

Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle

Jari Salminen ja Janne Sääntti

*Artikkelin tutkimuskohteena ovat yleisen didaktiikan alan oppikirjat 1960-luvun lopusta 2000-luvun alkuun. Oppikirja-aineistosta piirtyy esille kolme murroskoh-
taa: tieteellistämisen aikakausi (1960-luvun lopulta 1970-luvulle), didaktiikan nou-
susuhdanne (1980-luvulla) ja didaktiikan kriisi (1990-luvulta lähtien). Ajallisen
ulottuvuuden lisäksi oppikirja-analyyseissä hahmottuu neljä temaattista jäsenny-
stä. Ensimmäisen perusteella on havaittavissa, kuinka didaktiikan suhde normatiivisuu-
teen on säilynyt, mutta muuttunut sisällöltään. Toiseksi on havaittavissa, kuinka
didaktiikan ala on laajentunut huomattavasti tarkasteluajankohtana. Kolmanneksi
teorian ja käytännön suhde on ollut koko ajan didaktiikan keskiössä, mutta näiden
kahden välinen suhde on vaihdellut eri aikoina. Neljäntenä on havaittavissa yhteis-
kunnallisen aineksen heikentyminen.*

Didaktiikan oppikirjat muutoksen kuvastimena

Tutkimuksessa tarkastellaan didaktiikan muuttumista. Tarkasteluajankohta alkaa 1960-luvun lopusta päättyen 2000-luvun alkuun. Tutkimusaineiston muodostavat tuona ajankohtana laaditut yleisen ja aikuiskasvatuksen didaktiikan oppikirjat. [1] Lähtökohtanamme on se, että näiden teosten pohjalta on tunnistettavissa eräitä keskeisiä kasvatustieteen ja erityisesti didaktiikan alan muutoksia. Olemme tietoisia siitä, että mainittujen teosten perusteella ei voi tehdä suoria johtopäätöksiä didaktiikan kulloisestakin tilasta puhumattakaan käytännön kasvatustyöstä. Mutta uskomme, että didaktiikan oppikirjoihin on tiivistynyt alan sen hetkinen ydinsisältö, kunkin aikakauden näkemykset kasvatusta- ja opetustyön toteuttamisesta sekä uusimmat tutkimustulokset. Ovathan teokset tieteenalan johtavien asiantuntijoiden eli professoreiden kirjoittamia. Kirjojen lukijakohteena ovat pääsääntöisesti olleet opetus- ja kasvatustieteen perustutkinto-opiskelijat. Teokset ovat muokanneet kokonaisten opettajasukupolvien ja kasvatustieteen toimijoiden käsityksiä opetuksen lähtökohdista, kasvatustieteen ongelmista ja niiden ratkaisemisesta, alan tutkimuksesta ja sen tehtävistä.

Tutkimuksessa tarkastellaan kasvatustieteen ja erityisesti didaktiikan pyrkimystä määrittellä kasvatustieteen sisältöjä ja ratkaisuja tieteellisin perustein normatiivisten ohjeiden tai hyväksi havaittujen käytänteiden sijaan. Kasvatustiede tulkittiin pitkään lähinnä normatiiviseksi opiksi, jonka voidaan katsoa saaneen, hieman määrittelystä riippuen, autonomisen aseman viimeistään 1966 kasvatusta- ja opetusopin professuurin muuttuessa kasvatustieteen professuuriksi ja empirismin vakiinnuttua johtavaksi tieteenalan paradigmaksi (Ahonen 2000, 413, 420; Kivirauma 1997, 12; Rinne 1988a, 128). Didaktiikka käsitteenä vakiintui tutkimuksen tarkasteluajankohtana ja korvasi vähitellen normatiivisena pidetyn opetusopin, mikä on havaittavissa myös didaktiikan oppikirjojen nimistä ja otsikoista. Vähitellen didak-

tiikasta on tullut erityisesti opettajankoulutukseen vahvasti ankkuroituva kasvatustieteen osa-alue. Tutkimusaineiston muodostavat didaktiikan oppikirjat onkin tehty pääosin juuri akatemisoituvan opettajankoulutuksen tarpeisiin, ja viimeistään 1990-luvulla didaktinen tietämys on nostettu keskeiseksi opettajan ammatilliseksi ja tieteelliseksi välineeksi. (Hakala 1994, 78–81; Simola 1995, 151–152.)

Lahdes ja Koskenniemi tieteellistävät

1960-luvun kuluessa professorit Matti Koskenniemi ja Erkki Lahdes alkoivat tieteellistää kansakoulunopettajille suunnattua didaktiikkaa. Tieteellistämiprojekti käynnistyi vaikeasta lähtökohdasta. Opetustyön lainalaisuuksia koskeva tieteellinen perustutkimus oli alkuteki-joissään. Epäilijöitä riitti niin opettajankouluttajien keskuudessa kuin yliopistoväessään. Kummassakin ryhmässä kyseenalaistettiin kansakoulunopettajien koulutuksen siirtäminen yliopistoon. Kansainvälisiä esikuvia, joilla tieteellisemmät koulutustavoitteet olisi voinut perustella, ei juuri ollut. Maaseutulähtöinen seminaarilaitos halusi pitää kiinni perinteisestä kansakoulunopettajien valmistuksesta, jossa seminaarin pääsyvaatimukseksi riitti kansakoulun läpikäynti. (Autio 1990, 158, 163–164.) Kansakoulun opettajan työn lähtökohta säilyi 1960-luvulla Suomessa hyvin käytännöllisenä ja normatiivisena. Matti Koskenniemen ja Antero Valtasaaren oppikirjassa *Taitava opettaja* tämä tehtävä määritellään selkeästi. Opettajan tuli olla isänmaallinen ja moraalisesti valveutunut. Hyvä opettaja oli työtään rakastava ja toimi esikuvana oppilaille. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 15–16, 27.)

Kasvatustutkimuksen lisääntymiseen ja opettajankoulutuksen tehostamistarpeeseen vaikutti koko koulutusjärjestelmän laajentuminen. Uusia virkoja perustettiin, ja keskustelu koulun uudistamisesta lisäsi koulutuspolitiikan merkitystä yhteiskunnassa. Tutkimustoiminnan voimistuminen alkoi vähitellen näkyä kasvatusalalla. Voimakkaaseen edistys- ja tiedeuskoon liittyivät behavioristinen näkemys oppijasta ja mittaamisen ihannetta toteuttanut positivistinen paradigma. (Ahonen 2000, 408; Hakala 1994, 15–16; Suoranta 2000, 31–34.)

Lahdeksen *Peruskoulun uusi opetusoppi* ilmestyi 1969. Tieteellistyvän didaktiikan alalla oli Lahdeksen mukaan monia esteitä raivattavana. Teoria oli kehittymätöntä, sen hallinta oli puutteellista, alalta puuttui kokonaiskuva ja käsitteiden käyttö oli horjuvaa. Mitään nopeita tieteellisiä läpimurtoja Lahdes ei odottanut. Opetustapahtuman tutkimus oli vasta alussa. Kasvatustieteen hidaskäyttö oli ymmärrettävää ja alan pitkä historia tunnettava. Nopeat muutokset koulussa eivät olleet ylipäättäen realistisia. Lahdekselle koulu toimi yhteiskunnallisessa kehityksessä (Lahdes 1969, johdanto, 9–11, 15, 28, 31). Didaktiikalle hän asetti selvän tavoitteen: ”on siirryttävä spekulatiivisesta opetusopista empiiriseen”. Opetustapahtuman osalta opetusopissa oli kuitenkin pakko antaa edelleen menettelytapaohjeita, jotka perustuivat vuosikymmenien aikana syntyneisiin kokemuksiin. Parasta opetusmetodia ei pysytty Lahdeksen mukaan toistaiseksi tieteellisesti todentamaan. (Lahdes 1969, 28, 91, 112, 201.)

Peruskoulun toteuttaminen edellytti uusia lähtökohtia opetukselle: perinteinen oppikoulun ainejakoinen ja hyvin opettajakeskeinen opetus oli vähitellen murrettava, ryhmätöitä sekä oppilaskeskeisyyttä lisäävä. Uusi koulu edellytti didaktista kokonaisuudistusta. Opetuksessa ei saanut enää sortua ”kankeisiin toistoihin”. Herbartilaisesta perinnöstä oli luovuttava. (Lahdes 1969, 19, 28–29, 44, 158.) Kasvatustieteen ja kehityspsykologian tutkimuksen voimistuva asema näkyy myös teoksessa. Lahdes kirjoittaa vuolaasti oppilaantuntemuksen ja oppilaiden yksilöllisyyden taustatekijöistä (Lahdes 1969, luku V). Tässä yhteydessä Lahdes jälleen irtautuu vahvimmista tiedeperustaisista uskomuksista. Hän toteaa, ettei teos

perustu oppimisteorian myyttiin, jolla oli Lahdeksen mukaan laaja kannattajajoukkonsa. (Lahdes 1969, 91.) Lahdeksen määrittelyssä voi nähdä orastavan jännitteen opetuksen- ja oppimisen tutkimuksen välillä, mikä kamppailu voimistui vähitellen 1980-luvun lopulta. Teoksen loppuluvussa ”opettaja” Lahdes määritteli peruskoulun edellyttämän opettajatyyppin. Tämä oli analyyttinen, kokeileva ja harkitusti ajatteleva. Tiede tuli mukaan tukemaan tätä tehtävää. Myös opettajalta edellytettiin alan kirjallisuuden tuntemusta ja ongelmalähteisyyttä. (Lahdes 1969, 324–326.)

Matti Koskenniemen ja Kaisa Hälinen teos *Didaktiikka* ilmestyi 1970. Lahdeksen suuntaisesti kirjassa asetettiin uuden didaktiikan tavoitteet korkealle, jopa astetta pidemmälle. Ne johdettiin Lahdeksen tavoin peruskoulu-uudistuksen asettamista vaatimuksista. Kyse ei ollut vain koulun rakenteellisesta muutoksesta. Uudistuvalla koululla tarvittiin uusi didaktiikka uudella painotuksella. Sitoutuminen normeihin perustuvaan pedagogiikkaan oli ollut Koskenniemen mukaan opettajanvalmistuksen suurin heikkous. Myös opettajuuden esikuvallisesta tehtävästä oli irtauduttava. Se hidasti alan pedagogista kehitystä (Koskenniemi & Hälinen 1970, 13, 31, 83).

Koskenniemi ja Hälinen uskoivat opetustyötä koskevan tiedon lisääntymisen tuottavan uudenlaisen opettajuuden. Siinä korostuivat oppilaskeskeisyys, opettajan itsenäinen ajattelu ja toiminta. Jatkuva koulu-uudistusta oli tukemassa laajentuva kasvatustieteellinen tutkimus. Sen tuli perustua vahvaan perustutkimukseen, hypoteesien testaamiseen ja empiriiseen näyttöön. Tieteeltä edellytettiin myös jatkossa selkeää soveltuvuusarvoa. Kirjoittajat tunnistivat vallinneen vaatimattoman lähtökohdan, mutta olivat samalla toiveikkaita kasvatustieteen ja erityisesti didaktiikan mahdollisuuksista ratkaista tulevia kasvatuksellisia ja koulutuksellisia kysymyksiä. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 13.)

Didaktiikan tieteellistämiprojektin yhtenä pienenä heijastumana voi pitää myös uuden terminologian käyttöön ottamista. Koskenniemi käytti teoksessa eräitä biologisperäisiä sanoja kuvaamaan luokkahuoneopetuksen perusprosesseja. Näitä olivat transfer, interaktio, takaisinkytkentä ja ops-molekyylit (Koskenniemi & Hälinen 1970, 127, 91–92, 182–183). Peruskoulun opetukselle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti teoksessa korostettiin opetuksen vahvaa suunnitteluperustaa, jonka tuli ulottua luokkahuoneen perustyön suunnittelusta myös koulukokeiluihin. Teoksessa esitellään useita aikakauden käynnissä olleita kehittämishankkeita ja niiden tavoitteita sekä Ruotsin kouluhallinnon toteuttamia opetuskokeiluja. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 150–156.)

Lahdeksen tavoin Koskenniemen asettama tieteellinen tehtävänanto oli kuitenkin lähtökohdiltaan realistinen. Teoksessa myönnetään ne monet rajoitteet, jotka olivat tieteellisen didaktiikan tutkimuksen haasteena. Koulun ideologinen perusjännite muutoksen ja jatkuvuuden välillä tuodaan esille jo teoksen alkusivuilla. Tekijät pohtivat kasvatuksen yhteiskunnallista ja arvosidonnaista luonnetta, kasvatuksen vaikutusta yksilöön ja sitä, millä oikeudella opettaja voi ylipäättään vaikuttaa kasvatettaviin. Kouluopetus oli massaopetusta ja opetustehtävä hyvin monimutkainen. Opettajan tuli olla avoin uusille asioille (Koskenniemi & Hälinen 1970, 27). Koskenniemi uskoi tieteen mahdollisuuksiin myöntäen samalla, että monista ilmiöistä ei ollut vielä varmaa tietoa olemassa, ja että ”vain luotettavasti varmennettujen käsitysten varaan ei opetusta koskeva kokonaisesitys ole tätä nykyä kirjoitettavissa” (Koskenniemi & Hälinen 1970, 13).

Didaktiikka-teos päättyy erilliseen lukuun koulun kehittämisestä. Se eroaa teoksen muista luvuista spekulatiivisella otteellaan. Tutkimusviittauksia ei juuri ole. Koskenniemi kuitenkin rajoittaa varsinaiset kokeilut tieteellisen toiminnan piirissä tapahtuvaksi. Yksittäisen opettajan vastuulla oli alan kehityksen seuraaminen ja oman työn ajanmukaisuuden vaaliminen. Koulukokeilu edellytti systematiikkaa. Esittäessään teesinsä jatkuvasti uudistu-

vasta koulusta ja opettajasta kirjoittajat haluavat korostaa, että muutos ei saisi loppua peruskoulun vakiintumiseen, vaan sen tulisi olla jatkuvaa. Näkemys silottaa samalla tietä didaktisen tutkimuksen tarpeellisuudelle. Samoin se heijastaa vallinnutta tilannetta, jossa kirjoitushetkellä vielä oltiin: koulu tuli ikään kuin yhteiskunnan perässä, kun jatkossa suhteen tuli ilmetä vaihtuneena (Koskeniemi & Hälinen 1970, 25).

Vuosikymmen lopulla Koskeniemi uskoi yhä selvittävänsä opetustapahtuman rakenteen mahdollisimman yksityiskohtaisesti. DPA-projektin tutkimustuloksiin nojaten hän kirjoitti teoksessaan *Opetuksen teoriaa kohden*: ”Opetusteknologia pyrkii rationalisoimaan didaktista toimintaa ja vapauttamaan opettajan riittämättömästi perustelluista ratkaisuista. Teknologiset mallit vetoavat moneen opettajaan: on turvallisempaa nojautua asiantuntemukseen kuin itse etsiä tarkoituksenmukainen ratkaisu”. (Koskeniemi 1978, 186–187, 197, 225.)

Koskeniemeen verrattuna Lahdes säilytti 1970-luvulla kriittisen suhteen didaktiikan ja opetustapahtumatutkimukseen mahdollisuuksiin löytää tieteellisiin ja teoriamalleihin perustuvaa kuhunkin tilanteeseen sopivaa opetusmetodia. Teoksessa *Systemaattista opetusoppia* hän kirjoitti: ”käytännön opetustapahtumassa tarvitaan myös suhteellisen vapaata ’taiteellista’ tilanteen johtamista” (Lahdes 1975, 59–60). Kaksi vuotta myöhemmin ilmestyneessä teoksessa *Peruskoulun uusi opetusoppi* hän toteaa, että ”on koetettu olla realistisia”. Sosiaalistimaista hän toivoi ammennettavan ”tiettyä kovuutta” opetuksen lähtökohtiin. Teoksen myöhemmissä luvuissa hän varoittaa teorian riittämättömyydestä ja kritisoi koulutoimintaa liiallisesta tavoiteuskosta (Lahdes 1980, 42, 132). Lahdes pyrki ilmeisesti irtautumaan peruskoulun valmistelun yhteydessä esitetyistä kaikkein optimistisimmista toiveista. Läpi kirjan esimerkkiihteyksien koulun arkeen ja koulun yhteiskunnalliseen kehukseen pyritään myös säilyttämään voimallisemmin kuin Koskeniemen kohdalla.

Myöhemmin Lahdes totesi valinneensa teoksessa ”lavean tien” eli hän ei halunnut rajautua pelkästään didaktiikan ydinprosesseihin tilanteessa, jossa vuosisadan kenties merkittävin koulu-uudistus oli saatu toteutettua (Lahdes 2000). Didaktiikan keskeiseksi sisällöksi kirjassa piirtyy opetuksen käsite, opetus suunnitelmaoppi ja menetelmät. Empiiristä näyttöä kirjassa on kuitenkin varsin vähän. Suuri osa tutkimustuloksista on suomalaisia. Lahdes tunnustaa opettajan työssä vaikuttavan myös sellaisia elementtejä, jotka olisivat kehittyvän kasvatustieteen ulottumattomissa tulevaisuudessakin.

Didaktiikan noususuhdanne ja behaviorismin hautajaiset

Vähitellen 1980-luvun aikana peruskoulusysteemi vakiintui, luokkakoot pienenevät ja erityisopetus muodostui merkittäväksi resurssiksi. Kouluissa elettiin nykyisestä näkökulmasta katsoen suhteellisen lihavia vuosia (Rinne 1988b, 434–436). Tälle vuosikymmenelle sijoittuu Lahdeksen kolmas oppikirja *Peruskoulun didaktiikka*. Se edustaa tekijän nimeämää ”didaktiikan noususuhdannetta”, joka viittasi lisääntyneeseen akateemiseen oppimateriaaliin (Lahdes 1987, 10). Lahdeksen mukaan (1987, 9–11) ”behavioristispainotteinen oppimisen psykologia ei enää ollut tyydyttävä”. Sen korvasikin vähitellen kognitiivinen psykologia. Lahdes mainitsee myös käsitteen konstruktivistinen didaktiikka, jonka periaatteita hän halusi varovaisesti noudattaa. Lahdes uskoi ilmeisen vilpittömästi, että uusi oppimisen psykologia olisi ratkaisu moniin peruskoulun ongelmiin kuten koulutukselliseen tasa-arvoon. Edellisen oppikirjan varovainen realismi oli vaihtunut optimistisempaan visioon. (Lahdes 1987, 36, 47, 75, ks. myös 1997, 89.)

1970-luvulla peruskoululähtöinen didaktiikka sai rinnalleen aikuisopetukseen painottunutta didaktista kirjallisuutta. Didaktiikan uudistuminen näkyikin erityisen voimakkaasti

aikuisdidaktisissa teoksissa, sillä niissä kritisoitiin perinteistä luokkahuonelähtöistä opetusta ja behaviorismia. Tuolla vuosikymmenellä perustettu Aikuiskoulutuskomitea pyrki hahmottamaan ja kehittämään perinteisestä vapaasta sivistystyöstä ja ammatillisesta koulutuksesta koostuvaa hajanaista aikuiskasvatuskenttää (Tuomisto 1992; Ekola & Vaherva 1976, 14–16). Oli syntynyt tarve tarjota erityisesti aikuisopetukseen suunnattua didaktiikkaa, kun samaan aikaan aikuisopettajan työnkuva alkoi hahmottua yleissivistävän opettajan työstä poikkeavaksi.

Lähinnä 1970- ja 1980-luvuilla tuotetut aikuisopetukseen painottuneet teokset eivät juuri poikkeaisisällöltään yleissivistävään opetukseen vastaavista. Kummassakin esitellään opetussuunnitelmia, tavoitteisuutta, opetusmenetelmiä ja arviointia. Näyttäisi siltä, että kun liikutaan kasvatuksen teoreettisella tasolla pohtien vaikkapa opetustapahtuman tai arvioinnin luonnetta tai normatiivisuuden ja deskriptiivisuuden vaihtelua, ei näyttäisi olevan tarvetta korostaa eri ikäryhmien välisiä mahdollisia eroja. Teoreettisimmillaan didaktinen kirjallisuus on siis hyvin yhtäläistä, ja voidaan havaita kuinka esimerkiksi Peltosen (1981) sekä Vahervan ja Ekolan (1986) teoksissa viitataan Lahdekseen ja Koskenniemeen. Lähestyttäessä käytäntöä ja koulutuksen arkea vaihtuvat lapset aikuisiksi, eikä työrauhakysymyksiin tai välituntikäyttäytymiseen luonnollisesti puututa.

Aikuisdidaktisten teosten ominta antia ovat esimerkiksi koulutustarpeiden määrittely tai aikuisten oppijoiden työelämäkytkentöjen selvittäminen. Myös sellaiset yhteiskunnalliset teemat kuten tuottavuus, työelämän laadukkuus tai työn ja opiskelun välinen vuorottelu näkyvät sivuilla. Kaikkein selvimmin aikuisdidaktiset teokset poikkeavat kouludidaktisista teoksista siinä, että niissä painotetaan oppimisen tematiikkaa. Ekola ja Vaherva (1976) toteavat teoksessaan *Aikuiskasvatusopas*, että ”didaktiikassa on tietojen päähänpänttäminen saanut ehkä turhan korostuneen aseman”. He edellyttivät painopisteen siirtämistä opettajasta kohti oppivaa yksilöä. Opettajan tuli järjestellä olosuhteita sellaisiksi, että oppiminen mahdollistuisi. Vanhempia opetusopillisia teoksia he kritisoivat siitä, että niissä ei modernin kognitiivisen psykologian tuottamaa tutkimistietoa oltu hyödynnetty. Vaikka kognitiiviselta psykologialta puuttuivat toistaiseksi pedagogiset sovellukset, odotukset olivat silti suuret aivan kuten Lahdeksella (Ekola & Vaherva 1976, 44–49; Lahdes, 1987).

Peltosen *Aikuisdidaktiikan perusaineisia* (1981) on Ekolan ja Vahervan teoksista poiketen selkeästi behavioristinen esitys, jossa oppija hahmottuu ensisijaisesti fysiologisbiologisesta näkökulmasta. Viitekehys on opetusteknologinen ja systeemitheoreettinen, mikä konkretisoituu usein toistuvassa avaintermessä säätely. Peltosen (1981, 199) katsoi Koskenniemen ja Lahdeksen kymmenisen vuotta aikaisemmin esittämän haasteen toteutuneen: ”Spekulatiivisesta didaktiikasta on siirrytty empiiriseen”.

Lähinnä 1980-luvulle sijoittunutta didaktiikan noususuhdannetta kuvaa oppikirja-analyysin perusteella se, että tuolloin jatkettiin aikaisempina vuosikymmeninä aloitettua didaktiikan tieteellistämiprojektia. Tähän vaiheeseen mennessä kasvatustieteellinen ja didaktinen tutkimus oli luonut jo kohtuullisen uskottavan tutkimuspohjan. Merkittävä sisällöllinen muutos oli se, että behaviorismi katsottiin aikansa eläneeksi. Sen paikan otti kognitiivinen psykologia, joka jalostui seuraavassa vaiheessa konstruktivismiksi. Samalla huomio kääntyi, osin aikuisdidaktisen kirjallisuuden vaikutuksesta, oppimiseen.

Empiirisen didaktiikan kohtaama kriisi

Didaktiikan tieteellistämiprojekti kohtasi 1980-luvulla myös ongelman. Opettajankoulutukseen alkoi kohdistua sisäistä ja ulkoista kritiikkiä. Opiskelijoita hiersi harjoittelun irrallisuus todellisista kouluolosuhteista. Teoriaopinnot koettiin taas käytännön koulutyön kan-

nalta osin kaukaisina, pirstaleisina sekä pinnallisina. (Hein ym. 1985, 21–31.) Tiedeyhteisön mukaan tutkimusta tehtiin henkilöstön suuresta määrästä huolimatta liian vähän. Se oli heikotasoista ja keskittyi liian kapeisiin didaktisiin kysymyksiin. Voimakkaimmissa tiedepoliittisissa puheenvuoroissa luokanopettajakoulutus haluttiin sijoittaa alemmaksi korkeakoulututkinnoksi tai siirtää ammattikorkeakoulujen vastuulle. (Autio 1997, 150–151; Jauhainen ym. 1997, 87; Kivinen ym. 1993, 179–182; Raivio 1998, 5.)

Myös peruskoulujärjestelmään alkoi kohdistua epäluuloja. Opetushallituksen ehdotus opetustoimen rakenneohjelmaksi (1992) näyttäisi olevan 1990-luvun alun ajattelua varsin osuvasti kuvaava dokumentti. Vastuu kasvatuksesta ja sen kehittamisestä siirtyivät entistä enemmän yksittäisille kouluille. Tämä muutos edellytti omaa toimintaansa kehittäviä opettajia. Koulun toimintakulttuuriin tuli 1990-luvulta lähtien monia uusia muuttujia, jotka monimuotoistivat opettajan työn kuvaa. Näitä olivat tieto- ja viestintäteknikka, keskustelu lahjakkaiden opettamisesta, kansainvälistyminen sekä orastavat monikulttuurisuusteemat.

Kasvatustieteellisessä tutkimuskentässä alkoi tapahtua 1990-luvun alusta lähtien metodista monipuolistumista, kun didaktisesti ja empiirisesti suuntautunut tutkimus alkoi saada rinnalleen laadullisia ja eri teoria-aineksia hyödyntäviä näkökulmia (Ahonen 2000, 425–427; Kivirauma 1997, 31). Erityisen haastajan didaktiikan tutkimus sai kasvatuspsykologiasta. Taimo Iisalo (1980, 5) on todennut tämän tiedealojen jännitteen vallinneen jo 1900-luvun alusta lähtien. Kasvatusopilla oli vaikeuksia saada hallita omaa kasvatuspsykologista reviiiriään. 1990-luvun kuluessa kasvatuspsykologian suunnalta alkoi kohdistua yhä vahvempaa kritiikkiä perinteisen opetustapahtuman tutkimukseen, luokkahuonedidaktiikkaan ja koko opettajankoulutukseen. Rauste von Wright kirjoitti teoksessaan *Opettaja tienhaarassa* didaktiikan ohittaneen kokonaan oppimisen ongelmat koulun osalta (Rauste-von Wright 1996, 21).

Perinteinen didaktiikka ajautui näistä kaikista syistä uuteen tilanteeseen. DPA-tyyppinen luokkahuoneprosesseihin kohdistunut perustutkimus oli ajautunut umpikujaan ja kouludidaktiikka joutui perustelemaan toimintaansa uudella tavalla. Samalla didaktiikan sisältöä sidottiin yhä voimallisemmin uusien koulutuspoliittisten suuntausten mukaiseksi. Muuttuneet olosuhteet näkyvät selkeästi uusissa didaktiikan teoksissa. Pitkälti Jyväskylän yliopiston tutkijoiden kirjoittaman teoksen *Didaktiikka ja opetussuunnittelu* toimitti Jouko Kari 1992. *Peruskoulun uusi didaktiikka* oli Erkki Lahdeksen neljäs didaktiikan oppikirja. Se ilmestyi 1997. Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen julkaisivat vuonna 2000 oppikirjan *Didaktiikan perusteet*.

Jouko Karin (1992, 87–89) mukaan opetuksen tuli olla jatkossa integroivaa ja oppitunnin pidosta oli siirryttävä projektityöskentelyyn. Koulun tuli muuttua oppilaskeskeisemmäksi, mutta opetussuunnitelma asetti vielä reunaehdoja. Jukka Koron (1992, 100, 106–107, 113) osuudessa koulun muutosvaatimukset asetettiin vieläkin pidemmälle. Koulussa oli syntynyt oppilaiden odotusten ja koulun antaman tarjonnan välinen ristiriita, joka oli pikaisesti ratkaistava, ”jotta synkkä tulevaisuudenkuva ei toteutuisi”. Ainejakaisen opetuksen haitat oli Koron mukaan tunnettu kauan. Koululaitos tarvitsi kaikilla tasoillaan uudistumista.

Teoksessa *Didaktiikan perusteet* pyritään puolestaan osoittamaan konstruktivistisen näkökulman sisältyneen aina didaktiikan alan kysymyksiin: ”Vanha didaktiikan ystävä: konstruktivismi” on väliotsikoitu luku, jossa käsitellään oppimista. Kirjoittajien mukaan didaktiikka oli jo vuosikymmeniä kannattanut konstruktivismin periaatteita. Monet oppimisen periaatteet olivat löydettävissä jo vuosisatoja sitten kasvatusklassikoiden teksteistä. Lisäksi todettiin, ettei opettaja voinut olla pelkkä oppimisympäristöjen järjestelijä ja visioiden luoja. (Uusikylä & Atjonen 2000, 19–21.) Lahdeksen tulkinta on astetta sovittelevam-

pi. Hän näki rinnakkaiselon mahdollisuuden. Lisäksi on huomattava, että Lahdes oli kehittänyt teoksessaan *Peruskoulun didaktiikka* (1987, 74–75) oppimista ja opetusta yhdistävän käsitteen 'konstruktivistinen didaktiikka'. Kolmesta edellisestä teoksesta poiketen on Lahdeksen viimeisimmässä didaktiikan teoksessa osoitettu oppimiselle kokonainen luku, jonka yhteenvedossa hän toteaa konstruktivistisen oppimisenäkemyksen olevan eräänlainen visio, jonka kenttäkelpoisuuden ratkaisee vasta koulukäytäntö kovine kehystekijöineen. Didaktiikan ja oppimistutkijoiden oli Lahdeksen mukaan joka tapauksessa yhdistettävä asiantunteuksensa (Lahdes 1997, 89–95).

Kasvatusalan itsekritiikki näkyy myös didaktiikan oppikirjoissa. Didaktiikan varsinaista kriisiä ei tunnisteta tai mainita suoraan, mutta sen sijaan vallitseva kasvatus- ja koulutustilanne piirtyy toistuvasti ongelmallisena. Opettaja näyttäytyy monien esimerkkien valossa autoritäärisenä, kuivakkaana tai lähes sadistisena ammattikuntansa leipääntyneenä edustajana (Uusikylä & Atjonen 2000, 7, 31–32, 94–95). Koron analyysin perusteella koulu hahmottuu paikkana, joka on traditionsa uhri ja jonka tiedonkäsitys on vanhentunut ja joka ei tue ajattelun taitojen kehittymistä. Koulu oli piilovaikuttanut oppilaista passiivisia vastaanottajia. (Koro 1992, 98–100, 116.) Näissä esimerkeissä ei juuri viitata tutkimukseen, vaan liikutaan hyvin voimakkaiden yleistysten ja lähes tunteisiin vetoamisen varassa. Kritisoitujen mielikuvien vastapainoksi teoksissa esitellään ammatillisesti toimivaa ja esimerkillistä opettajaa ja nykyaikaista koulua. Muutostarve korostuu toistamiseen. Karin (1992, 148) mukaan ratkaisu oli rohkea kokeilu. Vapaa opettajan ammatti soi paljon mahdollisuuksia jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Näyttäisi siltä, että näissä kohdin varsinainen didaktinen pohdinta jää sangen ohueksi ja teoreettiselta tasoltaan varsin vaatimattomaksi. Kyse on pikemmin koulukeskustelusta kuin tieteellisen ja didaktisen perustan rakentamisesta Koskeniemen ja Lahdeksen tapaan.

Yleisen didaktiikan haasteet 1990-luvulta lähtien

Tutkimuksen kohteena olleet didaktiikan oppikirjat ovat sisällöltään sangen samankaltaisia. Jokaisessa teoksessa käsitellään kasvatusta ja opetusta, opetussuunnitelmaa, tavoitteisuutta, oppijaa (aikuinen tai lapsi), opetusmenetelmiä, opetustapahtumaa, opettajaa ja arviointia. Nämä teemat ovat edellyttäneet tekijöiltään sangen laajaa lukeneisuutta. Vaihtelu teosten välillä syntyy lähinnä siitä, kuinka paljon didaktista asetelmaa on alustettu erilaisilla pohdinnoilla ihmisestä tai yhteiskunnasta. Myöhemmissä teoksissa oppiminen tulee vahvasti esiin ja lisäksi nousee joitain erityisteemoja. Behaviorismin korvaa kognitiivinen psykologia ja sittemmin konstruktivismi. Kohderyhmästä johtuen aikuisdidaktiset oppikirjat keskittyvät aikuiseen oppijaan. Kasvatustieteessä vähitellen 1980-luvulla alkanutta kokeellisen asetelman ja empirismin korvaantumista laadullisella lähestymistavalla ei teoksissa juuri tapaa (Kivirauma 1997).

Olemme päätyneet esittämään analyysimme perusteella neljää temaattista jäsenystä, joiden aineksia on havaittavissa kaikissa teoksissa ja edellä esittelemisämme ajanjaksoissa. Aineistosta nousseet teemat ovat normatiivisuuden paluu, didaktiikan alan jatkuva laajentuminen, teorian ja käytännön etäännyvä suhde sekä didaktiikan heikentyvä yhteiskunnallinen viitekehys.

Normatiivisuuden paluu

Erikoinen piirre 1990-luvun didaktiikan kehityksessä oli uudenlaisen normatiivisuuden paluu tieteenalan sisältöihin. Vaikka tutkimuksen roolia ja opettajan teoreettista otetta korostettiin yhä painavammin, esitettiin opettajalle uusia tehtävä- ja normilistoja, jotka

määrittelivät, millainen hänen tulee olla. Kaikkein voimakkaimmin perinteisen koulun didaktiikan epäsuora kritiikki näkyy teosten jatkuvaa muutosta korostavassa puhetavassa. Muutostehtävää ei oikeastaan kohdenneta minkään didaktiikan ydinalueen osaksi tai edes käytännön toiminnan tasolle, vaan se on eräänlainen hyvän opettajan jatkuva missio. Muutoksen tueksi ei myöskään esitetä minkäänlaisia tutkimustuloksia esimerkiksi paremmista oppimistuloksista. Muutoksen asettamia rakenteellisia ehtoja ei teoksissa pohdita.

Koron osuudessa (1992) koulun, opettajan, oppimiskäsityksen ja työmuotojen tuli muuttua. Perinteisestä koulusta puhutaan staattisena, kurjistuneena ja jälkeen jääneenä instituutiona. Teksti näyttäytyy näissä osuuksissa hyvin normatiivisena vaatimusluettelona, jolla ei ole oikeastaan mitään yhteyttä systemaattisen ja kriittisen tutkimuksen kanssa. Artikkelit eivät ole lähtökohdiltaan millään tavalla ”tieteellinen”. Tutkimusviittauksia on niukasti ja asiat esitetään kokemukseen perustuen hyvin ideologisena ohjelmana siitä, millainen koulun tulisi olla. Vastaavalla tavalla Jouko Kari (1992, 149–150) kirjaa pyrkimyksiä muutokselle kymmenkohtaisella luettelolla, kuinka ”staattisesta koulunpidosta päästään dynaamiseen koulutyöskentelyyn”.

Uusikylän ja Atjosen *Didaktiikan perusteet* teoksessa kuvaukset hyvistä ja pahoista opettajista eivät oikeastaan perustu mihinkään tutkimuksiin. Opettaja oli Atjosen mukaan jatkuvasti toimintaansa muuttava: ”[– –] sana muutos on oikeastaan kaikkien hyvää nykyopettajuutta kuvaavien sanojen äiti”. Muutosta ei tullut vain sietää, vaan sitä tulisi itse edistää. Hiukan ongelmalliseksi tämä muutoshakuinen retoriikka asettuu samanaikaisesti esitetyn toisen vaateen rinnalla: opetuksen tuli perustua professionaaliseen lähtökohtaan ja opetus–oppimis–prosessien ammattimaiseen ohjaamiseen sekä meta-tason ajatteluun (Uusikylä & Atjonen 2000, 178, 182, 186). Näiden kahden tehtävän välille ei kuitenkaan tehdä tutkimukseen perustuvia viittauksia tai anneta esimerkkejä, mitä muutoksella tarkoitetaan tai mihin tiedeperustaisiin ratkaisuihin se rakentuu. Muutoslistoissa ei ole viittauksia empiriaan tai edes koulukokeiluihin, vaan argumentit näyttäytyvät lähinnä akseleilla vanha – uusi, perinteinen – moderni, jopa oikea tapa – väärä tapa.

Onko palattu lähes lähtöruutuun? 1960-luvun alun opettajan tuli olla traditiota vaaliva, isänmaallinen, paikallinen ja luokkahuoneyhteisöllinen, esikuvallinen, moraalinen ja persoonallinen. Käänteisesti 2000-luvun alun opettajan tulee olla jatkuvassa muutoksessa, kansainvälinen, verkostoitunut ja dynaaminen luokkahuoneen ulkopuolella häärivä muutosagentti-tutor, joka oman käyttöteoriaansa pohjalta ratkaisee, mikä on seuraava ratkaistava ongelma.

Rannaton didaktiikka

Jo 1980-luvun kuluessa didaktiikan perinteinen tutkimuskohde – luokkahuoneopetus – alkoi saada rinnalleen uusia muuttujia ja ympäristöjä koulujen toiminnassa. Yhteiskunta ja koululaitos alkoivat vapautua keskushallinnon keskitetystä suunnittelulähtökohdasta, mikä omalta osaltaan heikensi staattisen luokkahuoneen ydinprosesseihin keskittyneen DPA-tutkimuksen merkitystä ja sovellusarvoja. Hiukan kärjistäen voisi esittää DPA-tyyppisen perustutkimuksen kohteen – koulun luokkahuoneen – alkaneen muuntua 1980-luvulta lähtien niin nopeasti, ettei tutkimusasetelmaa ollut enää mahdollista hallita 1970-luvulla tavoitteeksi asetetulla tarkkuudella ja käytössä olleella metodisella mikro-otteella. Samanaikaisesti voimistunut kasvatopsykologian asema peräänkuulutti oppimisen asettamista koulutoiminnan tutkimuksen kohteeksi. Tämä heikensi omalta osaltaan tiedeperustaisen didaktiikan asemaa tiederetorisessa keskustelussa.

1990-luvun didaktiikan teoksissa opettajan tehtäväkuvaan tuli uusia yhteiskunnallisia vaatimuksia, jotka varsin kriittittä ja ilman todellista empiiristä näyttöä listattiin hyvän

opettajan ominaisuuksiin kuuluviin kriteereihin. Näitä olivat tieto- ja viestintätekniiikan käyttö, lahjakkaiden opetus, uudet aikuiskoulutuksesta ammennetut työtavat (itseohjautuvuus, tutor-työskentely) sekä uudet arviointimenetelmät. Jopa varsin suuria opetus suunnitelmauudistuksia perusteltiin muutaman paikallisen alakoulun koululuokan tekemillä lyhyillä integroivilla kehittämissuunnitelmissa (Kari 1992, 87–88). Näissä esimerkeissä didaktiikka ja koululaitos näyttäytyvät hyvin historiattomina. Vastaavia kehittämishankkeita on toteutettu Suomen kouluissa jo 1900-luvun alusta lähtien. Kuten Antti Saari (2011, 19) on väitöskirjassaan suomalaisen kasvatuksen tutkimuksesta esittänyt, on tiedeala koko 1900-luvun ajan irtautunut kaikista koulutuksen ja kasvatuksen kulttuurisista ja historiallisista reunaehdoista. Tämän analyysin perusteella tuo tendenssi on edelleen voimistunut 1990-luvulla.

Samalla alan systematiikka luonnollisesti heikkeni. Kukaan tutkija ei voinut enää yhden teoksen puitteissa hallita noin monien teemojen ja erilaisten tiedetaustojen edellyttämiä perusteita ja ilmiöiden kunnollista asiantuntemusta. On selvää, että uusina aihealueina näihin teemoihin didaktiikan alalla oli käytössä hyvin vähän tutkimusperustaista evidenssiä, jos lainkaan. Tämän tyyppistä puhetta sisältyy erityisesti tieto- ja viestintätekniiikan osuukseen. Teksti näyttäätyykin monin paikoin eräänlaisena lupauksena paremmasta didaktiikasta. Samalla yhteys didaktiikan omaan oppihistoriaan katkeaa lähes kokonaan. Teksti on poikkeuksellisen kuvailevaa ja kritiikitöntä. Yhtenä tulkintana tälle kehityslinjalle voi pitää didaktiikan eräänlaista ajantasaistamisyritystä. Se yritti ottaa haltuunsa yhteiskunnasta koululaitokselle kumpuavia muutoksia. Tiede ei kuitenkaan voi edistyä tällä tavalla lupauksia asettamalla ja koulutuspoliittisiin vaihtuviin trendeihin ankkuroitumalla. Tästä ongelmasta Koskenniemi ja Lahdes varoittivat epäsuorasti jo 1970-luvulla korostaessaan perustutkimuksen tärkeyttä. Tämä muutos voimistuu 1990-luvulta lähtien ja on sen jälkeen kiihtynyt laajemminkin opettajankoulutuksen toimialalla erilaisten hankkeiden toteuttamisen välineenä. (Hansen 2010, 124–126; Huotari & Anttonen 1996.)

Kun didaktiikan ala näin paisui ja se otti haltuunsa yhä uusia tekijöitä, se alkoi samalla sulkeistaa pois filosofis-historiallista käsitteanalyysia, tieteen tradition sisäistä kumulatiivista kehittämistä ja laiminlyödyä perustutkimusta. Seurauksena oli melko kuvailevaa ja epäanalyttistä, paikoin epätarkkaa raportointia sekä alkavien kokeilu- ja uudistamishankkeiden varsin kritiikitöntä esittelyä. Didaktiikan uskottavuus tieteen sisällä mahdollisesti samalla heikkeni. Didaktiikka ajautui samalla yhä enemmän palvelemaan yhteiskunnan asettamia ja suhdanteiden mukaan vaihtuvia koulun kehittämistehtäviä. Jatkuvan muutoksen esittäminen opettajan työn lähtökohtana voi olla relevanttia koulutuspoliittisten kehittämistehtävien perusteluna, mutta didaktiikan tieteellistä asemaa sellainen argumentointi tuskin vahvistaa. Seurauksena voi olla jopa normatiivisuuden lisääntyminen. Didaktiikan alan yhtenä pysyvänä ongelmana näyttää ilmenevän ankkuroituminen ja sopeutuminen kulloisenkin koulutuspolitiikan asettamiin vaihtuviin vaatimuksiin.

Teoria ja käytäntö

Kasvatustiede ja didaktiikka sen erityisalana ovat joutuneet tasapainoilemaan pysyvästi vaikeassa ristipaineessa. Teorian ja käytännön välinen suhde on haastava. Se ilmenee esimerkiksi empiirisen ja perustutkimuksen välisessä suhteessa sekä koululle asettuvien normatiivisten tehtävien muodossa. Lisäksi edellytetään akateemista uskottavuutta. Näitä ristiriitaisia rooleja on vaikea täyttää kaikkia tahoja tyydyttävästi. Jos korostetaan tiedeperustaa, on vaarana käpertyminen akateemiseen norsunluutorniin ilman elävää yhteyttä käytännön kasvatustodellisuuteen. 1970-luvulla lanseerattu empiirisen didaktiikan tavoite törmäsi osittain tähän ongelmaan 1980-luvulla. Jos taas pyritään pitämään käytännöllinen kasvatus-

todellisuus tarkastelun ytimessä, joudutaan väkisin tinkimään tieteellisestä tarkkuudesta, mikä pahimmillaan johtaa perustutkimuksen vähenemiseen ja hankaloittaa tiedeidentiteetin kehittymistä. (Labaree 2000.)

Tutkimusperustaisuus oli didaktisessa kirjallisuudessa ja opettajankoulutuksessa aina 1960-luvun loppuun saakka sangen vähäistä (ks. esim. Koskenniemi & Valtasaari 1969). Vähitellen alettiin korostaa pyrkimystä tieteellisyyteen, mikä merkitsi normatiivisuuden kieltoa, objektiivisuuden tavoittelua sekä kasvatuksellisten käsitteiden ja teorioiden kehittäilyä (Huotari & Anttonen 1996, 29). Koskenniemi pyrki löytämään opetustapahtuman lainalaisuuksia ja opettajan luokkahuonetoiminnan ehtoja. Kasvatustieteen ja didaktisen tutkimuksen tehtävä oli hypoteesien järjestelmällinen muodostaminen ja niiden pätevyyden huolellinen selvittäminen. Lahdes näki tehtävän astetta haasteellisempänä erityisesti koulutyön näkökulmasta. Hänen mukaansa opetustapahtuma oli luonteeltaan äärimmäisen monimutkainen ilmiö, jonka rajaaminen puhtaasti tieteelliseksi prosessiksi näyttäytyi lähes mahdottomana tehtävänä. Vaarana oli ajautuminen marginaaliseen analyysiin. (Koskenniemi 1970, 278; Lahdes 1987, 384–385.)

Teorian ja käytännön välinen suhde näyttäytyy sangen konkreettisesti kaikissa tutkimuksen kohteena olevissa didaktiikan oppikirjoissa. Kun teoksissa esitellään kasvatustieteellisiä teorioita, malleja ja periaatteita, viitataan tutkimuskirjallisuuteen ja asioita tarkastellaan käsitteellisellä tasolla. Näissä kohdin myös määritellään kasvatuksen ja koulutuksen keskeisiä käsitteitä. Sen sijaan kun kasvatusta ja koulutusta tarkastellaan opettajan ja kouluttajan silmien tasolla, siis jokapäiväisen opetustyön arjesta, on havaittavissa kuinka kirjallisuusviitteet vähenevät ja tutkimuskirjallisuuden sijaan tilan ottavat kirjoittajien omat kokemukset opettajina ja kouluttajina. Lukijalle välittyy vaikutelma siitä, kuinka nämä kaksi aluetta, teoria ja käytäntö, elävät omaa erillistä elämäänsä eivätkä kytkeydy saumattomasti toisiinsa. Käytäntö ei saa taustatukea tutkimusevidenssiltä. Lahdeksen elämäntyö näyttäisi kietoutuvan juuri tämän didaktiikan keskeisen jänniteparin teoria ja käytäntö ympärille (Lahdes 1969, 1980, 1987, 1997).

Teoria ja käytäntö esitellään puhekielessä usein vastakohtaisina, ja opettajan työssä näyttäisi korostuvan käytännöllinen elementti. Tutkimusaineiston tuoreimmassa didaktiikan oppikirjassa hämmästellään, miksi ”jotkut pitävät opetuksen teoriasta puhumista turhana”. Lisäksi uskotellaan, että ”ei teoria ole vaarallista” (Uusikylä & Atjonen 2000, 30–31). Vaikka teorian ja käytännön välinen suhde on moniselitteinen ja ei välttämättä täysin vastakkainen tai vaihtoehtoinen, näyttää ainakin tutkimusaineiston perusteella siltä, että teoria ja käytäntö voidaan tosiaan erottaa toisistaan, ja että niiden avulla voidaan kertoa jotain olennaista kasvatustodellisuuden ja sitä varten tuotetun didaktisen kirjallisuuden suhteesta. Teorian ja käytännön välinen suhde on joka tapauksessa kasvatustieteellisen tutkimuksen yksi kestoaihe (Broekkamp & van Hout-Wolter 2007; Calderhead & Shorrock 1997, 9–10; Huotari & Anttonen 1996, 31–35). Näiden kahden alueen erillisyys, akateemisenä ja käytännöllisenä kysymyksenä, saattaa näyttäytyä erityisen kiusallisena haasteena juuri opettajankoulutuksen näkökulmasta (Anttonen 1996, 53; Simola 1995).

Yhteiskunnallinen suhde

Didaktiikkaa ei kirjoiteta tyhjiössä, vaan siihen vaikuttavat yhteiskunnan ja kasvatuskäytäntöjen muutokset. On jossain määrin määrittelykysymys, tuleeko didaktisessa kirjallisuudessa ottaa kantaa koulutuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallisiin teemoihin. Toisaalta kasvatustieteen kaltaisessa aineessa ei voida aivan yksiselitteisesti määrittellä, mikä on puhtaasti yhteiskunnallinen kysymys. Aikuisdidaktiikkaan pureutuviissa teoksissa yhteiskunnallisuus näkyy vaihtelevasti. Sen sijaan kouludidaktiikan puolella on havaittavissa, kuinka

esimerkiksi Koskenniemen ja Hälisen (1970) teoksessa on kiinnitetty huomiota sellaisiin teemoihin kuin koulu yhteiskunnan palveluksessa tai koulujärjestelmän yhtenäisyys. On luonnollista, että vuosisadan koulu-uudistuksen yhteydessä eli siirryttäessä rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun on huomio myös luokkahuonetoimintaa laajemmassa viitekehyyksessä. Toiseksi olihan didaktiikan tiedekehitys sidottu peruskouluprojektiin, ja Lahdeksen tavoin Koskenniemi oli mukana peruskoulua käsittelevissä komiteoissa ja opetussuunnitelmatyöryhmissä. Mutta uudemmissa didaktiikan oppikirjoista ei yhteiskunnallishistoriallista analyysia ole enää juuri havaittavissa lukuun ottamatta Lahdesta, joka on kautta koko tuotantonsa hyvin yhteiskuntatietoinen: ”Opetuksen ongelmien ymmärtäminen ei ole mahdollista, ellei oteta huomioon niitä olosuhteita, joissa kasvatus tapahtuu” (Lahdes 1987, 50).

Didaktiikan oppikirjojen yhteiskunnallisuutta osoittava tendenssi on selvä ja voidaankin päätellä, että 1990-luvulla tehtyjen didaktiikan oppikirjojen aikana vallitseva koulutusysteemi oli ilmeisesti muodostunut ainakin didaktiikan näkökulmasta itsestäänselvyydeksi. Viimeisimmissä teoksissa didaktiikka on käpärtynyt luokkahuoneen sisälle, ja yhteiskunnalliset elementit näyttävät suhteellisen kapeasti vain opetussuunnitelmien käsittelyn yhteydessä tai muuntautuneina kasvottomiksi muutospaineeiksi, joiden alkulähdettä tai merkitystä ei kuitenkaan juuri pohdita.

Kuten edellä todettiin, ovat didaktiikan oppikirjat laajentuneet yhä uusille alueille. Näyttäisi siltä, että samalla on kuitenkin, tietoisesti tai tiedostamatta, päätetty hylätä opetuksen ja oppimisen yhteiskunnallinen konteksti, mikä voisi olla tarpeellinen juuri tuon laajentumisen analyysissä. Havainto saa tukea Simolan (1995) kahdesta teesistä. Ensimmäisen mukaan koulun keskipisteeksi on hahmottunut yksilö ja toiseksi didaktiikan muuttuminen opettajan työn tietoperustaksi on merkinnyt osaltaan yhteiskunnallisuuden vähenemistä. Mikäli didaktiikan oppikirjojen yhteiskunnallisuus on puutteellista tai olematonta, on vaarana, että opetus ja oppiminen hahmottuvat pelkästään luokkahuonetasoisina psykologisina siirtoina ja että opettaja oppilaineen ei hahmotu osana yhteiskunnallisia toimintoja. Lisäksi mikäli historiallisyhteiskunnallinen näkökulma esiintyy muissa kasvatustieteen osa-alueissa, kuten kasvatushistoriassa tai -sosiologiassa, on tämä omiaan korostamaan käytännön opetustoiminnan ja makrotason koulutuskysymysten erillisyyttä.

Didaktiikan oppikirjan kuolema?

Risto Rinne määritteli edellä kuvatut olosuhteet 1980-luvun lopussa kasvatustieteen lähes pysyviksi haasteiksi (Rinne 1988a, 133). Muina haasteina voisi mainita kasvatustieteeseen kuuluvan hallinnollisen palvelufunktion ja erityisesti opettajankoulutuksen taustalla vaikuttavan voimakkaan ammattiorientaation (Huotari & Anttonen 1996). Akateemisen opettajankoulutuksen asema osana yliopistollista toimintakulttuuria ei ole ollut ristiriidaton, vaikka osallisuus tiedeyhteisössä on tarjonnut sille prestiisiä ja akateemista uskottavuutta. Samalla tutkinnon arvostus on noussut. Opettajankoulutus on puolestaan vastannut suurten massojen koulutuksesta ja luovuttanut runsaiden opintasuoritusten lisäksi yliopistolle sosiaalista uskottavuutta tasapainoillen vaikeassa määrän ja laadun risteyskohdassa. (Labaree 2008.)

Edellä on esitelty kuinka modernin didaktiikan jännitepari teoria ja käytäntö muodostavat edelleen vaikeasti ratkaistavan kysymyksen ja kuinka normatiivisuudesta eroon pyrkinyt didaktiikka on omaksunut vaihikka aivan uudenlaisia ohjeistuksia. Didaktiikan alan laajeneminen ei ole suinkaan helpottanut tilannetta, vaan pikemminkin päinvastoin. Samoin perinteisen didaktiikan alueelle on viime vuosikymmeninä tunkeutunut oppimiseen liittyvää tutkimusta yhteiskunnallisten teemojen huvetessa. Mikäli nämä lähtökohdat hyväksytään, on yleisen didaktiikan oppikirjallisuus haasteellisen tehtävän edessä. Tuoretta teosta ei ole ilmestynyt vähään aikaan, ja erityisesti aikuisdidaktinen kirjallisuus näyttäisi jääneen

1980-luvulle. Tällä hetkellä ei ole Suomessa tuoretta ja uusimpaan tutkimukseen pohjautuvaa didaktista yleisesitystä.

Yleisen didaktiikan yliopistotasoiset oppikirjat näyttäisivät vähitellen jääneen didaktisen perustutkimuksen ja käytännön opetusoppaiden väliseen kuiluun. Didaktiikan viimeisin tutkimus esittäytyy kansainvälisillä tutkimuspainotteisilla areenoilla, jotka toimivat lähinnä tiedeyhteisöjen ehdoilla. Riviopettajat tai opettajaksi opiskelevat tuskin perehtyvät tähän tuotantoon. Opettajille käytännön ohjeita tarjoavat erilaiset opetusoppaat. Toiseksi didaktiikan alan jatkuvan laajentumisen seurauksena yksiin kansiin mahtuva kriittinen yleisesitys, jossa olisivat läsnä tutkimusalan tärkeimmät ja uusimmat peruselementit, on haastava tehtävä. Vielä 1980-luvulla systematiikka oli kehittymässä ja usko kokonaisvaltaiseen esitykseen vallitsi. 1990-luvulta lähtien didaktiikan oppikirjojen ilmeinen perusongelma on juuri perustutkimuksen vähäisyys, heikko käsiteanalyttinen ja filosofis-historiallinen lähtökohhta, tutkimuskohteen ilmiöiden rannattomuus ja toisaalta tutkimusalan pirstaleisuus. Näyttäisi jopa siltä, että tutkimusalan silloiset mahdolliset uusimmat läpimurrot eivät teoksiin päätyneet. Samalla osa 1970- ja 1980-luvun perustyöstä oli tutkijoilta tavallaan unohtunut ja toki monin osin myös vanhentunut.

Näistä lähtökohdista 2010-luvun uuden didaktiikan perusoppimäärän kirjoittaminen alan tutkinto-opiskelijoille alkaa olla lähes mahdoton tehtävä. Vai onko se jo tarpeeton tehtävä? Siinä tapauksessa kasvatustiede olisi kehittynyt eri osa-alueineen jo niin pitkälle, että se pystyy rakentamaan jokaista opettajaa varten vahvan käyttöteorian jo koulutuksen aikana ilman kokoavaa perinteistä didaktiikan perusteosta ja elävää suhdetta koulujen arkeen. Opetusharjoittelussa tapahtuneet muutokset kertoisivat samansuuntaisen näkemyksen voimistumisesta opettajankoulutuksen ja didaktiikan sisällä. (Säntti & Salminen, 2012.)

	Tieteellistämisen aikakausi (1960-luvun lopulta 1970-luvulle)	Didaktiikan noususuhdanne (1980-luku)	Didaktiikan kriisi (1990-luku –)
Didaktiikan suhde normatiivisuuteen	Aikaisemmin vallinneesta normatiivisuudesta ja opettajan esikuvallisuudesta irtautuminen, tieteellisyyden vaatiminen.	Tieteellisen uskotavuuden lisääminen. Kokeilutoiminnan tehostaminen.	Uuden normatiivisuuden paluu. ”Jatkuva muutos”, ”Jatkuva kehittäminen”. ”Perinteisen koulun kritiikki”.
Didaktiikan alan laajentuminen	Peruskoulun asetamat tavoitteet.	Didaktisen tutkimuksen syveneminen. Aikuisdidaktisen kirjallisuuden esilletulo.	Yhä uusia osa-alueita didaktiikan alalle. Oppiminen opettamisen rinnalle.

			Opetussuunnitelman laadintavoitteet myös opettajille.
Teorian ja käytännön suhde	Haasteellisuus tunnustetaan, mutta uskotaan perustutkimuksen ratkaisevan opetustapahtuman teorian	Myönnetään tutkimuksen reunaehdot. Uudelleen orientoituminen psykologisen tiedon seurauksena.	Teorialähtöisyys osaltaan heikkenee jatkuvasti laajentuvien aihepiirien takia. Suhde käytäntöön ohenee.
Yhteiskunnalliset teemat	Voimakas yhteiskuntatietoisuus, komitealähtöisyys, Lahdeksella myös kasvatushistoriallinen näkemys.	Komitealähtöisyys heikkenee, koulu nähdään enemmän erillisenä didaktisena instituutiona.	Yhteiskunta kaatoa teksteistä, heikentyvä historiallinen ote.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston perusteella tehdyt ajalliset jaottelut ja valittujen teemojen painopisteissä tapahtuneet muutokset.

Viitteet

[1] Erityisesti 1980-luvulta lähtien julkaistiin runsaasti ainedidaktisia oppikirjoja.

Tutkimusaineisto

- Ekola, Jorma & Vaherva, Tapio 1976. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi
- Kari, Jouko 1992. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa Kari, Jouko (toim.), Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 59–92. 2. painos.
- Kari, Jouko 1992. Opettajalta vaadittavia ominaisuuksia. Teoksessa Kari, Jouko (toim.), Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 133–152. 2. painos.
- Koro, Jukka. 1992. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa Kari, Jouko (toim.), Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 93–132. 2. painos.
- Koskenniemi, Matti & Valtasaari, Antero 1969. Taitava opettaja: johdatusta kansakoulunopettajan työhön. Helsinki: Otava. 4. painos
- Koskenniemi, Matti & Hälinen, Kaisa 1970. Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.
- Lahdes, Erkki 1969. Peruskoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lahdes, Erkki 1980. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava. 3. painos.
- Lahdes, Erkki 1987. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava. 1.–2. painos.
- Lahdes, Erkki 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Peltonen, Matti 1981. Aikuisdidaktiikan perusaineksia. Porvoo: WSOY.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vaherva, Tapio & Ekola, Jorma 1986. Aikuisten opettamisen taito. Helsinki: Yleisradio.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2000. Kasvatustiede. Teoksessa Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Porvoo: WSOY, 396–437.
- Anttonen, Saira 1996. Kasvatustieteen suunta kamppailujen kohteena – autonomiaan vai vallan alle. Teoksessa Anttonen, Saira & Huotari, Vesa (toim.), Työn alla kasvatustiede. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B 14, 49–65.
- Autio, Veli-Matti 1990. Opetusministeriön historia 5. Jälleenrakennuksen ja kasvun kulttuuripolitiikka 1945–1965. Helsinki: Opetusministeriö.
- Autio, Veli-Matti 1997. Opetusministeriön historia 7. Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981–1995. Helsinki: Opetusministeriö.
- Broekkamp, Hein & van Hout-Wolters, Bernadette 2007. The Gap Between Educational Research and Practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 203–220.
- Calderhead, James & Shorrock, Susan B. 1997. Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers. London: Falmer Press.
- Hakala, Juha 1994. Quo vadis, opettajankoulutus? Helsinki: Yliopistopaino.
- Hansen, Petteri 2010. Toiveet, todellisuus ja itsekuvauksen ongelma – opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden tarkastelua Niklas Luhmannin systeemiteorian valossa. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Ubani, Martin & Linnansaari, Heljä (toim.), Akateeminen luokanopettajakoulutus 30 vuotta teoriaa, käytäntöjä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–129.
- Hein, Irene, Salo, Pia-Leena & Virtanen, Jarmo (toim.) 1985. Kasa pieniä pillejä. SYL-julkaisu 2/1985. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto.
- Huotari, Vesa & Anttonen, Saira 1996. Kasvatustieteen utopioita ja tragedioita: keskustelun avaus. Teoksessa Anttonen, Saira & Huotari, Vesa (toim.), Työn alla kasvatustiede. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B 14, 13–45.
- Iisalo, Taimo 1980. Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen – kasvatustieteen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:67.
- Jauhiainen, Arto, Kivirauma, Joel & Rinne, Risto 1997. Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. Teoksessa Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1997. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 72–94.
- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto & Ketonen, Kimmo 1993. Yliopiston huomen. Tampere: Hanki ja jää.
- Kivirauma, Joel 1997. Faktorianalyysin kautta teemahaastatteluun – suomalaisen kasvatustieteen paradigmanmurrokset 1900-luvulla väitöskirjojen valossa. Teoksessa Kivirauma, Joel & Rinne, Risto (toim.), Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A, Tutkimuksia; 182, 5–60.
- Koskenniemi, Matti 1978. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.
- Labaree, David F. 2000. Educational researchers. Living with a lesser form of knowledge. Teoksessa Day, Christopher, Fernandez, Alicia, Hauge, E. Trond & Møller, Jorunn (toim.), The life and work of teachers. International perspective in changing times, 55–75.
- Labaree, David F. 2008. An uneasy relationship. The history of teacher education in the university. Teoksessa Cochran-Smith, Marilyn & Demers, Kelly E. (toim.), Handbook

- of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. New York: Routledge. 3rd. ed.
- Lahdes, Erkki 1975. Systemaattista opetusoppia. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos julkaisusarja A:1.
- Lahdes, Erkki 2000. Peruskoulun didaktiikan malleja ja teorioita. Teoksessa Kansanen, Pertti, Lahdes, Erkki, Malinen, Paavo, Yrjönsuuri, Raija & Yrjönsuuri, Yrjö. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–148.
- Opetushallitus 1993. Opetushallituksen ehdotus opetustoimen rakenneohjelmaksi. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Raivio, Kari 1998. Lapset ja yhteiskunta. Yliopisto-lehti 3/1998, 5.
- Rinne, Risto 1988a. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimuskäytäntöön. Teoksessa Immonen, Kari (toim.), Tieteen historia – tieteen kritiikki. Turun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 19, 119–137.
- Rinne, Risto 1988b. Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie. *Kasvatus* 19 (6), 430–444.
- Saari, Antti 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.
- Suoranta, Juha 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi: sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere: TAJU. 3. painos.
- Säntti, Janne & Salminen, Jari 2012. Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. *Kasvatus* 43 (1), 20–30.
- Tuomisto, Jukka 1994. Aikuiskasvatuksen perusaineita. Tampereen yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja B 2/92.

Dosentti Jari Salminen toimii Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa historian ja yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan yliopistonlehtorina

FT Janne Säntti toimii Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa didaktiikan yliopistonlehtorina