

Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival

Matti Rautiainen

Johdanto: Aineenopettajakoulutuksen historian lyhyt oppimäärä

Aineenopettajien systemaattinen opettajankoulutus syntyi Suomessa samaan aikaan kansanopetuksen kanssa 1860-luvulla. Vaatimukset oppikoulunopettajan koulutuksen järjestämisestä kasvoivat 1850-luvulla ja aineenopettajilta alettiin vaatia aikaisempaa enemmän pedagogista asiantuntemusta. Koulutuksen järjestämisen luonteesta ja puitteista käytiin kiihkas keskustelu.

Malleja oli tarjolla kolme: koulutus säilyy edelleen kirkon ohjauksessa, siitä tulee kiinteä osa yliopistokoulutusta tai sitä johtaisi asiantuntijoista koostuva virkamieskunta. J. V. Snellmanin ehdotus, jossa opetusharjoittelun ja yliopiston tarjoaman teorian välistä suhdetta pidettiin merkittävänä, oli aineenopettajakoulutuksen ihanne ensimmäiset kymmenen vuotta. Snellmanin aloitteesta Helsinkiin perustettiin normaalilyseo vuonna 1864. Snellman itse hoiti pedagogiikan ja didaktiikan professorin tehtäviä lyhyen aikaa oman filosofian professorin virkansa ohella. Vuonna 1862 professorin virkaan astui Z. J. Cleve, jonka näkemykset olivat pitkälti samat kuin Snellmanilla.

Snellmanin ihanne oli saada oppikouluihin opettajia, joilla oli palavaa intoa ja kykyä pedagogisoida tuo into. Vuonna 1859 hän kirjoitti seuraavasti.

Kaikkein vaikeinta on kenties saada opettajia, jotka eivät ainoastaan kykene yhtä sujuvasti käyttelemään molempia kieliä, vaan joissa on myös elävää intoa siihen asiaan, jonka edistäminen on hänen tehtävänänsä, ja tietoa siihen johtavasta oikeasta tiestä. Edistymisen olennainen ehto on, että opettajien sallitaan määrätä opetusjärjestys niin vapaasti kuin suinkin mahdollista. (Snellman 1983, 112.)

Opettajankoulutuksessa tuota tietoa ”siihen johtavasta tiestä” tuli edistää yhdistämällä teoriaa ja käytäntöä, toisin sanoen pedagogiikan professorin ja koulun yhteistyöllä niin, että pedagogiikan professorilla on johtava asema. Tällainen se oli koulutuksen alussa vuoteen 1873 saakka. Tällöin pedagogiikan professorin valtaa kavennettiin huomattavasti. (Heinonen 1987, 104–105.)

Vuonna 1873 opettajankoulutus siirtyi kouluhallituksen valvontaan. Tällöin yleiset pedagogiset tavoitteet joutuivat antamaan tilaa aineenhallinnalle ja materiaalisille tavoitteille: pedagogiikan professorin ohjaus väheni, ja koulujen eri aineiden yliopettajien panos kasvoi. (Heinonen 1987, 163–165.) Yliopistollisen, toisin sanoen pedagogisen teorian otteen väheneminen merkitsi käytännön painottumista auskultoinnissa. Heinosen (1987) mukaan kyseessä oli käänteentekevä muutos. Kokonaisvaltainen ja pedagogiikan ehdoilla alkanut opettajankoulutuksen kehittyminen kääntyi eriytymiseen ja käytännöllisten asioiden painottumiseen. Heinosen mukaan prosessia edesauttoi se, etteivät normaalikoulun yliopettajat, jotka ensimmäiset kymmenen vuotta seisoivat professorin kehittämistyön takana,

jaksaneet uudistaa opetusta (Heinonen 1987, 165).

Aineenopettajakoulutuksen rakenteen perusrunko määriteltiin vuoden 1869 asetuksessa. Koulutus suoritettiin varsinaisten opintojen jälkeen. Auskultointiin kuului kolme osaa: kasvatusopin tutkinnon suorittaminen kasvatusopin professorille, lukukauden mittainen opetusharjoittelu normaalikoulussa ja yliopettajille suoritettavat ”opettajanäytteet” normaalilyseoissa. (Raivola 1989, 101.)

Seuraavaan sataan vuoteen ainoa merkittävä muutos aineenopettajakoulutuksen rakenteissa oli harjoittelun pidentyminen yhdestä lukukaudesta kahteen. Toki pedagogisesti tapahtui paljon, erityisesti 1800- ja 1900-lukujen taitteessa, jolloin herbartilaisuus rantautui Suomeen muun muassa Mikael Soinisen välityksellä. Sen kauaskantoisimpia vaikutuksia oli, että herbartilainen kasvatusfilosofia kapeutui tarkoittamaan opettajajohtoista ja sisältö-opetukseen keskittyvää opetusta.

Koulutusrakenteen staattisuus ei koskenut vain aineenopettajakoulutusta, vaan koko järjestelmää, erityisesti kansa- ja oppikoulua, josta jälkimmäiseen aineenopettajat sijoituivat.

Koulutusjärjestelmä uudistettiin 1960- ja 1970-luvun taitteessa. Vuonna 1971 säädetyn opettajankoulutuslain myötä opettajankoulutus siirrettiin yliopistoille. Opettajankoulutus akatemisoitiin osaksi yliopistojärjestelmää. Aineenopettajakoulutuksessa tämä tarkoitti pedagogisten opintojen vastuun siirtoa opettajankoulutuslaitoksille.

Muutoksen yhteydessä niistä harjoittelukoulujen yliopettajista, jotka halusivat siirron yliopiston opettajankoulutuslaitokseen, tuli didaktiikan lehtoreita. Muutoin virat julistettiin auki perusvaatimuksena lisensiaatintutkinto. Pedagogiset opinnot siirrettiin osaksi akateemista peruskoulutusta, mutta pedagogisten opintojen suorittaminen oli ja on edelleen mahdollista perustutkinnon jälkeen.

Toki aineenopettajakoulutuksen historia jatkuu 1970-luvun alun jälkeen, mutta palaan siihen myöhemmin. Kävin itse aineenopettajakoulutuksen 1990-luvun puolivälissä ja muutama vuosi myöhemmin siirryin opettajankouluttajaksi, jossa päävastuu koulutuksesta tapahtui aineenopettajakoulutuksessa, historian aineryhmässä. Jo itse koulutuksessa ollessani ihmettelin koulutuksen rakentumista aineryhmäkohtaisesti. Aineen opettaminen ja ainepedagogiset erityispiirteet ovat keskeinen osa aineenopettajakoulutusta, mutta opetus suunnitelmat 1990-luvulla heijastivat kokonaisuutta, joka tekstitasolla näytti enemmänkin yleiseltä lähestymistavalta pedagogiikkaan kuin ainespesifiltä opintokokonaisuudelta. Vuoden 1996–97 opettajan pedagogiset opinnot (60 op) [1] sisälsivät seuraavat opintojaksot:

Kasvatustieteen approbatur opintoja (15 op)

Opetushallinnon opinnot (2 op)

Koulukasvatus (4 op)

Johdatus opettajan työhön ja ajatteluun/pedagogisiin opintoihin (4 op)

Opettajaharjoittelu 1 (opintoviikkoja ei ilmaistu, koska harjoittelu oli integroitu muihin opintoihin)

Vuorovaikutus opettajan ammatissa (4 op)

Kasvun ja oppimisen ohjaaminen (5 op)

Opettaja yhteiskunnallisena asiantuntijana (2 op)

Koulu työyhteisönä 2 (2 op)

Erytispedagogiikan perusteet (2 op)

Ihminen tutkimuskohteena (2 op)

Johdatus kasvatustieteelliseen metodologiaan (4 op)

Kasvatustieteen proseminaari (5 op)

Opettajaharjoittelu 2 (4 op)

Opettajaharjoittelu 3 (5 op)

Koin voimakasta ristiriitaisuuden tunnetta siitä, että kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden, yleisen opettajankoulutuspuheen, käytänteiden ja rakenteiden välillä näytti vallitsevan melkoisia ristiriitoja. Epäilin muun muassa kykyäni nostaa opetustani kasvatustieteelliseen orientaatioon, jota opetussuunnitelma oletti. Yhteistoiminnallisuutta ja opettajien yhteistyötä koskeva koulutuksen sisällöllinen vaade tuntui yhtä absurdilta, kun yhteisö ei itse näyttänyt toimivan niin. Oppiaineen didaktiikan lehtorin mahdollinen yhteistyö suuntautui opettajankoulutuslaitoksen sijaan ainelaitokselle.

Kysyin itseltäni, miksi tämä on näin? Tässä katsauksessa yritän jäsentää kysymystä historiallisen ja osin yhteiskuntatieteellisen näkökulman ja teorianmuodostuksen kautta. Etenen tekstissäni niin, että käyn läpi aineenopettajakoulutuksen kehittymistä 1970-luvun alusta alkaen vuosituhannen vaihteeseen. Esimerkkini tulevat Jyväskylän yliopistosta. Tämän jälkeen jäsenän aineenopettajakoulutuksen akateemisuutta historiallisen perspektiivin valossa. Lopuksi palaan aineenopettajakoulutuksen nykytilaan ja sen uuteen akatemi-soitumiseen.

Ruhtinaiden yhteisö

Aineenopettajakoulutuksen tultua opettajankoulutuslaitosten vastuulle syntyi uusi rakenne, joka meillä on edelleen olemassa: uusi virkakunta, didaktiikan lehtorit, joiden vastuualueeksi tuli aineenopettajakoulutus. Aivan tyhjään maaperään he eivät toki tulleet. Ainekollegoita oli luokanopettajakoulutuksessa, eikä jako aineenopettajia kouluttaviin ja luokanopettajia kouluttaviin välttämättä ollut selvä eteenkään niissä aineissa, joissa aineenopettajaksi opiskelevien ryhmä oli pieni.

Olen nimennyt alaotsikon Ruhtinaiden yhteisöksi. Viitataan sillä yhteisöön, joka aineenopettajakoulutuksen uudelleen organisoinnissa syntyi – itsenäinen ainedidaktiikan lehtoreiden joukko. Uudessa tilanteessa heidän vastuulleen tuli ratkaista suunta uudelle aineenopettajakoulutukselle sekä luoda sen käytänteet.

Muistan erittäin hyvin ensimmäisen kokoukseni opettajankoulutuslaitoksessa. Olin sen jälkeen niin hämmäntynyt, että kirjasin päiväkirjaani seuraavaa [lainausta muokattu, poistettu nimiä].

Kävi juuri niin kuin Matti sanoi. Yhteiskunnallinen näkökulma oli tulilinjalla. Perusteiksi esitettiin sitä, että se on sisällöistä turhin aineenopettajalle. Sain suuni auki, eikä sitä poistettu opetussuunnitelmasta.

Tunnistin kokouksen tunnelmassa jotain samaa kuin lukion opettajainkokouksessa. Verratuna luokanopettajakoulutuksen kokouksiin, aineenopettajia kouluttavien kokoukset olivat kuin toisesta maailmasta. Siinä, missä luokanopettajakoulutuksessa opetussuunnitelma näyttäytyi jatkuvana taistelulentänä opintojaksojen laajuudesta, aineenopettajakoulutuksessa vastaava taistelu puuttui. Selitän tätä sillä, että aineenopettajat jakoivat yhteisen intressin – autonomian mahdollisimman suureen osaan opettajan pedagogisia opintoja.

Kollegani Pekka Räihä kuvasi osuvasti, kuinka kansakoulun ja oppikoulun toisistaan eriytyneet kulttuurit olivat jääneet elämään opettajankoulutuslaitoksen rakenteeseen tiukkana erona aineenopettajakoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen välille. Statusero näkyi pienissä yksityiskohdissa, kuten siinä, että aineenopettajakoulutuksen kokoukset alkoivat kahveilla, kun taas luokanopettajakoulutuksen kokouksissa kahveja ei juotu.

Ruhtinaiden yhteisöllä viitataan myös aineenopettajia kouluttavien yhteisön tapaan organi-

soida itsensä. Ruhtinaiden yhteisö on joukko ihmisiä, joista kukin hallitsee tiettyä osaa kokonaisuudesta ja omaa suhteessa siihen paljon valtaa. Kuninkaan (laitosjohtajan) valta heihin on muodollinen, käytännössä vähäinen. Kouluttajien kokoukset olivat eräänlainen ritarineuvosto, jossa päätettiin välttämättömistä yhteisistä pelisäännöistä, mutta muutoin toimittiin yksin tai aineryhmässä, mikäli kouluttajia oli useampi kuin yksi.

Ryhmän jäseniä sitoi toisiinsa pääasiassa se, että kaikilla oli sama tehtävä, mutta opetettava ainepedagogiikka erotti. Jälkimmäisen merkitys identiteetille oli merkittävä. Niinpä pedagogiikasta keskusteltiin hyvin vähän, tutkimuksesta vielä vähemmän, koska yhteisen välillä nähtiin keskeinen erottava tekijä: oppiaineen tausta. Oppiaineiden määrittämät rajat aidat opettajankouluttajien välillä ovat opettajankoulutuksessa hyvin vahvat ja estävät näin yhteistyön ja tätä kautta uuden syntymisen (Hökkä 2012, 103).

Uusimuotoinen aineenopettajakoulutus 1970-luvun alussa ponnisti maaperästä, joka oli keskittynyt lähes yksinomaan opetettavan aineen ympärille.

Aineenopettajajärjestelmä oli aikaisemmin maassamme voimassa vain yliopistoissa ja kymnaaseissa. Vasta viime vuosisadalla siirryttiin tavallisessa oppikoulussakin luokanopettajajärjestelmästä siihen. Siellä, missä opetettava tietoa on runsas ja edellyttää jokaisen aineen opettajalta syvää perehtyneisyyttä alansa, on aineenopettajajärjestelmä tarkoituksenmukaisin. Jokainen opettaja on niin rajoittunut, ettei hän enää nykyoloissa voi perusteellisesti hallita useampia tieteitä. Mutta kasvatuksellisessa mielessä on tämä järjestelmä luokanopettajajärjestelmää useimmiten heikompi. Kokemus osittaa, että se helposti tekee opettajansa yksipuolisen opetusvoittoiseksi. Heidän on vaikea pitää silmällä yleissivistyksellisiä ja -kasvatuksellisia tavoitteita. On oikein, että he ajattelevat suurta omasta aineestaan, mutta valitettavasti se johtaa usein toisten aineiden oikeuksien polkemiseen. Yhteistyön ja yhteisen vastuun sijasta vallitseekin aineenopettajien kesken usein kilpailu siitä, kenen aine koulussa saa hallitsevimman aseman. Mutta jos aineenopettajat saattavatkin toisinaan olla heikkoja kasvattajapersoonallisuuksia, parantaa tilannetta jossain määrin se seikka, että oppilailla on silloin samanaikaisesti useampia opettajia, jotka vikoineen ja ansioineen saattavat täydentää toisiaan. Erilaiset opettajaluonteet erilaisine toimintatapoineen ovat myös omiaan edistämään oppilaisissa itsetuntemusta. (Haavio 1969, 16.)

Aineenopettajakoulutuksen akateemisuus?

Sadan vuoden aikana, 1870-luvulta 1970-luvun alkuun, Suomeen oli vakiintunut tietty tapa kouluttaa aineenopettajia. Tässä mallissa aineen sisällön tunteminen ja sen keskeisten sisältöjen siirtäminen kouluopetuksessa oli keskeinen koulutuksessa harjoitettava asia. Vaikka harjoittelukoulussa suoritettu harjoittelu ei ollut ilman teoriaa, harjoittelu oli hyvin käytäntöpainotteinen. Teorian ja käytännön välisessä problematiikassa aineenopettajan työn akateeminen tausta oli hyvin selkeä: opetettavan oppiaineen tiedetausta.

Aineenopettajakoulutuksen muutoksesta huolimatta Raivolan (1989) mukaan koulutuksesta ei poistunut vahva substanssikeskeinen ajattelu. Vaikka rakenteet muuttuivat, koulutus ei niinkään. (Raivola 1989, 104–105.) Sen sijaan Rinteen ja Jauhaisen mukaan uusi järjestelmä toi mukanaan radikaalin muutoksen oppikoulunopettajan tiedeperustaisuuteen. Aineenopettajan työstä tuli opettaja-ammattisuuntautunut, kun melko irrallisen auskultoinnin sijaan osaksi opintoja tulivat didaktisesti painottuneet opettajaopinnot. (Rinne & Jauhainen 1988, 194.)

Uusimuotoinen aineenopettajakoulutus aloitettiin 1970-luvun lopulla. Sille asetetut keskeiset tavoitteet koskivat kasvatustieteen opintojen integrointia aineen opintoihin ja harjoitteluun. Opintojen uudelleen hahmotuksen voi nähdä eräänlaisena paluuna Snellmanin alkuperäiseen ideaan. Uuden näkökulman juurtuminen toimintakulttuuriin on kuitenkin ollut vaikeaa. Kasvatustieteen opintoja on pidetty liian teoreettisina, eivätkä aineen opinnot ja kasvatustieteen opinnot integroidu hyvin. Sen sijaan opetusharjoittelua on pidetty oman oppimisen kannalta merkityksellisenä opintojen osana. Opetustyön kulmakiviksi koulutuksen myötä ovat rakentuneet aineenhallinta, ainepedagoginen tieto sekä opetuksen motivointi. (Ks. esim. Laine 1981; Panhelainen 1985; Haavio 1969; Jussila & Siljander 1985; Virta, Kaartinen & Eloranta 2001.)

Jos vertaan koulutuksen käytänteitä ja opetussuunnitelmaa Jyväskylän yliopistossa 1990-luvun lopussa, tulkintani on, että opettajaorientaation kehittyminen oli muutos, joka kuitenkin nojautui vanhaan traditioon. Kahden tieteen maastossa asia ratkaistiin luomalla ainepedagoginen tutkimussuunta, jossa yhdistettiin perinteinen substanssiajattelu vahvaan ainepedagogiseen kehittämistyöhön ja sen tutkimiseen. Tämän myötä opettajankoulutuslaitoksiin vakiintuivat myös ainepedagogiikan professorit ja näin ainepedagogiikasta tuli osa opettajankoulutuslaitosten keskeistä tutkimusprofiilia.

Opetussuunnitelmat ja opetuskulttuurit muuttuvat hitaasti. Opetussuunnitelma on aina tietyssä ajassa olleen taistelun tulos, jolloin lopputulosta määrittävät ennen kaikkea sosiaaliset ja poliittiset prioriteetit. Mikäli tämän taistelun tulos hyväksytään myöhemmin kyseenalaistamatta sitä, opetussuunnitelma kuten myös opetuskulttuurit mystifioituvat. Selkeimmillään tämä ilmenee koulun opetussuunnitelmissa, kun perinteinen oppiaine saa rinnalleen kilpailijan, uuden oppiaineen tai aihekokonaisuuden, jonka on äärimmäisen vaikea kiilata itseään koulun oppiainegalleriaan. (Goodson 2001, 27–29.)

Tarkastelemassani aineenopettajakoulutuksessa opetussuunnitelman nopea muutos ”puheen” tasolla uudeksi, mutta käytännön hidas muuttuminen kuvaa aineenopettajakoulutuksessa vallinnutta jokseenkin kyseenalaistamatonta kulttuuria. Tällainen asioiden tilan ”mytologisoituminen” oli ilmeistä, koska koulustradition kesto oli pitkä: muodostui sukupolvien mittainen opettajaketju, jossa jaettiin sama ymmärrys aineenopettajan työstä. Uusi sukupolvi sosiaalistettiin tähän, koska saman ajatuksen jakoivat koulujen aineenopettajat, oppiaineen tiedelaitokset sekä ammattijärjestöt.

Aineenopettajajärjestelmässä oppiaineryhmät muodostavat kouluihin omia ryhmiä, joiden sisällä saattaa vallita hyvin voimakkaita käsityksiä ja normeja siitä, miten oppiainetta opetetaan, opitaan ja miten tämä työ liittyy koulun kokonaisuuteen. Grossman ja Stodolsky nimittävät näitä koulun ”alakulttuureiksi”. (Grossman & Stodolsky 1995, 5–8.) Alakulttuuria vahvistaa osaltaan koulutuksessa tapahtuvat merkittävät oppimiskokemukset, joilla on vahva vaikutus ammatilliseen sosialisointiin. Koulun alakulttuuri voidaan laajentaa myös suuremmaksi kulttuuriseksi konstruktioksi, jossa saman alan ihmiset jakavat samat käsitykset, uskomukset ja normit.

Vaikka 1970-luvun alussa oli periaatteessa mahdollista luoda uuteen rakenteeseen uudenlainen aineenopettajakoulutuksen kulttuuri, voi kysyä, oliko se käytännössä mahdollista. Koulun oppiaineet eivät olleet olemassa vain toteuttamassa koulun tarkoitusta, vaan niiden ympärille oli muodostunut rakennelma, jossa eri instituutioilla, kuten tiedelaitoksella, ammattijärjestöillä ja poliitikoilla oli eri intressit ajettavanaan. Opettajankoulutuksen merkitys tässä prosessi on keskeinen, joten didaktiikan lehtoreihin kohdistui valtavia toiveita ja paineitakin painottaa ja toteuttaa tietynlaista toimintatapaa. Ruhtinaan vallalla oli siis kääntöpuolensa, eräänlainen akateeminen yksinäisyys.

2000-luvun uusi suunta – irtiotto traditiosta

Tutkimusperustainen aineenopettajakoulutus kehittyi osana opettajankoulutusta ainepedagogiseen suuntaan. Vaikka pedagogisten opintojen opetussuunnitelmat korostivat kasvatustieteellisen ajattelun ja tiedon merkitystä, niiden käytännön sovellutukset olivat ainepedagogiset. Käytännössä opetusta koskevat päätökset teki ainedidaktiikan lehtori, joka vastasi valtaosasta opintoja yhdessä harjoittelukoulun ohjaavien opettajien kanssa.

Kohosen (2000) mukaan aineenopettajan ammatillisessa identiteetissä alkoi 1990-luvulla avautumisprosessi, jossa oppiaineen opettajasta on tulossa oppimisen ohjaaja ja koulun kehittäjä. Taustalla ovat niin yhteiskunnallinen muutos, oppimiseen ja opettamiseen liittyvien käsitysten muuttuminen kuin vaatimus koulujen kulttuurin muuttumisesta yhteisöllisempään suuntaan. Opettajan asiantuntijuus määrittyy uudessa tilanteessa kolmen ulottuvuuden kautta: tiedollisen, pedagogisen ja työyhteisöllisen. (Kohonen 2000, 33–35.) Kohosen mukaan muutosta ei voida jättää huomioon ottamatta opettajankoulutuksessa, vaikka siihen sisältyykin paljon vastarintaa.

2000-luvulla tuo murros tuli opettajankoulutukseen ja haastoi ”ruhtinainien yhteisön” koettelemaan uutta. Uuden suunnan taustalla oli useita tekijöitä, jotka edesauttoivat muutosta. Ensinnäkin yleinen aineenopettajan työnkuvan muutos, jota koulutuksen osalta ei voitu enää sivuuttaa. Aineenopettaja kohtasi työssään yhä enemmän haasteita, joihin ainepedagoginen orientaatio ei enää riittänyt. 1990-luvulla Suomeen rantautunut yhteistoiminnallinen oppiminen haastoi rajusti perinteistä frontaaliopetusta, mutta vielä voimakkaammin sen teki tutkiva oppiminen, joka antoi luontevan yhteisen yläkäsitteen ainepedagogiselle kehittämis- ja tutkimustyölle.

Myös yliopistojen muuttumisella oli vaikutusta tilanteeseen. Opettajankoulutuslaitosten tutkimusprofiili ei ollut kehittynyt ensimmäisten vuosikymmenten aikana riittävän nopeasti siihen suuntaan, mitä oli toivottu. Kun samanaikaisesti tiedekuntien rahanjakoa muutettiin tulosperustaiseksi, on yksiköiden johtamisessa kiinnitetty aikaisempaa enemmän huomiota siihen, mihin työpanos käytetään ja priorisoidaan.

Näiden seurauksena ainedidaktiikan opettajien vapaus siinä mielessä (ruhtinaat), kun se edellä on kuvattu, on kaventunut. Samalla aineenopettajakoulutukseen on kuitenkin syntynyt uusi orientaatio, jonka myötä koulutuksen rakenteet ja toimintatavat ovat muuttuneet. Jyväskylän yliopistossa opinnot on osin irrotettu aineryhmistä eli osa opintojaksoista perus- ja aineopinnoista opiskellaan ryhmissä, jossa on edustettuna eri aineryhmien opiskelijoita. He muodostavat eräänlaisen pienoisoropettajanhuoneen, jossa tarkastellaan työyhteisöllisiä, vuorovaikutuksellisia ja aineenopettajien työtä yhdistäviä teemoja. Työskentelyn myötä myös opettajankouluttajat ovat organisoituneet yli oppiaineiden opettajatiimeiksi, koska sekaryhmissä toteutettavien opintojaksojen opetuksesta vastaa ryhmä opettajia.

Myös tutkimusorientaatioissa on tapahtunut muutos. Vaikka Suomeen perustettiin vuonna 2011 ainedidaktinen tutkimusseura, tutkimus suuntautuu nyt myös yleisesti aineenopettajakoulutukseen, siinä opiskeltaviin geneerisiin taitoihin. Jyväskylän yliopistossa on muutamana viime vuoden aikana julkaistu useita väitöskirjoja, joiden kontribuutio koko koulutuksen kehittämiseksi on iso. Näitä väitöskirjoja yhdistävä tekijä on myös varsin kriittinen näkökulma ainesubstanssikeskeiseen opettajankoulutukseen. (Rautiainen 2008; Nyman 2009; Klemola 2009; Kauppinen 2010; Hankala 2011; Ruohotie-Lyhty 2011.) Uusi tutkimuksellinen orientaatio näkyy kouluttajarakenteessa niin, että kasvatustieteen tohtorit eivät ole enää yksittäisiä kummajaisia ainedidaktikkojen joukossa, vaan kasvava ryhmä. Akateemisesti muutos on merkittävä, koska aineenopettajakoulutuksen tiedetausta lepää aikaisempaa vahvemmin kasvatustieteessä.

2000-luvulla integraatiota aineen substanssi- ja opettajaopintojen kesken on pyritty vahvistamaan myös niin sanotulla suoravalintamenettelyllä. Valtaosa Jyväskylän yliopiston aineenopettajaksi opiskelevista opiskelijoista valitaan opettajan pedagogisiin opintoihin samaan aikaan, kun heidät valitaan yliopistoon. He opiskelevat perusopinnot ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena osaksi kandidaatin tutkintoa ja aineopinnot yleensä neljäntenä opintovuotena osana maisterintutkintoa. Tällaisella opintopolulla pyritään samaan suurempi vaikuttavuus substanssiopintojen ja opettajaopintojen välille ja näin vankistaa opettaja-ammattiorientaatiota osana opintoja.

Tilanne oli toinen 1970-luvun lopussa, kun uusimuotoinen aineenopettajakoulutus alkoi. Aineenopettajan ammatin houkuttelevuus ei tosin tuolloin ollut samaa luokkaa kuin nyt. Opettajuus oli usealle pikemminkin lohdutuspalkinto kuin tavoiteltu ammatti, ja yliopistokoulutuksen perimmäinen tavoite oli seuloa hyviä tutkijoita (Yrjönsuuri 1985, 15).

Lopuksi kirjoitan kirjoitukseni luotettavuudesta. Kuten aikaisemmin kirjoitin, aineenopettajakoulutuksen kulttuurinen yhteisö on kiinnostava sekä koulussa että opettajankoulutuksessa. Välillä tuntuu jopa siltä, että oppiaineet elävät lähes täysin itsenäisesti, irrallisena laajemmasta kehiksestä eli koulun ja opettajankoulutuksen tarkoituksesta. Tässä kirjoituksessa olen pyrkinyt hahmottelemaan tuon kehiksen taustoja. Lähtökohtana sille on oma toimintani koulussa aineenopettajana sekä opettajankoulutuslaitoksessa ainepedagogiikan lehtorina. Lisäksi olen ideoinut, toteuttanut ja tutkinut sitä muutosta, joka Jyväskylän yliopiston aineenopettajakoulutuksessa on toteutettu viimeisen kymmenen vuoden aikana, kun osa pedagogisia opintoja on muutettu opiskeltavaksi sekaryhmissä. Muutosprosessissa näkemykset siitä, mikä on aineenopettajakoulutuksen tehtävä, ovat tulleet kaksinapaisesti esiin. Tämän myötä myös toimintakulttuurissa pitkään olleet toimintatavat ovat aiheuttaneet välillä kärjekästäkin keskustelua. (Rautiainen 2004; Rautiainen 2005.)

Aineenopettajakoulutusta on Suomessa tutkittu vähän. Mikäli työstään kiinnostunut aineenopettaja kiinnostuu sittemmin tutkimaan opettajana omaa työtään, se suuntautuu todennäköisesti oman alan pedagogiikan tutkimiseen. Tämä näkyy myös opettajankoulutuslaitosten eri aineiden pedagogiikan professorien ja lehtoreiden tutkimusjulkaisuissa. He suuntautuvat saman orientaation mukaisesti. Yleistä aineenopettajiin ja aineenopettajakoulutukseen kohdistuvaa tutkimusta ovat tehneet muun muassa professorit Pauli Kaikkonen, Viljo Kohonen, Hannele Niemi ja Arja Virta 1980-luvulta alkaen. Heidän tutkimuksissaan tulee hyvin selkeästi esiin aineenopettajan työn vahva traditio sekä vaikeus muuttaa tuota kulttuuria.

Otsikkoni "Pysähtyneisyyden aika" on kärjistetty kuva aineenopettajakoulutuksen kehittymisestä. Sillä viitataan ennen muuta siihen, että uudelle aineenopettajakoulutukselle asetettuihin tavoitteisiin pääseminen on tapahtunut hitaasti. Tämä ei tarkoita, etteikö muutosta ole tapahtunut. Tekstissä esittämäni väite toimintakulttuurin jäämisestä vanhaan opettajankoulutukseen ja uuden opettajankoulutuksen siirtymisestä ainoastaan puheen tasolle, kaipaa kuitenkin lisätutkimusta, mutta myös kysymyksen tuomista opettajaopintoihin. Opettajakoulutus, aineenopettajakoulutus erityisen vähän, tarjoaa vähän opintoja, joilla opettajan ammatti sidotaan historialliseen kontekstiinsa. Historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio on kuitenkin tapa lähestyä oman yhteisön toimintaa kriittisesti ja kyseenalaistavasti – toisin näkemistä edesauttavasti.

Viitteet

- [1] Vuoteen 2005 oli käytössä opintoviikot, mutta olen tässä ilmaissut opintojen laajuuden opintopisteinä nykykäytännön mukaisesti. Opetushallintoa, kasvatustieteen metodolo-

giaa ja erityispedagogiikkaa lukuun ottamatta opintojaksot suoritettiin aineryhmässä, kuitenkin niin, että osaan opintojaksoja sisältyi alkuluento tai -luennot, jotka pidettiin kaikille aineenopettajaopiskelijoille.

Lähteet

- Goodson, Ivor 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Suomentaja E. Moore. Joensuu: Joensuu University Press.
- Goodson, Ivor 2005. Learning, Curriculum and Life Politics. The selected works of Ivor F. Goodson. London: Routledge.
- Grossman, Pamela L & Stodolsky, Susan S. 1995. Content as Context: The Role of School Subjects in Secondary School Teaching. *Educational Researcher* 8/1995, 5–11.
- Haavio, Martti 1969 (1948). Opettajapersoonallisuus. (4. uusittu painos) Gummerus: Jyväskylä.
- Hankala, Mari 2011. Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen. *Jyväskylä Studies in Humanities* 148. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Heinonen, Reijo E. 1987. Aineenopettajakoulutus kulttuuripolitiikan ristivedossa. Koulutussuunnitelman synty, toteutus ja uudistus Normaalikoulun alkuvaiheissa 1860–1880-luvuilla. Jyväskylä: Gummerus.
- Hökkä, Päivi 2012. Teacher Educators amid Conflicting Demands. Tensions between Individual and Organizational Development. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 433. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jussila, Martti & Siljander, Pauli 1985. Aineenopettajakoulutus opiskelijoiden kokemana. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 35.
- Kauppinen, Merja 2010. Lukemisen linjaukset – lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Klemola, Ulla 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Sport, Physical Education and Health* 139. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kohonen, Viljo 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa Harra, Kimmo (toim.) Opettajan professiosta. Okka-vuosikirja 1 (2000), 32–48.
- Laine, Eero 1981, Kasvatustieteelliset opinnot uudessa aineenopettajakoulutuksessa. Valta-kunnallinen suunnittelu ja koulutettavien mielipiteet vuoden 1979–80 koulutuksen pohjalta. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja 17. Joensuu.
- Nyman, Tarja 2010. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 368. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Panhelainen, Mauri 1985. Tutkimuksen tuottamaa tietoa uusimuotoisesta aineenopettajakoulutuksesta. Teoksessa Aineenopettajakoulutuksen seurantaseminaari Tampereella 11–13.4.1984. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 60. Helsinki: Valtion Painatuskeskus, 16–31.
- Rautiainen, Matti 2004. Yhteistä opettajuutta etsimässä. Aineenopettajaksi opiskelevien yhteistyötä yli ainerajojen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 76.
- Rautiainen, Matti 2005. Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä ongelmalähtöisestä opis-

- kelusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintutkimus.
- Rautiainen, Matti. 2008 Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-
kulttuurin yhteisöllisyydestä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social
Research* 350. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raivola, Reijo 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi.
Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A44.
- Rinne, Risto & Jauhiainen, Arto 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen
sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yli-
opisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 128.
- Ruohotie-Lyhty, Maria 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen
opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. *Jyväskylä Studies in Education,
Psychology and Social Research* 410. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Snellman, Johan Wilhelm 1983. Suomalaiset oppikoulut. Teoksessa J.W. Snellman. Teokset
4. Jyväskylä: Gummerus, 105–117.
- Virta, Arja, Kaartinen, Vuokko & Eloranta, Varpu 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opetta-
jaksi. Aineenopettajan sosialisatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustie-
tieteiden tiedekunta. Julkaisuja A:196.
- Yrjönsuuri, Yrjö 1985. Koululaitoksen haasteet opettajankoulutukselle. Teoksessa Aineen-
opettajakoulutuksen seurantaseminaari Tampereella 11.–13.4.1984. Opetusministeriön
korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 60. Helsinki: Valtion Painatuskeskus, 4–15.

Kirjoittaja toimii Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen lehtorina