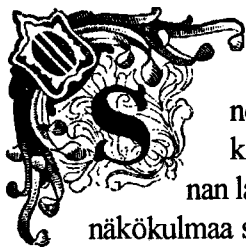


Martti T. Kuikka

Suomalaisen opettajan- koulutuksen innovaa- tioiden lähtökohtia



Suomalaisen opettajankoulutuksen innovaatioiden tarkastelu palaa näkökulman valintaan. Innovaatio-sanalla on arkikielessä positiivinen merkitys: sillä tarkoitetaan uudistusta, edistystä. Sanan latinankielinen merkitys viittaa samaan. Kun tätä näkökulmaa sovelletaan ko. teemaan, yksi peruskysymys on, millaisia innovaatioita oli suomalaisessa opettajankoulutuksessa, ts. mitä suomalaiset "toivat" ulkomailta ja mitä he antoivat ulkomaille. Edellisen näkökulman vaarana on mekaanisuus, mikä näkyy tarkasteltaessa suomalaisten ulkomaanmatkojen tuloksia. Kun opettaja N.N. kävi ulkomailla, hän toi Suomeen tällaisen mallin. Sen soveltaminen ei ollut vain pedagoginen kysymys, vaan myös poliittinen, sillä koululaitoksessa ei voitu sooloilla ohi ulkopoliittikan. Jälkimmäisestä näkökulmasta asiaa ei ole tutkittu.

Tässä artikkelissa ei luonnollisesti voi käydä läpi koko opettajankoulutuksen historiaa, vaan otan esille muutamia esimerkkejä, joissa innovaatio on näkyvissä. Rajaan esitykseni lähinnä yleissivistävän koulun opettajankoulutukseen ja sen osalta paljolti suunnitteluasiakirjoihin, joissa innovaation lähtökohtia voidaan havaita.

Keskiajan innovaatio

Olen usein miettinyt suomalaisen opettajankoulutuksen pitkää historiaa ja sen alkua. Tavallisesti historia alkaa 1800-luvun alusta, kun

opettajankoulutus järjestetään muodollisesti erilaisin säännöksin ja jolloin kasvatustoppa ja opetusharjoittelu tuli sen keskeisiksi osiksi. Kuitenkin suomalaisen opettajankoulutuksen juurien voidaan katsoa ulottuvan keskiajalle, jolloin suomalaiset lähtivät Keski-Euroopan yliopistoihin. Opiskelijoiden lukumäärä oli noin 140–150. Tämä ensimmäinen kansainvälinen yliopistohistoria tuo esille mielenkiintoisia piirteitä suomalaisten opintiestä. Sen ajan käytännön mukaan opiskeltiin useassa yliopistossa. Opiskelijat toimivat yliopiston eri tehtävissä aina rehtorin tehtäviä myöten. Kun he palasivat kotimaahan, osa heistä sijoittui kirkon palvelukseen. Monet vaikuttivat piispoina kansallisen sivistyksen kehittymiseen ja kansainvälisten yhteyksien luomiseen. Turun katedraalikoulu sai näistä ulkomailta palaavista maistereista opettajansa. Tämä ensimmäinen innovaatiovaihe piti sisälleen monia merkittäviä kulttuurisia elementtejä, joita tuki niin kansallinen syntyperä kuin katedraalikoulun opetus latinankielessä eli sen ajan yleisimmässä sivistyskielessä. Viimeksi mainittu helpotti kansainvälisen vuorovaikutuksen avautumista suomalaisille ja ilmeni niin tieteen kuin taiteen alueella.

Innovaatio näkyi myös kirjallisuudessa, jota ulkomaisista yliopistoista palaavat maisterit toivat mukanaan ja jota hyödynnettiin mm. katedraalikoulun opetuksessa. Samalla nämä ulkomaisen koulutuksen saaneet pystyivät antamaan sen kansainvälisen tuntemuksen, jota suomalaiset opiskelijat tarvitsivat jatko-opinnoissaan. Turun katedraalikoulun oppilaat tulivat hyvin erilaisista kodeista, osa kaupungin kauppiasperheistä, osa maaseudulta. Jotkut olivat sen ajan varakkaimmista kodeista, joilla oli varoja lähettää poikiaan ulkomaiselle opintielle (Hanho 1947, 799; Iisalo 1987, 11-15).

Turun katedraalikoulu oli pienuudestaan huolimatta merkittävä oppilaitos, sillä se oli jatkopaikka silloisille kaupunki- ja luostarikoulun oppilaille. Se oli nykyaikainen oppilaitos siinä mielessä, että se mahdollisti jatko-opinnot ulkomailla. Tätä innovaatiota tukivat koulun opettajat, joista pääosa oli saanut koulutuksensa ulkomaisissa yliopistoissa (Iisalo 1987, 11-15).

Porthanin innovaatio

Toinen esimerkki liittyy Turun akatemian toimintaan. Akatemian aikainen opettajankoulutus lasketaan yleisesti alkavan *Henrik Gabriel Porthanin* luennoista 1770-luvulla ja pedagogisen seminaarin toiminnan alkamisesta 1800-luvun alussa. Kuten *Matti Sainio* on osoittanut, Turun akatemiassa tehtiin alusta alkaen tutkimustyötä, vaikka opetuksella oli tuolloin pääpaino. Koulutusta ja opetusta koskevat tutkimukset kuuluivat lähinnä filosofian alaan, jonne kasvatustutkimus sijoittui. Ensimmäiset kasvatustieteelliset väitöskirjat suuntautuivat pikemmin didaktiikkaan kuin kasvatuksen peruskysymyksiin. Silloisen käsityksen mukaan kasvatuksella tarkoitettiin niiden keinojen kokonaisuutta, joilla filosofian hahmottama päämäärä, ihmiskunnan onnellistuttaminen, voitaisiin toteuttaa. Kasvatustiede oli luonteeltaan soveltava tiede, jossa opetuksen kysymykset olivat keskeisesti esillä. Kasvatustieteen itsenäistyminen filosofiasta oli prosessi, joka nopeutui vasta 1700-luvulla (Sainio 1957, 187-189).

Kun valistuksen aikana seurattiin Suomessa Euroopan tapahtumia, näyttää siltä, että moniin poliittisiin kysymyksiin haluttiin säilyttää tietty etäisyys, vaikka valistuksen ilmapiiri suosikin avointa tiedonvälitystä ja keskustelua. Tie innovaatioille oli huomattavasti helpompi kuin 1600-luvulla, jolloin yhteiskunnallinen konsensus oli jäykistänyt keskustelua. Valistuksen aikana haettiin uusia ratkaisuja moniin entisiin kysymyksiin, yksi näistä oli opettajankoulutus.

Henrik Gabriel Porthan teki 1770-luvulla matkan Saksaan ja pe-rehtyi siellä niin yliopistoihin kuin opettajankoulutukseen. Hän oli kuitenkin verraten varovainen kannanotoissaan. Luettuaan Rousseau'n *Emile*-teoksen kerrotaan hänen todenneen: "Se on hyvä ja hyvin kirjoitettu, mutta sisältää ristiriitaisuuksia." Rousseau kyllä tunnettiin, mutta hänen yhteiskuntakritiikkinsä ei saanut ihmisiä liikkeelle. Porthan tutustui Göttingenissä saksalaiseen opettajankoulutuksen malleihin ja esitteli niitä myöhemmin Turun akatemiassa. Hän oli innokas opettajankoulutuksen kehittäjä. Itse hän luennoi kasvatustieteen asioista ylioppilaille, jotka hakeutuivat kotiopettajiksi ja

ehkä myöhemmin koululaitoksen piiriin. Luentojen ohella hän ehdotti kasvatusopin tutkinnon saattamista osaksi opettajien kelpoisuusvaatimuksia (Tarkiainen 1971).

Porthanin esittelemä saksalainen opettajankoulutuksen malli, jossa teoria ja käytäntö olivat lähellä toisiaan, ts. kasvatusopin luennot ja opetusharjoittelu kulkisivat rinnakkain opinnoissa. Tätä mallia ei voitu sellaisenaan toteuttaa Suomessa, vaan suunnitelma muotoutui pienimuotoisemmaksi seminaariksi Turkuun. Se ei saanut vastakaikua Ruotsin yliopistoissa eikä toteutunut Porthanin elinaikana. Suomalaiset pitivät kuitenkin kiinni suunnitelmasta ja saivat seminaarin perustetuksi 1806. Sen toiminta jatkui aina vuoteen 1825 saakka. Oliko se suora kopio saksalaisesta käytännöstä, on vaikea sanoa. Pikemmin se on esimerkki siitä, miten suomalaiset hakivat opettajien koulutuksen järjestämiseksi erilaisia organisaatio- ja koulutusmalleja, joita pyrittiin soveltamaan suomalaisiin olosuhteisiin. Samanlainen malli ei opettajankoulutuksessa voinut toteutua poliittisista eikä kansallisista syistä, arvot olivat erilaiset.

Miksi Turun seminaari sitten lopetti toimintansa? Vuoden 1809 jälkeen Suomi on liitetty Venäjän alaisuuteen. Autonomian alkuvuodet eivät olleet uudistusten aikaa, vaan pikemmin erilaisia hallinnollisia toimenpiteitä, joilla Suomi yhdistettiin venäläiseen hallinto- ja kulttuurijärjestelmään. Siksi alkuvuosikymmeniä kutsutaan byrokraatian ajaksi. Seminaarilla oli vain yksi opettaja, jonka panoksesta toiminta riippui. Varsinainen opetusharjoittelu tapahtui Turun kouluisa. Vaikka kiinnostus seminaarin kehittämiseksi haihtui 1820-luvulla, se oli yritys luoda opettajankoulutukselle puitteet ja ohjata teorian ja käytännön yhdistämiseen opetustyössä. Säännöspohjalla tuettiin sen toimintaa (Sainio 1957, 56-76).

Oliko Uno Cygnaeus innovaattori?

Uno Cygnaeuksen elämäntyö (1806–88) tapahtui pitkälti koululaitoksen piirissä. Siitä kertovat opettajavuodet Pietarissa (1846–57), Jyväskylän seminaarin johtajana (1863–68) ja kouluhallituksen yli-

tarkastajana (1861–88). Käytännön ohella hän tunsu hyvin silloiset Keski-Euroopan kouluolot ja koulutussuunnittelun työnä hän laati opintomatkinsa jälkeen Suomen koululaitosta koskevan suunnitelman 1860. Cygnaeuksen elämäntyöstä on tehty useita tutkimuksia, joissa on selvitetty toiminnan lähtökohtia ja muotoja, mutta oliko hän innovaattori (Salo 1939, Aurola 1969, Nurmi 1988).

Aurola kiinnitti perustellusti huomiota siihen, että Suomessa 1856 liikkeelle lähtenyt koulutuksen kehittäminen etenkin kansanopetuksen alueella oli osa Venäjän silloista koulutuspolitiikkaan. Suomi ei ollut mitenkään erityisasemassa eikä sen itsenäisempi kuin muut osat (Aurola 1969, 226-228). Kun sitten Cygnaeus valittiin kokonaisu suunnitelman laatijaksi, hän oli yksi tekijä tässä uudistamisprosessissa. Samalla Cygnaeusta voitaneen pitää reaalipoliitikkona, joka pyrki laatimaan ehdotuksensa siten, että se menisi poliittisesti lävitse. Cygnaeus tiesi, että komitea tarkastaisi ehdotuksen ja että ehdotuksesta keskusteltaisiin julkisesti sanomalehdissä (Aurola 1969, 229-237, Nurmi 1988, 73-129).

Cygnaeuksen ehdotuksessa näkyvät muita selvemmin opettajankoulutuksen korkeatasoisuus, varhaiskasvatus ja alkuopetus, yhteiskasvatus, erityisopetus ja käsityön opetus (Nurmi 1988, 195-218). Näitä kohtia on pidetty pitkälti pedagogisina innovaatioina, lähinnä koulutuksellisia ja opetussuunnitelmallisina uudistuksina. Ne olivatkin eräässä mielessä sitä, mutta niiden täytyi mahtua sen ajan poliittisiin raameihin eli keisari Aleksanteri II:n politiikkaan. Hän oli Suomea kohtaan liberaali ts. antoi autonomian puitteissa toimintavapauksia, joita suomalaiset pyrkivät laajentamaan pohjoismaisen demokratian suuntaan. Tällaisia olivat valtiopäivien säännöllinen toiminta ja uusi kunnallislainsäädäntö. Siksi keisari Aleksanteri II:n alkuaikaa sanotaan liberalismiin ajaksi.

Suurin osa Cygnaeuksen ehdotuksen em. asioista oli Suomessa jo aikaisemmin tunnettuja. Kysymys oli lähinnä siitä, lähdeittiinkö niitä toteuttamaan Suomessa tavalla, jota Cygnaeus oli ehdottanut. Yksi tällainen oli varhaiskasvatus, joka oli sijoitettu opettajankoulutukseen. Siitä syntyi melkoinen polemiikki. Vaikka Cygnaeuksen mukaan kyse oli lapsen kehityksen tukemisesta ja nuorten opettajien



Uno Cygnaeuksen muistopatsas paljastettiin Jyväskylässä 8.6.1900. Tuntemattoman aikalaisen puupiiirros. Kuvälähde: Museovirasto.

koulutuksesta, Snellman katsoi Cygnaeuksen puuttuvan kotien kasvatusoikeuteen yrittäen riistää lapset heidän vanhemmiltaan. Siksi tällainen innovaatio ei sopinut suomalaiseen arvomaailmaan. Vaikka lastentarha herätti vastustusta, Cygnaeus vei tämän asian lävitse ja perusti Jyväskylän seminaariin lastenseimen ja -tarhan vuonna 1863. Sen yksi tarkoitus oli myös sosiaalinen. Lapsikuolleisuuden alentamiseksi pyrittiin kotien lastenhoitoa kehittämään siten, että nuoret äidit saisivat ohjausta naisopettajilta, jotka olivat seminaarin lastenseimessä perehtyneet näihin asioihin. Lastentarhoja perustettiin myöhemmin muihinkin seminaareihin. Ne toimivat Cygnaeuksen elämäntyön päättymisen jälkeen vuoteen 1895 saakka (Nurmi 1964 I, 162-169; Nurmi 1988, 227- 229).

Kansakoulunopettajankoulutus oli Cygnaeuksen innovaatioista tunnetuin. Cygnaeuksen ajatukset käyvät selkeästi hänen kirjoituksessaan vuodelta 1857:

Kansakoulun seminaariota ei sovi pitää lukkarinkouluna eikä verrata tavallisiin oppikouluihin. vaan sen tulee olla jonkunmoisen yliopiston, jonka tarkoituksena on niiden opettajain sivistäminen, mitkä ovat kansaa kaikkein likimmät, siis virkamiehistön, joka kansan sivistystä ja seurakuntain sisällistä voimaa tulee arvaamattomasti vaikuttamaan (Cygnaeus 1857).

Cygnaeus lähti hakemaan tälle visiolleen konkreettista muotoa opintomatallaan Keski-Eurooppaan 1858–59, sillä hän tunsi jo ennen matkaansa keskeiset linjat. Hän oli näkemänsä kriittinen, kuten lause hänen päiväkirjassaan kertoo: “Meillä on paljon oppimista ruotsalaisten virheistä”. Saksalainen ja sveitsiläinen pedagogiikka muodostuivat hänen innovaatioittensa lähtökohdiksi. Saksalainen juonne näkyy mm. opettajankoulutuksen itsenäisen aseman korostamisessa. Se merkitsi myös poliittista kannanottoa ts. kirkon erottamista koululaitoksen johtamisesta. Sillä oli poliittista painoarvoa, sillä vuoden 1858 asetus enteili tällaista muutosta (Asetus 1858). Samalla sillä oli sosiaalinen tilaus, sillä luterilaisen kirkon piirissä



Jyväskylän seminaarin hospitanttiluokka kuvattuna 2.6.1902. Kuvälähde: Museovirasto.

valmisteltiin uutta kirkkolakia, jossa näkyisi kirkon ja valtion uusi tehtävänjako. Cygnaeuksen linja toteutui, Jyväskylän seminaari oli senaatin valvonnassa, ja hänet oli 1861 nimitetty tulevan kouluylivaltuutuksen ylitarkastajaksi. Sveitsiläinen juonne näkyy seminaarin sijaintipaikassa ja ennen muuta opetussuunnitelmassa. Vuoden 1858 asetuksen mukaan seminaari tuli sijoittaa keskelle maata, ja asia ratkesi Jyväskylän hyväksi. Helsingin sijasta maaseutu alkoi saada yhä enemmän erilaisia oppilaitoksia. Jyväskylän seminaarin opetussuunnitelma noudatteli sveitsiläisen Wetingenin seminaarin opetussuunnitelman linjoja, vaikka Cygnaeus ei opintomatallaan juuri tässä seminaarissa oleskellut. Sveitsin ja Suomen seminaarien lähtökohta oli erilainen. Kun sveitsiläisillä opiskelijoilla oli useita kouluvuosia takanaan, Jyväskylän seminaarin ensimmäisiltä pyrkijöiltä vaadittiin vain tietyt perustiedot ja -taidot. Se vaikutti luonnollisesti opetuksen tasoon, ja koulutuksen painopiste olikin aluksi enemmän kansanvalistajan



Jyväskylän seminaarin miesosaston oppilaita kesällä 1903. Kuvallähde: Museovirasto.

kuin opettajan puolella (Halila 1963; Nurmi 1964 I, 18-27, 70-73; Nurmi 1988, 94-108, 145-147).

Opettajankoulutuksen innovaatioihin on laskettava myös Cygnaeuksen suunnitelma yhteiskasvatuksesta, jota hän halusi toteuttaa Jyväskylässä. Tällainen yhteisseminaari herätti närää melko rajusti aina "naimaopistoa" myöten. Cygnaeus sai kuitenkin ehdotuksensa lävitse, joskin Jyväskylän seminaarissa nais- ja miesosasto toimivat opetuksellisesti erillään omine opettajineen ja tiloineen. Yhteisiä tilaisuuksia ei kovin paljon aluksi ollut. Lieneekö keskustelu heijastunut 1870-luvulle, kun ruotsinkielinen opettajankoulutus jakaantui kahtia, naisseminaari Tammisaareen 1871 ja miesseminaari Uuteenkaarlepyyhyn 1873. Sen sijaan seuraava suomenkielinen seminaari Sortavalassa oli Jyväskylän tavoin yhteisseminaari. Cygnaeus oli innokas myös tyttöjen koulutuksen kannattajana ja pyrki siten tasa-arvoistamaan koulutusta (Asetus 1871; Nurmi 1988, 215).

Tässä on syytä kiinnittää huomiota erääseen opettajankoulutuksen näkökohtaan, joka usein käsitellään erikseen. Kuten Halila on tutkimuksessaan osoittanut, monet kansakoulunopettajat huolimatta lyhyistä perusopinnoista ennen seminaaria hakeutuivat opettajanvirkaosa ohella erilaisiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin tehtäviin viime vuosisadalla. Seminaarit antoivat myös yhteiskunnallisia valmiuksia ottaa osaa yhteisten asioiden hoitamiseen. Seminaarien ilmapiiri oli lähellä fennomaniaa (Halila 1949).

Mitkä innovaatiot jäivät toteutumatta? Yksi esimerkki on erityisopetus. Cygnaeus tutustui siihen Keski-Euroopassa ja piti sen soveltamista opettajankoulutukseen hyvin perusteltuna, mutta se ei toteutunut 1800-luvulla toivotulla tavalla. Oliko taustalla taloudelliset seikat vai koulutusasenteet, on vaikea sanoa.

Oliko Cygnaeus innovaattori eli Suomen kansakoulun isä? Edellä käsitellyt näkökohdat viittaavat Cygnaeuksen laajaan asiantuntemukseen ja käytännöllisiin valmiuksiin. Itse hän totesi muistelmissaan, että hän on valinnut parhaan suomalaista koulutusta varten. Se on eräs innovaation tuntomerkki. Häntä voidaan kutsua innovaattoriksi, sillä hänen suunnitelmistaan monet jäivät pysyviksi tavoitteiksi, kuten korkeatasoinen opettajankoulutus, tasa-arvoinen koulutus ja kasvatuksen keskeisyys yhteiskunnan kehityksessä.

Itsenäiset innovaatiot

Neljäs esimerkki innovaatioista näkyy siinä uudessa poliittisessa tilanteessa, jonka maamme itsenäistyminen toi mukanaan. Opettajankoulutus karisti päältäään vuonna 1917 Venäjän ajan elementit, oma hallintojärjestelmä ja opetussuunnitelman uudistaminen olivat keskeisiä kehittämisen alueita. Itsenäistymisen jälkeen oli valittava koulutuksen painopistealueet. Eduskunta valitsi yhdeksi tärkeäksi asiakasi kansanopetuksen, jota varten säädettiin monien mutkien jälkeen oppivelvollisuuslaki 1921. Kansakoulun tehtävänä oli toteuttaa tämä

yhteiskunnallinen innovaatio, taata kaikille mahdollisuus koulutukseen ja samalla tasoittaa eri yhteiskuntaryhmien välisiä uskonnollisia, kielellisiä ja ennen muuta sosiaalisia eroja. Oppivelvollisuuslain toteuttaminen asetti haasteita opettajankoulutukselle (Laki 1921).

Opettajankoulutuksen kehittämistä varten asetettiin komitea vuonna 1919 kouluhallituksen aloitteesta. Se sai työnsä valmiiksi 1922. Seminaarikomitean pedagoginen pohdinta osui murroksen keskelle. Herbartilaisuuden asemaa olivat murtamassa monet tekijät. Ns. uuden koulun virtaukset saivat yhä enemmän jalansijaa, *Rudolf Steinerin* filosofiaa tehtiin tunnetuksi. Amerikkalainen pedagogiikka oli esillä niin suomen- kuin ruotsinkielisten opettajien keskusteluissa (Mietintö 1922; Lahdes 1961, 54-57; Kuikka 1978, 117-118).

Seminaarikomitean esittämä kansakoulunopettajankoulutuksen malli tukeutui pitkälti seminaaritraditioon, vaikka se hyväksyikin koulutuspuhjan laajentamisen keskikoulu- ja ylioppilaspuhjaiseksi. Molemmat pyrittiin kytkemään seminaarikoulutukseen lähelle sen ilmapiiriä, toimintaa ja muita opiskelijoita (Kuikka 1978, 102-103). Sama näkyi koulutuksen tavoitteissa, joissa korostui kristillinen elämäntietämys, ammatillinen tieto- ja taitovalmius sekä kutsumustietoisuus. Tavallaan uusia painotuksia olivat opiskelijan omatoiminen opiskelu, jatkuva kehitys ja sosiaalisuus. Opetussuunnitelman toteuttamisessa seminaarikomitea pitäytyi suomalaisen herbartilaisuuden linjanvetoon eikä tässä esittänyt uusia ajatuksia. Seminaarikomitean ehdotus oli suunnitteluasiakirja, jossa innovaatiot eivät tulleet juuri esille.

Käytännössä opettajankoulutus eteni nopeammin kuin seminaarikomitea. Ylioppilaita oli otettu jo 1800-luvun puolella seminaareihin ns. hospitantteina, joiden koulutus kesti vuoden. Vuoden 1917 jälkeen koulutusta laajennettiin järjestämällä seminaareihin hospitanttiluokkia. Se ei riittänyt, vaan Helsinkiin ja Jyväskylään perustettiin väliaikaiset ylioppilasseminaarit 1920-luvulla. Koulutus oli edelleen yksivuotinen. Tosin seminaarikomitea ehdotti sen pidentämistä kahdeksi vuodeksi (Halila 1963, 132-124, 269-272; Nurmi 1990, 13; Kuikka 1978, 42- 44). Osa kansakoulupuhjaisista seminaareista muutettiin keskikoulupuhjaisiksi.

Lapsipsykologinen tutkimus oli vireytynyt 1900-luvun ja kiinnittänyt lapsen asemaan yhä enemmän huomiota. Ruotsalaisen *Ellen Keyn* ajatus lapsen vuosisadasta oli saamassa konkreettista kaikupohjaa. Yhtenä sen tuloksena oli neljän alakansakouluseminaarin perustaminen vuoden 1917 jälkeen. Niiden alkaminen merkitsi toiminnan vakiintumista, sillä aikaisemmat alkukouluseminaarit olivat perustuneet yksityisten henkilöiden tai kirkon aktiivisuuteen (Halila 1949 III, 104). Seminaarien perustaminen ajoittuu samaan aikaan kuin Ruotsissa (Kuikka 1978, 41). Tämä innovatiivinen vaihe kesti aina 1950-luvulle saakka, jolloin ne muuttuivat yläkansakouluseminaariksi. Kun oppivelvollisuuslaki 1921 jakoi kansakoulun alakouluun ja yläkouluun, uusien opettajien tarve kasvoi huomattavasti. Seminaarien perustaminen merkitsi Cygnaeuksen näkemyksen toteuttamista, jonka mukaan ensin koulutettaisiin opettajat ja sitten perustettaisiin kouluja. Se merkitsi alkuopetuksen ongelman ratkaisua, jota oli yritetty vuoden 1866 kansakouluasetuksesta asti (Laki 1921).

Opettajankoulutus pyrki ennen muuta kansallisiin ihanteisiin 1920- ja 30-luvuilla, mikä on sinänsä ymmärrettävää, olihan se ensimmäinen kerta tehdä itsenäisiä ratkaisuja. Tämä pyrkiminen näkyi kansakouluseminaareissa monipuolisen harrastustoiminnan järjestämisenä. Sen tarkoituksena oli kouluttaa opettajista kulttuuriryöntekijöitä. Tähän toimintaan liittyi silloin maanpuolustus, uskonto, musiikki, urheilu, kuvaamataide, luova kirjallinen ja suullinen ilmaisu.

Tällainen suomalaisen kulttuurin kehittäminen oli alkanut kansakouluseminaareissa jo 1860-luvulla, mutta sai nyt keskeisen sijan toiminnassa. Se ei merkinnyt vain seminaarien sisäisen aktivoitumista, vaan myös yhteyksien rakentumista muiden kulttuuriyhteisöjen kanssa (Kuikka 1985).

Keskeinen innovaatio 1930-luvulla oli Jyväskylän seminaarin "muuttuminen" kasvatusopilliseksi korkeakouluksi 1934. Se vakiinnutti korkeakoulutasoisen kansakoulunopettajankoulutuksen. Korkeakoulu sai heti alkuun kolme professorin virkaa eli yhden käytännöllistä kasvatusoppia, yhden teoreettista kasvatusoppia ja yhden psykologiaa varten. Se merkitsi samalla tieteellisen näkemyksen vahvistamista kansakoulunopettajankoulutuksessa. Halilan mukaan kansakoulu-

väen tieteellistä tutkimustyötä ohjaava tekijä puuttui 1920-luvulla, kansakoulunopettajista oli vaarassa tulla enemmän opetusteknikoita kuin omaperäisiä, etsiviä tutkija-opettajia, joita oli vanhoissa sivistysmaissa (Halila 1950, 304). Korkeakoulu laajeni myöhemmin tutkimustoiminnaltaan uusien tutkimuslaitosten myötä. Kasvatustieteessä oli silloin nähtävissä kahta traditiota. Ns. hengentieteellinen traditio, jonka juuret olivat saksalaisella maaperällä, keskittyi kasvatuksen yleisiin kysymyksiin ja historiaan. Tällaisia tutkijoita olivat mm. *J. Hollo, Erik Ahlman* ja *Aukusti Salo* (Päivänsalo 1971, 137-138, 185-189, 197-213). Toinen traditio, jonka yhteydet liittyivät anglosaksiseen perinteeseen, ilmeni kasvatopsykologian, erityisesti lapsiin ja nuoriin kohdistuvassa tutkimuksessa sekä kasvatussosiologian tutkimuksessa. Näistä tutkijoista mainittakoon esimerkiksi *A. Lilius, Matti Koskenniemi* ja *J.A. Salomaa* (Halila 1950, 305-307; Päivänsalo 1971, 163-185, 189-194).

Kokemus, arvot vai tiede innovaation lähtökohtina

Sotien päätyminen 1944–45 merkitsi suomalaisen yhteiskunnan arvomaailman uudelleen arvioimista. Olennaista oli myös ratkaista, mitkä ovat koululaitoksen ja opettajankoulutuksen tavoitteet. Vuoden 1945 jälkeistä kehitystä ja sen sisältämiä innovaatioita voidaan tarkastella kolmesta lähtökohdasta: onko se kokemus, arvot vai tiede.

Opetuskokemus liittyy läheisesti aikaisempaan kansakoulunopettajankoulutukseen, opettajan käytännön taidoille annettiin suuri merkitys, tieteellinen tutkimus ei kuulunut koulutusohjelmaan. Se ei sisällynyt myöskään pian sotien jälkeen perustettujen opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmaan, sillä kaksivuotinen koulutus ei antanut juuri sille tilaa. Arvot olivat olleet kansakouluseminaarien koulutuksen perustana heti alusta alkaen. Kansakouluseminaarit olivat autonomian aikana suomalaisuusliikkeen keskeisiä paikkoja, vaik-

ka siitä ei luonnollisesti julkisuudessa puhuttu. Opettajat olivat kansallisten arvojen toteuttajia suhteessa Venäjän arvoihin. 1920- ja 30-lukujen kansakoulunopettajat olivat "arvotyöläisiä" eli kulttuuri-työntekijöitä opetuksen rinnalla. Vuoden 1945 jälkeen suomalaisen arvomaailma alkoi muuttua entistä heterogeenisemmäksi, kun nationalismin ja patriotismin rinnalla nousivat arvot, joiden yhteys kansainväliseen muutokseen oli entistä kiinteämpi ja selkeämpi. Monet poliittiset tekijät, kuten vaaran vuodet 1945–48, ja taloudelliset tekijät siirsivät uudistuksen ratkaisua 1950-luvulle, mutta silloinkaan ei löytynyt riittävää yksimielisyyttä. Siksi kansakoululaki 1957 oli pikemmin olemassaolevien säädösten tarkistus kuin innovaatio. Arvokeskustelu leimahti liekkiin varsinaisesti 1960-luvulla samaan aikaan, kun eduskunta hyväksyi 1963 koulunuudistukseen sittemmin johtaneen ponnen.

Opettajankoulutuksen uudistaminen liittyi luonnollisesti koulutusjärjestelmän reformiin. Uno Cygnaeuksen ehdotuksen innovaatiohan perustui siihen, että ensin koulutetaan opettajat ja sitten perustetaan kouluja. 1960-luvulla marsijärjestys ei ollut selvä, koulunuudistus kävi kuitenkin muiden edellä, se näkyi vuoden 1968 laissa ja vuoden 1970 peruskouluasetuksessa (Laki 1968, Asetus 1970).

Kolmas innovaation lähtökohta oli tieteellinen. Näitä lähtökohtia haettiin usealta taholta. Yksi suunta oli pohjoismaat, etenkin Ruotsi. Se ei ollut mitenkään ensimmäinen kerta eikä Cygnaeuksen edellä mainittu kriittinen kommentti näyttänyt nousevan montakaan kertaa esille. *Torsten Husenin* tutkimukset olivat hyvin luettuja, monet henkilökohtaiset kontaktit, kongressit ja seminaarit lisäsivät tuntemusta. Toinen etsinnän kohde oli Keski-Eurooppa, etenkin Saksa. Saksalaisen tradition uusjako, Länsi- ja Itä-Saksa, ei tuottanut suomalaisille ongelmia, sillä he olivat kiinnostuneita molemmista maista. Yhtenäiskoulusuunnitelmia laadittaessa seurattiin tarkasti Itä-Saksan ratkaisuja niin organisatorisesti kuin ideologisesti ja tieteellisesti. Marxilainen tutkimusperinne laajeni 1960-luvulla Suomessa ja sen tuomia argumentteja alettiin käyttää koulutusinnovaatioiden perusteina. Se merkitsi yhtenäistämistä, keskitettyä suunnitteluhallintoa. Tästä "hyvästä" historiallisena esimerkkinä on vuoden 1971 koulutuskomitean

mietintö vuodelta 1973, jossa määriteltiin suomalaisen yhteiskunnan poliittiset tavoitteet, kun niitä ei saatu eduskunnasta. Näitä tavoitteita toistivat uskollisesti kaikki 1970-luvun koulutusmietinnöt (Mietintö 1973; Mietintö 1975).

Kolmas tieteellisen innovaation lähtökohta oli anglosaksinen tutkimus. Sen vaikutus näkyi maassamme sotien jälkeen niin yhteiskuntatieteissä kuin monella muulla tieteen alalla. Usea suomalainen tutkija sai merkittävän lisän koulutukseensa USA:ssa. Se ilmeni kasvatustieteessä esimerkiksi kasvatopsykologian tutkimuksessa, jonka kohteena oli persoonallisuuden kasvu. Se merkitsi empiirisen metodologian vahvistumista ja samalla menetelmäkoulutuksen yksipuolistumista (Päivänsalo 1971, 237-290).

Yksi mielenkiintoinen innovaatioasiakirja, joka tunnettiin hyvin Suomessa, oli Fauren koulutusraportti *Learning to be* vuodelta 1972. Se oli syntyessään yksi indikaattori uudenlaisesta kansainvälisestä koulutuskeskustelusta, ja siinä voi nähdä samanlaisia piirteitä kuin vuoden 1975 ETYK-asiakirjassa.

Minkä linjan suomalainen opettajankoulutus valitsi? Yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen merkitsi myös opettajankoulutuksen yhtenäistämistä. Se näkyi vuoden 1971 opettajankoulutuslaissa ja vuoden 1973 opettajankoulustoitimikunnan esityksissä. Opettajankoulutus kytkettiin yliopistojen tutkinnouudistukseen. Kansakoulunopettajankoulutus muuttui luokanopettajankoulutukseksi, jonka koulutusohjelma päättyi akateemiseen perustutkintoon. Se edellytti kansakouluseminaarien lakkauttamista ja koulutuksen siirtämistä yliopistojen vastuulle (Laki 1971; Mietintö 1975). Se merkitsi selkeästi edellä esitetyn kolmannen vaihtoehdon eli tieteen olevan innovaation lähtökohtana. Kasvatustiede on luokanopettajan tutkinnon pääaine, jonka opinnot tähtäävät tutkimustiedon ja -menetelmien hallinnan rinnalla itsenäisen tutkielman laadintaan. Kyse oli nyt siitä, millaisia paradigmoja sovellettaisiin kasvatustodellisuuden jäsentämiseen.

Reijo Wilenius osallistui tähän keskusteluun kirjallaan *Kasvatuksen ehdot* vuodelta 1975. Hän kritisoi vallitsevaa positivistista paradigmaa ja toi esille muita vaihtoehtoja hengentieteellisen tradition piiristä kuten hermeneuttisen ja hermeneuttisen lähestymistavan

(Wilenius 1975). Samoihin aikoihin humanistinen psykologia kiinnittää huomiota tieteen tehtävään, mikä näkyy myöhemmin *Lauri Rauhala*n puheenvuoroissa. Kasvatustieteen tulee olla nimenomaan "ymmärtävä tiede" eikä hallintatiede, joka pyrkii ihmisen käyttäytymisen kontrolliin. Opettajankoulutuslaitosten menetelmäkoulutus tasapainoili positivistisen ja hengentieteellisen paradigman välillä. Positivistinen paradigma analysoi opetuksen ja oppilaan todellisuutta analyysimallein, jotka oli johdettu matematiikasta ja tilastotieteestä. Tavoitteena oli teorian ja käytännön yhdistäminen eli ns. tutkivan opettajan luominen. Siihen liittyi sittemmin 1980-luvulla näkökulma, joka korosti opettajaa oman työnsä tutkijana (Lahdes 1988, 49-51). Sen yhtenä osana olisi myös reflektointi, ts. opettaja analysoisi oman toimintansa ja työnsä lähtökohtia, saamaansa palautetta ja sitä kautta kehittäisi työtään. Tällainen paradigma merkitsi anglosaksisen tutkimustradition vahvistumista muiden kustannuksella. Kasvatustodellisuutta lähestyttiin myös historian ja sosiologian näkökulmasta, mutta ne jäivät 1980-luvun alkupuolella yksittäisiksi tutkielmiksi. Muutos tapahtui tultaessa 1980-luvun loppupuolelle. Opiskelijoiden mielenkiinto suuntautui myös kasvatuksen historian, filosofian kysymyksiin, joissa kasvatuksen arvot ja ihmiskäsitykset kohdataan. Tämä tapahtui samaan aikaan, kun koululaitoksessa keskusteltiin kasvatuksen arvoista laadittaessa kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia.

1980-luvun keskeinen innovaatiotrendi oli kansainvälistyminen, joka ei ole sinänsä uusi asia, kuten edellä on käynyt ilmi. Olennaista uutta siinä on, että suomalaisten osanotto tieteellisiin kongresseihin, seminaareihin ja työryhmiin on kasvanut. Se on merkinnyt nuorten tutkijoiden pääsemistä kansainvälisiin työryhmiin. Tästä yhtenä esimerkkinä oli toukokuussa 1995 Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella pidetty symposium, jonka teema oli *Teacher Professionalism, Knowledge and Power*. Se kokosi lähes 80 tutkijaa maan eri opettajankoulutuslaitoksista. Tällainen symposium merkitsee sitä, etteivät tutkimustulokset jää tutkijaryhmän tai raportin sisälle, vaan hyödyttävät alan tutkijoita ja opettajia. Symposium oli osa kansainvälistä tutkimusprojektia *Modernization, Academic Discourses, and Social / Political Fields: Reconstituting the Teacher*.

Toinen kansainvälisen yhteistyön muoto ovat erilaiset vaihto-ohjelmat, jotka hyödyttäneet luokan- ja aineenopettajia, mutta joita laajennetaan muihin opettajaryhmiin. Se koskee niin perus- kuin jatkokoulutustakin.

Eräs 1990-luvun korkeakoulutoiminnan piirre on arviointi. Se näkyy myös kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen alueella, jonka kehitystä ovat arvioineet Suomen Akatemian työryhmä, kansainvälinen asiantuntijaryhmä ja korkeakouluneuvoston työryhmä (Raportti 1990, Raportti 1994a, 1994b). Kotimaiset raportit kuvastavat ajankohtaisia korkeakoulupoliittisia paineita laman uhatessa kaventaa kaikkia resursseja. Ulkomainen raportti pohtii yhteistyönäkymiä, mutta sitä haittaa suomalaisen yliopistoperinteen ja -opetuksen omaileimaisuus, joka eroaa anglosaksisesta ja saksalaisesta käytännöstä. Kaikissa raporteissa kiinnitetään huomiota tutkijakoulutusohjelmiin, nykyistä laaja-alaisempiin tutkimusprojekteihin ja jonkin verran yksipuolisten paradigmojen käyttöön. Laitosten profiloituminen ja työnjako ovat jälleen kerran esillä. Kuitenkin selkeä innovaatioidea puuttuu. Onko syynä ollut aikapula vai toimeksianto, on vaikea sanoa. Laitosten omissa raporteissa painotetaan kunkin laitoksen vahvuusalueita ja koulutusvastuuta. Se merkitsisi käytännössä laitosten erityisluonteen ja paikallisen tutkimustarpeen hyväksymistä.

Edellä esitetty viittaisi siihen, että 1990-luvulla tiede olisi opettajankoulutuksen innovaation lähtökohta. Tilanne on muuttumassa. Koulut ovat 1990-luvulla itse laatimassa opetussuunnitelmia, joihin paikalliset tahot ovat vaikuttamassa. Kasvatuksen arvot nousevat esille. Monista opettajakuvista painottuu reflektiivinen opettaja, joka on oman työnsä tutkija ja joka samaan aikaan reflektoi omien ja muiden kokemusten perusteella omaa työtään. Tällainen kehitys viittaa siihen, että opettajankoulutuksen innovaation tulee pyrkiä kolmen tekijän eli arvojen, kokemuksen ja tieteen yhdistämiseen. Mikään niistä ei saisi astua toistensa varpaille tai olla toistensa vasta-kohtia, vaan pystyä hedelmälliseen vuorovaikutukseen.

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa on pohdittu suomalaisen opettajankoulutuksen innovaatioita. Ne osoittavat, että opettajankoulutuksessa tunnettiin ulkomaiset virtaukset ja kehitettiin omia laitoksia omien tarpeiden mukaan. Arvioitaessa edellä kuvattujen innovaatioiden merkitystä on aiheellista kysyä, veivätkö ne kehitystä eteenpäin. Innovaatioita voidaan arvioida tapahtuneen kehityksen valossa jälkikäteen, jolloin jälkiviisaus astuu kuvaan. Innovaatioista huolimatta opettajankoulutusta on usein arvosteltu jälkeenjääneisyydestä ja sisäänlämpiävyydestä. Joka kerta kun opettajankoulutus on muuttunut, kysytään, ovatko uudet opettajat parempia kuin entiset.

Opettajankoulutuksen innovaatiokehityksessä voidaan erottaa seuraavia piirteitä. Innovaatioilla on kansallinen perusta. Se näkyy hyvin keskiajan koulutuksessa. Kun pohjoismaista puuttui yliopisto, suomalaiset lähtivät Keski-Eurooppaan. Innovaatioiden yhteys poliittiseen kehitykseen oli hyvin kiinteä. Ratkaisut oli mahdollista toteuttaa vain politiikan viitekehityksessä. Tästä autonomian aika oli yksi esimerkki. Innovaatioilla on kansainvälisiä piirteitä, koulutusjärjestelmän ongelmat olivat samanlaisia Länsi-Euroopan maissa, ratkaisumalleja haettiin niin koti- kuin ulkomailta. Kun tarkastellaan sisäisiä kehityslinjoja, voidaan todeta, että keskiajan malli eli ulkomainen opiskelu on palannut osaksi koulutusta 1980-luvulla. Luokanopettajankoulutuksen lähtötaso on noussut kansalaisen perustiedoista ja -taidoista 12-vuotiseksi yleissivistäväksi koulutukseksi eli ylioppilastutkinnoksi. Se on yhtenäistetty koskevaksi koko opettajankoulutusta. Erillisistä koulutuslaitoksista on siirrytty yliopistojen suojiin. Hyvä opettaja, jonka kuvassa painottui ennen selkeästi kutsumustietoisuus, on saanut nyt tieteellisen koulutuksen. Tavoitteena on omaa työtä tutkiva ja refleктоiva opettaja. Tieteellinen traditio haki aikaisemmin aineksia saksalaisesta traditiosta, mutta on siirtynyt anglosaksiseen tutkimusperinteeseen. Vuorovaikutus näiden kahden tradition välillä on alkanut ja tuottanee vastauksia yhteen peruskysymykseen, miten arvot, kokemus ja tutkimus yhdistetään hedelmällisesti opettajankoulutuksessa.

Lähde- ja kirjallisuusluettelo

- Asetus 1858, Hans Kejslerliga Majestäts Nådiga Kungörelse angående grunderna för ordnandet af folkundervisningen i Storfusrendömet i Finland (19.4.1858).
- Asetus 1871, Keisarillisen Majesteetin Armollinen julistus kahden seminari-osaston asettamisesta kansakoulu-opettajain ja opettajattarien kasvattamista warten ruotsia puhuvalla väestölle Suomessa (17.4.1871).
- Asetus 1971, Peruskouluasetus (443/ 1975).
- Aurola E. 1969, Venäjän koululaitos ja Uno Cygnaeus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 6/ 1969.
- Cygnaeus U. 1857, Några ord om folkskoleväsendet i Finland. Wiborg 33,37/1857.
- Halila A. 1949a Suomen kansakoulunlaitoksen historia III. Porvoo.
- Halila A. 1949b, Suomen vanhin kansakoulunopettajisto. Helsinki.
- Halila A. 1963, Jyväskylän seminaarin historia. Jyväskylä.
- Iisalo T. 1988, Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. Helsinki.
- Kuikka M. T. 1978, Kansakoulunopettajankoulutussuunnitelmien kehitys Suomessa vuosina 1917 - 1923. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteen osaston julkaisuja. No 4/ 1978. Joensuu.
- Kuikka M. T. 1985, Suomalainen kulttuuri yläkansakouluseminaarien toiminnassa 1920- ja 1930-luvuilla. Teoksessa Koulu ja kulttuuri. Koulu ja Menneisyys XXIII. Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985. s. 80-106.
- Lahdes E. 1961, Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki.
- Lahdes E. 1988, Itseään kehittävä opettaja. Teoksessa Suomalainen ammattikasvatus. Toim. Pekka Ruohotie ja Juhani Honka. Keuruu.
- Laki 1921, Oppivelvollisuuslaki (101/ 1921).
- Laki 1968, Laki koulujärjestelmän perusteista (467/ 1968).

- Laki 1971, Opettajankoulutuslaki (844/ 1971).
- Mietintö 1922, Seminaarikomitean mietintö v. 1922. Komitean mietintö 122:3. Helsinki.
- Mietintö 1973, Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. Helsinki.
- Mietintö 1975, Vuoden 1975 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Helsinki.
- Nurmi V. 1964 I, Maamme seminaarien varsinaisen opettajankoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 7. Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu. Jyväskylä.
- Nurmi V. 1988, Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki.
- Nurmi V. 1990, Maamme opettajakorkeakoulu. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 87.
- Päivänsalo P. 1971, Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki.
- Raportti 1990, Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti. Suomen Akatemian julkaisuja 1/ 1990.
- Raportti 1994a, Educational Studies and teacher education in Finnish universities 1994. A Commentary by an international review team. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Editor Johanna Eräsaari. 147/ 1994.
- Raportti 1994b, Kasvatusala kohti tulevaisuutta. Kasvatustieteellisen alan tutkimintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Helsinki 1994. 16/ 1994.
- Sainio M. 1957, Kasvatustieteen tutkimus ja opetus Turun akatemiassa. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja XIV. Jyväskylä.
- Salo A. 1939, Pikkulasten kasvatustieteellinen tutkimus Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä I. Hämeenlinna.
- Wilenius R. 1975, Kasvatustieteelliset ehdot. Kasvatustieteellisen filosofian luonnos. Jyväskylä.