

Martti T. Kuikka

Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle

1. Johdanto



Opettajakuva eli kuva opettajasta ja hänen tehtävistään ja asemastaan on kiinnostanut minua kouluhistorian tutkijana aina kouluvuosista saakka. Opettajakuva kytkeytyy moneen tekijään, se on riippuvainen yhteiskunnan arvostuksista, opettajankoulutuksesta, opettajista itsestään ja ammattijärjestöistä. Opettajakuvassa on kysymys myös ihanteista, millaisiksi opettajat haluttiin kouluttaa kysymättä aina itse koulutettavilta, halusivatko he vai ei. Tässä artikkelissa tarkastelen opettajakuvan muuttumista lähinnä opettajankoulutus suunnitelmien perusteella ja keskityn kansakoulunopettajan eli nykyisen luokanopettajan näkökulmaan, koska ne ovat tulleet minulle tutuiksi oman koulutukseni ja työni puolesta. Nyt esille tulevat opettajakuvat eivät esiinny "puhtaina", vaan painottuvat yhden piirteen kautta muita selvemmin.

2. Kutsumusopettaja

Kun kansakoulunopettajankoulutus alkoi Jyväskylässä vuonna 1863, Jyväskylän seminaari pyrki valmistamaan opettajia, joiden tehtävä oli kasvattaa ja opettaa. Tähän periaatteeseen liittyi läheisesti suomalaisuus, uskonnollisuus ja

uskollisuus. Opettajan työtä pidettiin silloin kutsumustehtävänä, jossa uskonnolliset arvot painottuivat muita selvemmin. Se säilyi pitkään koulutuksen keskeisenä päämääränä. Siinä kasvatus nousi käytännössä opetuksen edelle (Isosaari 1961, Nurmi 1964 II). Viime vuosisadalla monet opettajat joutuivat työskentelemään siksi heikoissa olosuhteissa ettei opetuksessa voinut pyrkiä korkeisiin tavoitteisiin, vaikka innostus oli toiminnan tukena.

Patriotismi näkyi opettajakuvassa jo 1800-luvulla, mutta tuli yhä selvemmin näkyviin itsenäistymisen jälkeen. 1920-luvulta lähtien opettajakuvaan sisältyi entistä olennaisemmin kulttuurityöntekijän rooli. Kansakouluseminaareissa pyrittiin vilkkaan harrastustoiminnan myötä antamaan mahdollisuudet kehittää itseään ja myöhemmin omalla koulullaan virittää erilaista harrastustoimintaa sekä koululaisille että paikkakunnan muulle väestölle. Näin raittius, partio, urheilu, musiikki ja suojeluskunta liittyivät opettajan työssä osana kansallisen kulttuurin kehittämiseen (Kuikka 1985).

Kutsumusopettajan kuvaan kuului pitäytyminen juuri opettajan tehtäviin. Se saattoi johtaa joskus yksipuolisuuteen, tiettyyn käyttäytymisen muottiin, jossa opettajan oma persoonallisuus oli jäämässä taka-alalle. Opettajalle oli asetettu selkeät eettiset normit, jotka oli kirjattu koululakeihin eikä yksittäisellä opettajalla ollut mahdollisuutta muuttaa niitä tai olla noudattamatta. Opettajan työtä seurattiin tarkasti ja paheksuttiin yleisesti, jos opettaja rikkoi raittiuden tai hyvän käytöksen yleistä normia. Toisaalta kutsumusopettajan roolin omaksuminen vapautti opettajan keskittymään omaan työhönsä ja kehittämään sekä itseään että tukemaan oppilaitaan niin koulunkäynnin aikana kuin sen jälkeen jatko-opinnoissa. Näin tapahtui monessa kylässä, kun opettaja kirjoitti ja ohjasi hakemukset milloin mihinkin oppilaitokseen opettajaseminaareista poliisiopistoon saakka.

Kutsumusopettajan kuvaa on kritisoitu koko ajan. On katsottu, että se kiinnittää opettajan tiiviisti ns.

konservatiivisiin arvoihin eikä salli edistyksellisten arvojen omaksumista. Esimerkiksi opettajan suhdetta poliittiseen toimintaan ja varsinkin puolue toimintaan on pidetty vähintään ongelmallisena ellei suorastaan kielteisenä. Kun kutsu-musopettajan kuvaan kuului myönteinen suhtautuminen uskontoon ja isänmaahan, opettaja miellettiin enemmän oikeiston kuin vasemiston kannattajaksi, joskin vuoden 1918 kansalaissohdassa oli opettajia ja opettajakokelaita molemmilla puolin rintamaa.

Kutsumusopettaja oli selvästi näkyvässä 1950- ja 1960-luvun opettajatutkimuksissa (Asp 1968). Mutta se katosi otsikoista opettajankoulutuksen uudistamisen myötä 1970-luvulla. Kun materialistiset arvot johtivat 1990-luvun taitteessa taloudelliseen ahdinkoon, kysymykset opettajan työn mielekkyydestä ovat nostaneet esille kutsumusopettajan kuvan tosin uudessa muodossa. Kansainvälistyvässä Suomessa opettajan tulisi oman kansallisen kulttuurin asiantuntijana ohjata oppilaita isänmaansa tuntemiseen osana kansainvälistä maailmaa ja tukea sellaisten henkisten elämäkatsomuksellisten arvojen löytämistä, joilla oppilaat voivat suhteuttaa ympärillään olevaa tapahtumien prosessia selviytyäkseen itse ja auttaakseen muita. Siinä uskonnon osuus ei ole kaikkein vähäisin.

3. Virkamiesopettaja

Virkamiesopettajan kuva juontaa juurensa 1500-luvun koululainsäädännöstä. Silloiset koulujärjestykset kiinnittivät huomiota opettajan eettisiin hyveisiin. Määräykset koskivat lähinnä oppikouluja, mutta samat vaatimukset ulotettiin myös kansan opettajiin (Hanho 1955). Koska valtio vastasi oppikoulun kuluista, opettaja oli valtion virkamies, jolle voitiin asettaa kvalifikaatiovaatimuksia

niin opettajapätevyyden kuin käytöksen osalta. Myöhemmät koululait seurasivat samaa linjaa, näyttää siltä, että näitä vaatimuksia on koko ajan tarkennettu ja lisätty. Ne antoivat koulua valvovalle viranomaiselle erinomaisen tilaisuuden puuttua opettajan tehtäviin, kontrolloida niitä ja samalla myös itse opettaa.

Tosin opettajat pyrkivät jo keskiajalta lähtien pitämään kiinni omista oikeuksistaan. Esimerkiksi yliopistojen opettajat puolustivat yliopistojen autonomiaa saadakseen päätäntävällän säilymään omissa käsissään. Mutta se oli mahdollista vain ns. yksityisissä yliopistoissa. Sitä mukaan kun yliopistot joutuivat valtion hallintaan, valtio pyrki lisäämään kontrollia. Jännitys valtion ja yliopistojen autonomiavaatimuksen välillä on jatkunut näihin päiviin saakka. Kun Turun akatemia perustettiin vuonna 1640, opettajille annettiin tarkat ohjeet luentoja varten, joissa tuli "seurata yleisesti hyväksytyjä auktoriteetteja". 1700-luku, erityisesti valistus ja uushumanismi toivat yliopistoihin opetuksen ja tutkimuksen vapauden. Se on säilynyt länsimaisten yliopistojen keskeisenä toimintaperiaatteena.

Kansakoulunopettajien ammattijärjestö perustettiin 1890-luvulla, mutta varsinainen etujärjestötoiminta voimistui 1910-luvulla. Virkamiesopettaja näkyy yhtenä opettajaryhmänä 1960-luvun tutkimuksessa, jossa Asp hahmotteli opettajia kolmena ryhmänä: virkamiehet, ammattimiehet ja kutsumusopettajat. Virkamiesopettajissa painottui kuuluminen opettajien ammattijärjestöön (Asp 1968).

Virkamiesopettajan kuvaan kuuluu työskenteleminen tehtyjen sopimusten mukaisesti ja työajan puitteissa. Työ mitoitetaan siitä saatavien korvausten mukaisesti. Ammattijärjestöjen ohjeita seurataan tarkoin. Tällainen ilmeni mm. opettajien lakoissa, osallistumisessa kodin ja koulun yhteistyöhön ja harrastustoimintaan (Lahdes 1986).

Kritiikki virkamiesopettajaa kohtaan on noussut lähinnä aikaisemman opettajatradition pohjalta, joka on painottanut opettajatyön kokonaisvaltaisuutta ja vastuuta. Tehtävät on hoidettava riippumatta siitä, korvattiinko niitä vai ei. Virkamiesopettajan kuva vahvistui 1970- ja 1980-luvuilla, kun ammattijärjestöjen rooli suomalaisessa yhteiskunnassa ja palkkapoliitikassa tuli yhä keskeisemmäksi. Nuoremmat opettajat omaksuivat sen helpommin, sillä 1960-luvun ns. radikalismi kosketti nimenomaan nuorisoa, joka vaati yhteiskunnallisia muutoksia. Myös nuoria opettajia oli radikalismin liikkeissä mukana. Opettajan toimenkuvaa muutettiin virkaehtosopimusten avulla, jotka 1970-luvulla menivät varsinaisen koululainsäädännön edelle. Monet aikaisemmin korvauksetta jääneet tehtävät tulivat nyt palkan korotuksiksi. Samalla jätettiin tekemättä tehtäviä, joista ei saatu korvauksia, mutta jotka oli aikaisemmin hoidettu.

Virkamiesopettajan kuva muuttuu 1990-luvulla, kun taloudellisen laman takia joudutaan sopimaan opettajan työnkuvasta uudelleen.

4. Opetusteknikko

Teknologinen kehitys alkoi näkyä yhä selvemmin opetuslalla 1950-luvulta lähtien, kun opetuksen tueksi kehiteltiin erilaisia havainto- ja apuvälineitä. Tosin kehitys oli verraten hidasta, sillä vielä 1960-luvun lopussa erilaiset sprinonistus-koneet olivat normaalilyseoissa ahkerassa käytössä. 1970-luvulla audiovisuaalisten välineiden ja tietokoneiden käyttö yleistyi peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä. 1970-luvulla alettiin perustaa kunnallisia AV-keskuksia, joiden määrä nousi 1980-luvulla lähelle sataa. Valtion audiovisuaalinen keskus perustettiin 1976 (Lahdes 1986, 206-208).

Opetusteknologinen innostus toi mukanaan erilaisia ohjatun ja ohjelmoidun opetuksen muotoja. Sille oli

olemassa ikäänkuin sosiaalinen tilaus 1970-luvulla. Peruskoulun tavoitteena oli oppilaan omaleimaisen persoonallisuuden kehittäminen, joka tulkittiin myös oppilaan yksilöllisyyden edistämiseksi. Uudet opetusteknologiset mallit antoivat ainakin lähtökohdiltaan mahdollisuuden pyrkiä tähän päämäärään. Samalla se antoi opetuksen toteuttajille tien "helpompaan" opetukseen, sillä koko ajan tuli markkinoille uutta oppimateriaalia ja uusia välineitä. Se antoi mahdollisuuden ns. itseohjautuvaan opetukseen, jolloin monet ajankohtaiset arvokysymykset voitiin sivuuttaa. Pyrittiin ns. objektiiviseen tietoon ottamatta kantaa itse asiaan. Se nähtiin avaavan tien kansainväliseen yhteistyöhön. Siinä voitiin hyödyntää muiden maiden kokemuksia eri oppiaineiden opetuksessa, varsinkin matematiikan ja kielten opetuksessa.

1960-luvulla keskusteltiin opetuskoneista, joiden avulla kukin oppilas voi opiskella omassa tahdissaan tosin opettajan tukemana. Nämä opetuskoneet olivat nykyisten tietokoneavusteisten opetusmallien edeltäjiä. Opetustehtävään voitiin liittää eriyttämisen periaate, jota pidettiin hyvin tärkeänä 1970-luvulla. Opetusteknologiseen suuntaukseen liittyi myös ns. finalistinen opetustavoite. Jokaiselle oppiaineelle laadittiin perustavoitteet, jotka jokaisen oppilaan tuli periaatteessa saavuttaa. Siihen sovellettiin ns. Mastery learning -oppimisstrategia, jonka iskulauseeksi muodostui: "Kaikki oppii kaiken, kunhan vain aikaa varioidaan". Iskulause ei välttämättä noussut tämän oppimisstrategian pohjalta, mutta sitä käytettiin yleisesti. Tavoitteeseen pyrkimisessä oli mahdollista käyttää opetusteknologisia ratkaisuja, joilla oletettiin voitettavan ns. oppimisvaikeuksia. Opetusteknologisen opetuksen lähtökohtia oli myös ns. behavioristinen oppimiskäsitys, joka oli ristiriidassa yksilöllisyyden kanssa. Siinä oppilas ei valitse, mitä hän haluaa opiskella, vaan reagoi niihin tehtäviin, jotka ohjelma pitää sisällään olipa se sitten monisteena tai kuvaruudussa.

Opetusteknologinen painotus johtaa helposti opetusteknikkoon, jolloin opettajan työssä painottuu erilaiset tekniset ratkaisut. Nykyinen ATK-avusteinen opetus on siitä esimerkkinä. Se pyritään ulottamaan kaikkiin oppiaineisiin ja kaikille ikäasteille. Onneksi oppiaineiden tavoitteet, arvokeskustelu ja taloudellinen lama ovat hillinneet tätä markkinointia, jossa tekniikka vanhenee nopeasti eikä koulujen luulisi olevan vanhojen koneiden varastopaikka.

Kritiikki opetusteknologisesti painottunutta opetusta kohtaan on noussut monelta taholta. Pelkät suoritus-tavoitteet ja oppilaan oleminen pelkkänä vastaanottavana osapuolena eli finalistinen ja behavioristinen näkökulma johtavat opetuksen kapeutumiseen ja osin mekanisoitumiseen. Pelkkä harjoituksen tai ohjelman läpivienti ei takaa oppimista tai yleissivistyksen kasvua. Viestintäteknologian kehitys on niin nopeaa, etteivät koulut pysy uusimpien vaihtoehtojen mukana. Tosin uusi teknologia tuo oppikirjan rinnalle monia hyviä vaihtoehtoja hankkia tietoa. Idea kansainvälisestä koululuokasta reaaliajassa on mahdollisuuksien rajoissa.

5. Tiedostava opettaja

Jos kutsumusopettajaa voitaisiin luonnehtia kulttuuri-vaikuttajaksi, nousi sen rinnalle 1960-luvulla opettaja-kuva, joka painotti opettajan tehtävää yhteiskunnallisena tiedostajana ja vaikuttajana. Tällainen opettajakuva näkyi ns. nuorisoradikalismissa, joka ilmeni 1960-luvulla erilaisina aatteita ja toimintatapoina. Se oli osa vasemmistolaisuutta, jonka vaikutus suomalaiseen yhteiskuntaan kasvoi 1960-luvun puolivälissä sekä kansainvälisten vaikutteiden että kotimaisten vaalien ja hallitusvastuun myötä. Kansainväliset vaikutteet näkyivät yhteydenpitona marxilaisuuden

suuntaukset saivat yhä enemmän julkisuutta ja nousivat osin ristiriitaisista lähtökohdista. Kulttuuri oli radikalismien yksi ilmaisukanava, jossa kritiikki konservatiivisia arvoja vastaan tuli radion ja television kautta kaikille tutuksi. Toisaalta Tsekkoslovakian miehitys 1968 ja vapaan kehityksen tukahduttaminen Itä-Euroopassa synnyttivät mielenosoituksia Neuvostoliittoa vastaan.

1960-luvulla alkanut radikalismi suuntasi pian kritiikkinsä koulutusjärjestelmän kaikkia osia kohtaan. Iskulauseissa toistettiin, miten koulu on jäänyt yhteiskunnan ulkopuolelle, koulu on konservatiivisten arvojen puolustaja jne. Siksi koko koulutusjärjestelmä on uudistettava lähtien lastentarhoista ja lastentarhanopettajista aina yliopistoihin ja aikuiskoulutukseen saakka. Itse asiassa eduskunta oli vuonna 1963 hyväksynyt periaatteen koulujärjestelmän uudistamisesta yhtenäiskoulumallin mukaisesti. Uudistaminen pyrittiin aluksi toteuttamaan asteittain, mutta 1970-luvun alussa esitettiin vaatimuksia kokonaisvaltaisen suunnitelman laatimiseksi. Tällaisen suunnitelman laati vuoden 1971 koulutuskomitea, joka sai työnsä valmiiksi vuonna 1973. Siinä yhtyivät monet ideologiset juonteet. Siinä näkyi selvästi vasemmistolaisuuden ajama koulutusjärjestelmä, jota yhteiskunta johtaa ja kontrolloi ja joka toteuttaa yhteiskuntapoliittisia tavoitteita. Tällainen lähtökohta löytyy lähinnä niistä maista, joissa oli yhtenäiskoulujärjestelmä eli Itä-Euroopasta. Tavoitteena oli tehdä koululaitos yhdeksi yhteiskunnan tuotantolaitokseksi, joka takaisi kaikille ammattialoille riittävät määrät työntekijöitä. Se edellytti uudenlaista opettajankoulutusta, jossa tulevat opettajat perehdytetään uuteen järjestelmään. Opettajan tuli tiedostaa tehtävänsä yhteiskunnassa.

Vuoden 1971 koulutuskomitea ei ideologisesti hyväksynyt aikaisempia yhteiskuntapoliittisia ohjelmia, vaan laati omansa. Sen lähtökohtia ei löytynyt suomalais-

sesta yhteiskunnasta, vaan YK:n ihmisoikeuksien julistuksesta. Siinä korostetaan päämääränä yhteiskunnan jäsenten henkistä ja aineellista hyvinvointia, vapautta, turvallisuutta, viihtyisyyttä sekä heidän monipuolisen kehityksen turvaamista ihmisoikeuksien julistuksen periaatteiden mukaan. Komitea ehdotti sitä myös kasvatuksen päämääräksi (Komitea 1973).

Vuonna 1968 oli luokanopettajankoulutuksessa siirretty kolmivuotiseen koulutukseen, joka perustui ylioppilastutkintoon. Kolmea vuotta myöhemmin eduskunta hyväksyi lain opettajankoulutuksen uudistamisesta (Laki 1971). Luokanopettajankoulutus yhtenäistettiin 1973-74 siten, että koulutus siirrettiin taapahtuvaksi yliopistoissa ja korkeakouluissa. Yhtenäistämisen tarkoitus oli nostaa tutkintojen tasoa akateemiseksi ja samalla taata mahdollisuus jatkaa opintoja aina väitöskirjaan saakka.

Kuva tiedostavasta opettajasta näkyi uusissa opettajankoulutussuunnitelmissa, joiden laadintaan myös opiskelijat osallistuivat. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta lähti siitä, että peruskoulutukseen kuuluu yhteiskuntaan, oppilaaseen, tiedonaloihin ja opetusprosessiin liittyviä tavoitteita. Toimikunta kiteytti yhteiskunnallisen tavoitteen seuraavasti: "Opettajan tulee kyetä erittelemään yhteiskunnallista kehitystä ja hänen tulee olla tietoinen työnsä yhteiskunnallisesta merkityksestä". Toimikunta painotti samaa kasvatuspäämäärää kuin edellä vuoden 1971 koulutuskomitea (Komitea 1975, 45-56, 188).

Kuva tiedostavasta opettajasta näkyi myös opettajankoulutuslaitoksissa. Esimerkiksi Helsingin opettajakorkeakoulussa viimeinen lukuvuosi 1973-74 oli vilkkaan yhteiskunnallisen keskustelun aikaa, jossa erilaiset poliittiset ryhmät iskivät kiivaasti yhteen sekä luennoilla että varsinkin niiden ulkopuolella. Opiskelijoiden yhteisinä vaatimuksina oli hallinnon ja opetussuunnitelman uudistaminen ja osallistuminen valintalautakuntiin. Opiskeli-

jaradikaalien lähtökohta oli tiedostava opettaja, joka huomaa väärät yhteiskunnalliset rakenteet ja kytkennät ja pyrkii muuttamaan niitä ja kasvattamaan oppilaat mukaan tähän muutokseen. Yhteys marxilaiseen ideologiaan oli hyvin kiinteä. Toisaalta yhteys 1950-luvun poliittisiin nuorisoliikkeisiin on ilmeinen, sillä monet puolueet alkoivat aktiivisesti kehittää nuorisotoimintaansa. Nuorisoliikkeiden tarkoituksena oli ohjata poliittisesti aktiivisia nuoria opettajankoulutuslaitoksiin ja sitä kautta muuttamaan suomalaista yhteiskuntaa.

Vähitellen 1970-luvulla poliittinen innostus opettajankoulutuslaitoksissa laantui, osa valmistui opettajiksi, osa siirtyi puoluejärjestöihin tai kunnallispolitiikkaan. Monet ovat myöhemmin tarkistaneet kantaansa ja muuttaneet näkökulmiaan. Kuva tiedostavasta opettajasta jäi kuitenkin elämään. Osin se muuntui ehkä filosofian vaikutuksesta analyttiseksi Heideggerin näkökulmia lähentyväksi yhteiskuntakritiikiksi. Vai oliko niin, että 1980-luvun taloudellinen kehitys vei huomion tältä yhteiskuntakritiikiltä, joka joutui lopullisesti paitsioon, kun Neuvostoliitto hajosi ja Itä-Eurooppa vapautui sen kontrollista.

Tiedostavan opettajan kuva ei rajoitu vain poliittisesti aktiiviseen opettajaan. Oman lisänsä sille antoivat 1970-luvulta lähtien ns. yhden asian liikkeet, kuten luonnon-suojelu, ympäristöliike, erilaiset "vihreät liikkeet" jne. Vaikka ne eivät ole samalla tavoin näkyneet julkisuudessa, niillä on oma vaikutuksensa opettajakuvan kehitykseen.

6. Didaktisesti ajatteleva opettaja

Opettajakoulutuksen kehittäminen 1960-luvulla liittyi osana didaktiseen tutkimukseen. Sen keskeisiä aiheita olivat mm. tavoitetutkimukset, lahjakkuus, oppilaskeskeiset työtavat, eriyttäminen, yksilöiminen ja didaktinen teorian muodostus.

Matti Koskenniemi aloitti 1960-luvulla didaktisen prosessianalyysin tutkimuksen tavoitteenaan selvittää opetustapahtuman teoreettisia perusteita. Hahmotellessaan tutkimustensa perusteella opettajakuvaa hän käytti sanontaa didaktisesti ajatteleva opettaja. Vuonna 1968 hän perustelee näkemystään sillä, että virkeä, vastuunsa tunteva, riittävän koulutuksen saanut tai hankkinut opettaja ei voi hyvin täyttää kasvatustehtävänsä, jos hän tyytyy olemaan tarjolla olevien menettelytapaohjeiden teknologinen toimeenpanija. Hän painottaa, että opettaja voi ohjailla ja tukea oppilaittensa kasvamista persoonallisuuksiksi vain sillä edellytyksellä, että hän itsekin on persoona. Se on mahdollista vain, jos hän tuntee opetustapahtuman lainalaisuudet, erittelee ja arvioi edessä olevia tilanteita sekä niiden että omien edellytysten valossa, ts. ajattelee didaktisesti (Koskenniemi 1968, 222-224).

Opettajakuva tarkentui 10 vuotta myöhemmin. DPA:n viitekehyksessä opetus määriteltiin vuorovaikutukseksi. Koskenniemi korosti 1978, että koulutuspäämääräksi tulee asettaa didaktisesti ajatteleva opettaja, joka kykenee analysoimaan opetustilanteita tekemään sen nojalla toimenpiteitä koskevia päätöksiä ja arvioimaan omien toimenpiteittensä vaikutukset opetustapahtumaan. Opetusopin neuvot eivät sitoisi tällaista opettajaa, vaan hän kykenisi kehittämään itselleen, erilaisille yksilöille ja ryhmille sekä erilaisiin tilanteisiin omat, persoonallisesti soveltuvimmat ratkaisut. Didaktisesti ajatteleva opettaja ei Koskenniemen mukaan ole vain joustava, vaan itseään kehittävä opettaja. Tulevia opettajia tulee ohjata näkemään opetustapahtuma mahdollisimman laaja-alaisena, jos didaktista ajattelua halutaan kehittää. Tutkimusprojektissa kehitelty DPA-järjestelmä tarjoaa vain aineksia pohdinnoille ja keskusteluille, joiden aikana didaktisen ajattelun kehitys pääsee alkuun, Koskenniemi toteaa (Koskenniemi 1978).

7. Tutkiva opettaja

Kun vuoden 1971 opettajankoulutuslaki yhtenäisti opettajankoulutuksen, se poisti lopullisesti yhden umpikujan, joka oli kansakoulunopettajankoulutuksessa. Lain mukaan luokanopettajankoulutukseen tulevat suorittavat kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon, joka antaa mahdollisuuden jatko-opintoihin. 1980-luvulla avoimen korkeakoulun kehittäminen mahdollisti myös ei-ylioppilaiden opintotien yliopistoon (Laki 1971).

Kolmivuotiseen luokanopettajankoulutuksen opetus-suunnitelmaan sisältyi perehtyminen tutkimustyöhön, joka toteutui lähinnä proseminariesitelmän laadinnassa. Em. kandidaatin tutkinnon pääaine on kasvatustiede, jossa jokainen tekee tieteellisen tutkielman (Asetus 603/1978). Näin muodostuu kuva tutkivasta opettajasta, joka alan tutkimusta ja joka pystyy itse sitä tekemään aina väitöskirjaan saakka. Lähtökohtana on ollut, että opettaja pystyy analysoimaan omaa työtään tieteellisin perustein ja ratkaisemaan siinä esille tulevia ongelmia. Sillä on liittymäkohtia em. Koskenniemen ajatuksiin.

Sinänsä ajatus tutkivasta opettajasta ei ole uusi. Opettajatiede, jonka uusi tuleminen alkoi 1940-luvulla, kiinnitti huomiota samaan asiaan. Tästä esimerkkinä on Martti H. Haavion "Opettajapersoonallisuus". Siinä Haavio selvittää 1920- ja 1930-luvun kirjallisuuteen nojaten erilaisia opettajan rooleja ja uran vaiheita (Haavio 1947). Haavio toimi opettajana Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulussa 1960-luvulle saakka. Kun opiskelin 1960-luvun taitteessa korkeakoulussa, korostui moneen kertaan, miten opettaja on oman työnsä kehittäjä. Kasvatustieteessä tutkimusmenetelmiä sovellettiin juuri opettajan työhön ja didaktikkaan liittyviin aiheisiin.

Tutkivan opettajan sijoittaminen luokanopettajankoulutukseen merkitsi kasvatustieteen ja ennen muu-

ta yleisen didaktiikan ja ainedidaktiikan tutkimuksen laajenemista. Uudet opettajankoulutuslaitokset saivat ainedidaktiikan apulaisprofessorin virkoja, joiden alaan tutkimustyö kuului. Osa toteutui tutkimusprojekteina, osa yksittäisinä opinnäytteinä. (ks. Tutkiva opettaja 1993) Yksi tutkivan opettajan mallin lähtökohdista on Englannissa. Siellä opettajat kokivat olevansa yliopistojen koulututkimuksissa lähinnä tutkimuksen kohteita ja oppimisen lainalaisuuksien ajatuksettomia kohteita. Se toi mukanaan vastenmielisyyden tutkimustyötä kohtaan, siksi opettajat halusivat saada muutoksen aikaan ja alkoivat itse tutkia opetustaan ja kouluaan (Lahdes 1986). Tällainen lähestymistapa johtaisi oman työn kriittiseen tarkasteluun ja antaisi eväitä henkiseen kasvuun niin opettajana kuin ihmisenä. Taustalla heijastuu ns. normatiivinen didaktiikka ja kysymys siitä, onko opettaja luova vai vain ohjeita noudattava.

Tutkivan opettajan malli sai aluksi ristiriitaisen vastaanoton. Kun luokanopettajankoulutus piteni, alettiin kiinnittää huomiota opettajan käytännön taitoihin. Varsinkin taitoaineiden opettajat olivat huolissaan musiikin, liikunnan, kuvaamataidon ja käsitöiden tulevasta opetuksesta, jos koulutus muuttuu liian teoreettiseksi.

Luokanopettajan työ on monen aineen opetusta, joihin hänellä tulisi olla hyvät valmiudet. Osin tätä huolta pyrittiin vähentämään suuntaamalla ainedidaktiikan tutkimusta em. oppiaineisiin, mutta ongelma jäi silti olemaan. Toinen huoli koski koulutuksen jatkumista, koska tutkielman teko oli muissa tutkinnoissa hidastuttanut valmistumista. Tämä huoli osoittautui ennen pitkään aiheettomaksi, koulutusajat pysyivät muiden vastaavien tutkintojen tasolla.

Suomessa tutkiva opettaja -mallilla on pitkä perinne. Aikaisemmin monilla oppikoulun opettajilla oli omassa oppiaineessaan lisensiaatti- tai tohtorintutkinto. Monet

kansakoulunopettajat jatkoivat opintojaan ja tekivät väitöskirjan pääosin kasvatustieteen alalta. Useilla nykyisillä kasvatustieteen professoreilla ja apulaisprofessoreilla on luokan- tai aineenopettajankoulutus takanaan. Tämä traditio sai 1970-luvulla merkittävän tuen, kun luokanopettajankoulutus kehittyi tutkimuksen suuntaan ja kohosi samalla kansainvälisesti korkeatasoiseksi.

8. Refleктоiva opettaja

Kuva refleктоivasta opettajasta hahmottuu monesta tekijästä. Yksi näistä on humanistinen psykologia, jonka kehitystä Lauri Rauhala on kuvannut samannimisessä teoksessaan 1990. Hän kiinnittää huomiota siihen, että tieteen tehtävä ei ole niinkään ihmisten hallitseminen eli Beherschung-wissenschaft; vaan kehittää ihmisten tietoisuutta eli Besinnungs-wissenschaft (Rauhala 1990). Toinen juonne liittyy Reijo Wileniuksen käsitykseen opettajasta luovana ja oman tietoisuuteensa nojaavana ihmisenä. Teoksessaan Kasvatuksen ehdot (1975) Wilenius kritisoi silloista positivistista tutki-mussuuntaa ja esittää sen tilalle hengentieteellisen ajattelun pohjalta nousevan opettajakuvan. Koulutuksen kohde ei ole objekti, vaan oppilas on subjekti, jolla on mahdollisuus opiskelunsa itsesäätelyyn. Koulutuksen tulee antaa opettajalle välineet jatkuvaan itsensä ja toimintansa kehittämiseen. Sen tarkoituksena on itsenäisesti luovan kasvatustietoisuuden ja -toiminnan edellytysten vahvistaminen. Tällainen itsenäisyyden ja omaehtoisuuden tavoite ei kuitenkaan sulje pois solidaarista yhteistyötä kouluyhteisössä (Wilenius 1975).

Kolmas juonne liittyy 1980-luvun didaktiseen kehitykseen. 1970-luvun yhteiskunnallinen korostaminen vaihtui vähitellen yksilöllisyyden arvostamiseksi. Koululainsäädännössä se näkyi hallinnon delegointina, keskusjohtoisuuden

purkamisena ja koulujen aseman vahvistamisena. Tieteen piirissä nousi positivismiin ja behaviorismiin rinnalla hengentieteellinen ajattelu, joiden yhtenä konkreettina sovellutuksena olivat vaihtoehtopedagogiikat. Niiden asema vahvistui 1980-luvulla. Kognitiivinen psykologia toi mukanaan samansuuntaisen pyrkimyksen irtaantua ennalta ahtaasti asetettujen tavoitteiden putkesta ja antaa oppilaille mahdollisuus osallistua entistä enemmän opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lahdeksen mukaan konstrukttiivisen teorian lähtökohdiana on, että oppilaalla tulee olla käytössään jäsentyneitä havainto-, ajattelu- ja toimintamalleja voidakseen ottaa mielekkäällä tavalla opetuksen antamaan tietoa. Tätä teoriaa Lahdes sovelsi vuonna 1986 julkaisemassaan peruskoulun didaktiikan oppikirjassa (Lahdes 1986).

Neljäs juonne tulee välillisesti toiminnan tehokkuuden ja tuloksellisuuden arvioinnista, joka kasvoi 1980-luvulla. Vuosikymmenen materialistinen suuntaus, jonka mukaan toiminnan tulokset voidaan liike-elämän tavoin mitata lukuina, markkoina tai suorituksina, piti sisällään jatkuvan arvioinnin periaatteen, yksinkertaisimmillaan panos-tuotos -mallin. Tämän lukuihin perustuvan evaluointijärjestelmän rinnalla alettiin keskustella itsearviointista. Sen tavoitteena oli tarkastella työntekijää oman työnsä kehittäjänä.

Opettajankoulutuksen suunnittelussa on painotettu niin ammatillisuutta kuin tieteellisyyttä. Hannele Niemi (1989) pohtii ratkaisua reflektoinnin avulla. Se merkitsee oman työn kriittistä arviointia, opettajalla tulisi olla kyky arvioida tilanteita ja nähdä asiat laajoissa yhteyksissä. Kun opettajan työhön liittyvät eettiset kysymykset, se edellyttää reflektointia ja jatkuvaa omakohtaista päätöksentekoa. Samalla se asettaa myös tietyt arvolähtökohdat ja vaatimukset opettajankoulutusteorialle, Niemi toteaa. Teoria tulisi ottaa opettajiksi kehittymisen lähtökohdaksi.

Reflektioivaksi opettajaksi kasvu ja kehittyminen on pitkä ja yksilöllinen prosessi. Se jatkuu koko opettajauran ajan. Niemi katsoo, että tieteellisyys ja ammatillisuus eivät ole itseisarvoja, vaan keinoja koulutettaessa reflektioivia ja kehityskykyisiä työntekijöitä eettiseen ammattiin eli opettajan tehtävään (Niemi 1989).

Tiivistelmä

Kansakoulunopettajan muuttuminen kutsumusopettajasta tutkivaksi ja reflektioivaksi peruskoulun luokanopettajaksi on ollut pitkälti suomalainen kehitysvaihe. Kutsumusopettajan persoonallisuuden korostaminen muuttui vähitellen painottamaan kognitiivisia taitoja ja prosesseja analysoivaksi rationaaliseksi opettajakuvaksi. Samaan aikaan osa opettajan työn elementeistä on pysynyt paikallaan. Opettajalla on edelleen kasvatusvastuu. Luokanopettajalla on edelleen monia oppiaineita opetettavana. Hän on esimerkkinä oppilailleen. Opettajakuvan yhteys yhteiskunnalliseen muutokseen on hyvin kiinteä. 1970-luvun yhteiskuntakeskeinen tiedostava opettajakuva sai 1980-luvulla rinnalleen vaihtoehtopedagogiikan myötä toimintaansa suunnittelevan opettajan. 1990-luvun opettajakuvassa painottuu selkeästi yksilöllisyys niin opettajan kuin oppilaan puolella. Reflektioiva opettaja kehittää oman itsensä ja työnsä kautta opetustaan, kun taas oppilas on itsenäinen opiskelussaan rekonstruktivismin mukaisesti.

Onko muutos mennyt oikeaan suuntaan? Tulevaisuus punnitsee nykyiset ratkaisut. Pelkkä rationaalisuus on liian yksipuolinen näkökulma, mutta tuoko tutkimus mukanaan opettajakuvaan myös totuuden ja viisauden, sen aika näyttää.

Kirjallisuus

Asetus 1979. Asetus kasvatustieteellisen perustutkinnon järjestämisestä Helsingin yliopistossa (6031979).

Asp, Erkki. 1968. Uudistuva opettaja. Kasvatus 1968.
Haavio, Martti. 1947. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä.

Hanho, J. T. 1955, Suomen oppikoululaitoksen historia I.
Porvoo.

Isosaari, Jussi. 1961. Jyväskylän seminaarin kasvatusta ja opetusopin opetus vuosina 1865-1901. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja XXV. Jyväskylä.

Komitea 1971. Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. Helsinki.

Komitea 1975. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö 1975: 75. Helsinki.

Koskenniemi, Matti. 1968. Opetuksen teorian perusaineita. Porvoo.

Koskenniemi, Matti. 1978. Kohti opetuksen teoriaa. Helsinki.

Kuikka, Martti T. 1985. Suomalainen kulttuuri yläkansakouluseminaarien harrastustoiminnassa 1920- ja 1930-luvuilla. Koulu ja Menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja XXIII. Porvoo.

Lahdes, Erkki. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu.

Laki 1971. Opettajankoulutuslaki 10.12.1971 (844/1971).

Niemi, Hannele. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Akateeminen opettaja. Toim. S. Ojanen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkImus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989.

Nurmi, Veli. 1964. Maamme seminaarien varsinaisen opettajankoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 7. Jyväskylä.

Rauhala, Lauri. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki.

Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Toim. Sinikka Ojanen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki 1993.

Wienius Reijo. 1975. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä.