehittää sen tyyppinen koulutusväylä, jossa kasvatustiede olisi aineenopettajatutkinnossa vastaavalla tavalla kuin luokanopettajatutkinnossa pääaineena, jolloin syventävät opinnot toteutettaisiin nykyistä laajalaisempina koulutuksen asiantuntijuutta lisäävinä kasvatustieteen opintoina yhdessä opettajankoulutuslaitoksen ja ainelaitosten kanssa. Nämä kehittämistarpeet nousevat niin teoriasta kuin yhä teoreettisemmaksi käyvästä käytännöstä. Aineenopettajainstituution säilyminen nykyisellään on tuskin ainoa mahdollisuus. Sekä työmarkkinatarpeet että yksittäisten opettajaksi opiskelevien toiveet liittyvät yhä useammin muihin kuin perinteisiin kouluympäristöihin. Elinkeinoelämääinkin pesiytynyt elinikäisen oppimisen ideologia on oire sisältö- ja koulutusasiantuntemuksen tarpeesta, jossa uudella tavalla rakenteistamalla, relevanttiin ja ajanmukaiseen teoriaverkotukseen kykenevällä aineenopettajakoulutuksella voisi olla sijansa. Samalla uudet työelämäkytkennät ovat omiaan haastamaan monia nykyisen aineenopettajakoulutuksen kivettyymiä, joissa sitkeästi elää esimerkiksi teoriassa jo aikaa sitten ylitetty jako yleissivistävään ja ammattikasvatussektoriin.

Kuten edellä todettiin koulutuksen toteuttamistapoihin liittyvät ongelmat nähdäksemme johtuvat lähinnä aineenopettajien kasvatustieteellisiin opintoihin yhä edelleen liittyvästä vanhakantaisesta auskultointimielikuvasta ja tämän vanhan tradition mukaisista koulutusrakenteista. Informaatioyhteiskuntaan siirtymisen myötä perinteiset ns. suljetut oppimisympäristöt on yleisesti todettu riittämättömiksi. Oppimisympäristöjen avautumista on viime vuosina voimallisesti tuettu sekä opettajien täydennyskoulutuksella että koulujen verkottamisella. Samanaikaisesti opettajankoulutuksen opiskeluympäristöjä voidaan edelleen pitää varsin suljettuina ja staattisina. Ominaista tämän tyyppisille opiskeluympäristöille on: (1) resurssoinnin suuntaaminen vuodesta toiseen samoille opettajankoulutuksesta vastaaville

yksiköille ts. opettajankoulutuslaitoksille ja valtion harjoittelukouluille, (2) etukäteen rakennetun, kaikille yhteisen opetussuunnitelman noudattaminen, (3) kontaktiopetuksen suosiminen, koulujen innovatiivisuuteen reagoiminen ulkopuolisen tarkkailijan asemasta, (4) voimakas riippuvuus opettajankouluttajien omasta ammatillisesta edistyneisyydestä ja innovatiivisuudesta.

Vaihtoehtona perinteiselle suljetulle ja staattiselle opettajankoulutukselle voidaan nähdä avoimissa ja dynaamisissa opiskeluympäristöissä toteutettava malli, jolle tunnusomaisia piirteitä olisivat: (1) resurssoinnin suuntaaminen yksiköille, joilla on eniten annettavaa opettajankoulutuksen näkökulmasta, (2) henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen ja koulutettavien yksilöllisten koulutustarpeiden huomiointi, (3) ohjatun kentällä tapahtuvan opiskelun ja itsenäisen opiskelun korostaminen kontaktiopetuksen ohella ja sen korvaajana, (4) joustava kouluttajien ja opetusharjoittelun ohjaajien rekrytointi; pyrkimys siihen, että ne kouluttajat rekrytoidaan, joilla on kulloisessakin tilanteessa opettajankoulutuksellisesti eniten annettavaa.

Sekä suljettuun ja staattiseen että avoimeen ja dynaamiseen opettajankoulutuskonseptiin sisältyy ongelmansa, joiden ratkaisustrategiat ovat hyvin pitkälle riippuvaisia sekä teoria- että käytäntöperinteen kuin myös ajantasaisesta ja tulevaisuuteen suuntautuneesta teoreettisten ja sosiaalisten innovaatioiden ja analyysien tuntemuksesta. Viime kädessä ratkaisuilla on aina teoreettiset lähtökohdansa tai niihin palautuvat edellytyksensä esim. alussa esittämiemme vaihtoehtojen muodossa. Suljetun systeemin mukaisista, esimerkiksi tuoreista amerikkalaisista tai brittiläisistä opettajankoulutus- ja opetustyön reformeista, jotka perustuvat hyvin epäuskottaville ideoille standardoidusta tehokkuudesta, laadusta ja professionalismista, on tuskin pienen, kunkin yksilön koulutuksesta pitkälle riippuvaisen kansakunnan johtotähdiksi. Käytännössä monet ulkomaiset reformit ovat merkinneet opetustyön tason laskua, opettajakunnan proletarisoitumista ja ammatillisen asiantunte-

muksen romahdusta työehtojen ja pätevyysvaatimusten heikkenemisen ohella. Laatuun tähtäävä uusi opettajankoulutus näissä maissa on uskonnut selviävänsä opettajuuteen sisältyvien haasteiden jatkuvasta kasvusta mahdollisimman vähäisellä teoriatarjonnalla. Kuvaavaa on, että jokin yksittäinen, ahistoriallinen ja universaalisuutta tavoitteleva teoriasirpale, vaikkapa Kolbin kehä, käy koulutuskonseptin ytimestä. Yleisemminkin kapeasti ja pelkästään psykologisesti ymmärretty kompetenssi-orientaatio tai opettajankoulutuksen training-on-the-job -malli ovat olleet viimeisimpien reformien keskeisiä uutuuksia. Nämä pystyvät vain vai-voin kätkemään lyhytnäköisesti kustannus-tehokkuutta ja yhteiskunnallista hegemoniaa tavoittelevan ideologisen pukinsorkkansa. Koulutuksen reformeissa on ollut tyypillistä korostaa tuen ja asiantuntevan konsultoinnin sijasta kontrollia, joka ei kunnioita ammatti-ihmisten autonomiaa ja osaamista. Tässä "management by stress" -ideologiassa välineinä käytetään mm. julkisia ranking -listoja, jatkuvaa ulkoista tavoiteasettelua ja arviointia sekä lyhyitä työ-suhteita. (ks. Criblez 1998, 48-55.)

Avoimen opettajankoulutuskonseptin haasteita on siihen sisältyvien ratkaisujen rajaaminen, perustelu ja prosessiaalisuus. Teorian ja käytännön suhde on hyvä nähdä muunakin kuin työnjaollisena ongelmana opettajankoulutuslaitoksen ja harjoitteluympäristöjen kesken. Opettajankoulutukseen erityisesti soveltuu poststrukturalistinen maksimi: theory is practice, practice is theory. Teorian ja käytännön suhde ei opettajankoulutuksessa voi olla todellisuutta didaktisesti, psykologisesti, filosofisesti tai sosiologisesti postuloiva teoria, jota käytäntö sitten soveltaa: suhde on kompleksisesti vastavuoroinen kasvatusteorian klassikkojen hengessä, jossa teoria eri ulottuvuuksillaan voi valaista, artikuloida ja problematisoida käytäntöjä. Opettajankoulutuksen kehittämisen avainkysymyksiä on päästä jo koulutuksessa paitsi näkemään erilaisia koulutuskulttuureja ja -konteksteja myös osallistumaan mahdollisimman erilaisiin käytäntöihin, jopa kehittämään niitä. Näin syntyviä resursseja ei nykyinen, pitkälle muodolliseen auktoriteetin mittaukseen

pohjaava käytäntö opetustaidon arvosanoineen, vanhan kasvatustieteen virkatutkinnon suorittamisen hengessä, voi tarjota. Niitä ei myöskään voi lukea mistään kirjoista, mutta kuitenkin ne samalla avaavat tulevalle opettajalle myös uusia teoreettisia hahmottamistapoja oman käytännön ja prosessuaalisen näkemyksen tueksi. Tässä asenteessa ja otteessa on siis kyse aivan muusta kuin ulkopuolelta asetettujen toiminta- ja ajatusmallien sekä nyt vallitsevien koulukäytäntöjen teknisestä omaksumisesta ja uusintamisesta kyselemättömään ja teoriattomaan on-the-job-training -tyyliin.

## Lopuksi

Opettajankoulutuksen lähtökohtina olemme edellä kuvanneet ajassamme tyypillisiä ilmiöitä, kasvatuksen historiaa ja nykytilanteen ongelmista saamiemme perusteellisia kokemuksia. Näiden perusteella olemme vakuuttuneita, että opettajankoulutuksen rakenteessa ja sisällöissä on tapahduttava varsin radikaaleja muutoksia, jos uuden vuosituhatkunnan koulutushaasteisiin halutaan todella vastata. Haasteet ovat suuret, eivätkä vanhat kasvatustieteen paradigmat tarjoa malleja olemassa olevien ongelmien ratkaisemiseen. Kasvatus rakentuu aina dialogisesti ja käsityksemme mukaan dialogisuus on avain myös tulevan opettajuuden olemukseen. Uuden vuosituhatkunnan opettajan on pystyttävä hyvin monen tason dialogiin. Hänen käytössään on oltava historiaa, yhteiskuntaa ja ihmisen yksilöllisyyttä koskevaa teoreettista ymmärrystä, jotka sovitetaan dialogisen prosessin kautta kulloisiinkin olosuhteisiin ja tilanteisiin. Opettajan on kyettävä myös sosiaaliseen dialogiin oppilaiden ja kollegoiden sekä yhteisön ja koulun sidosryhmien kanssa. Tämä oppimista sekä opettajassa itsessään että oppilaissa synnyttävä prosessi on koulutuksen varsinainen produkti niin opettajankoulutuksessa kuin muussakin koulutuksessa. Tulevaisuuden aineenopettajakoulutettava ei opiskele vain opettamaansa oppiainetta, vaan tarkastelee jo opintojensa alusta lähtien oppiaineensa oppimisen ja opettamisen problematiikkaa ihmisen elinkaareissa: lastentarhasta aikuiskoulutukseen. Vain tällainen riit-

tävän ongelmallinen ja haasteellinen oppimispäristö ja sen prosessit voivat tarjota foorumin sellaisten dialogisten prosessitaitojen jatkuvaan kehittämiseen, jota tulevaisuus ja nykyisyyskin opettajalta jo vaativat.

## Lähteet

- APPLE, M.W. 1996. *Cultural Politics and Education*. Buckingham: Open University Press.
- CRIBLEZ, L. 1998. Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Jg, Nr.1, 41-60.
- DOLL, W.E. 1993. *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. NY: Teachers College Press.
- GOODSON, I. 1998. *Storying the Self. Life Politics and the Study of the Teacher's Life and Work*. Teoksessa W.F. Pinar (toim.) *Curriculum. Toward New Identities*, 3-20. NY: Garland Publishing, Inc.
- JUNTUNEN, M. - Mehtonen, L. (1977) *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- MASSCHELEIN, J. (1991) *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*. Leuven: Leuven University Press.
- MCCARTHY, T. 1984. *Translator's Introduction*. Teoksessa J. Habermas, *The Theory of Communicative Action. Volume One*, v-xxxvii. Boston: Beacon Press.
- NIEMI, H. & Kohonen V. 1995. *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A2/1997.
- KAIKKONEN P. & Kohonen V. 1997. *Opettajaus ja opettajana kehittyminen: haasteita koululle ja tutkimukselle*. Teoksessa Marja-Liisa Pynnönen ja Sirku Tuominen (toim.) *Kasvatustyö puntarissa. Opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistavaa toimintaansa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B5/1997.
- TYLER, R. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Artikkeli saapui toimitukseen . Ulkopuolisten asiantuntijalausuntojen jälkeen toimituskunta hyväksyi artikkelin julkaisemisen sähköpostien välityksellä 13.11.1998 mennessä.