

Maamme opettajiston eturivissä – normaalilyseoiden yliopettajuus 1873–1973

Tässä artikkelissa tarkastelen normaalilyseoiden harjoittelua ohjaavien opettajien eli yliopettajien opettajuutta: kelpoisuusehto- ja, tehtäviä ja kompetensseja sekä osoitan, miten ne muuttuivat yhteiskunnan, opettajuuden ja kasvatustieteellisten suuntausten muutoksen mukana. Yliopettajat ohjasivat aineenopettajakoulutettavien opetusharjoittelua. Heillä oli aineenopettajakoulutuksessa vahva asiantuntija-asema, joka toisen maailmansodan jälkeen vähitellen mureni.

Normaalilyseoiden yliopettajuus, lähteet ja tutkimuskirjallisuus

Vuoden 1856 koulujärjestys antoi ohjeet opettajanvalmistukseen ja määräsi käytännöllisen opetusharjoittelun osaksi opettajankoulutusta (Hanho, 1955, 183). Ensimmäinen kasvatusta ja opetusopin professorin valvoma normaalikoulu oli vuonna 1864 perustettu ruotsinkielinen Normalskolan i Helsingfors. Kolme vuotta perustamisen jälkeen myös sen suomenkielinen osasto aloitti toimintansa.¹ Poliittikka vaikutti harjoittelukouluihin alusta asti. Kielitaistelu heitti suomenkielisen opetusharjoittelun 14 vuodeksi Hämeenlinnaan, josta se palasi Helsinkiin vasta vuonna 1887, kun Helsingin suomalainen normaalilyseo perustettiin.²

¹ ASK, N:o 1, 1862, § 2–3; Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 3; Hanho, 1955, 188; Heinonen, 1987, 33–35 ja 37; Kiuasmaa, 69.

² ASK, N:o 1, 1862, § 2–3; Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 3; Hanho, 1955, 188; Heinonen, 1987, 33–35 ja 37; Kiuasmaa, 70.

Keisarillisessa julistuksessa 29.5.1873 vahvistettiin normaalilyseoiden toiminta oppikoulun³ opettajaksi valmistuvien auskultointia⁴ järjestävinä laitoksina. Normaalilyseoiden tehtäviksi tuli kouluhallituksen ja Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin professorin alaisuudessa toimia mallina muille lyseoille, toimia tieteellisyyttä ja korkeampaa kansalaissivistystä antavana oppilaitoksena sekä valmista alkeisoppilaitosten opettajia.⁵ Filosofian- ja opettajankandidaattitutkinnon läpäisseet opiskelijat suorittivat kasvatusopin tutkinnon⁶ ja osana opintoja harjoittelivat vuoden normaalilyseossa, jossa harjoittelun jälkeen suoritettiin arvioitavat käytännölliset opetusnäytteet.

Vuoden 1873 asetuksessa määriteltiin ensimmäisen kerran normaalilyseoiden opetusharjoittelun toteuttamisen perusteet. Opettajiksi aikovien piti tieteellisten kurssien suorittamisen jälkeen suorittaa käytännölliset harjoitukset. Auskultointi eli harjoittelu koostui yliopettajan valvomasta opetuksen seuraamisesta ja yliopettajan ohjaamista harjoitustunneista.⁷ Harjoittelua ohjaavat yliopettajat toimivat maamme opettajien eturivissä, kuten normaalilyseon rehtori kuvaili yliopettajia vielä vuonna 1968.⁸

Tässä artikkelissa selvitän normaalilyseoiden opetusharjoittelijoiden eli opettajakandidaattien ohjauksesta vastanneiden aineenopettajien, yliopettajien, opettajuutta eli ammatillisesti tyypillistä toimintatapaa vuodesta 1873 yliopiston alaisten harjoittelukoulujen syntyyn 1970-luvulle. Selvitän, mitkä olivat normaalilyseon yliopetta-

³ Vuoden 1872 koulujärjestyksen määrittämät oppikoulut olivat 4- ja 8-vuotiset lyseot, 2- ja 5- vuotiset reaalikoulut ja 4- ja 7-vuotiset tyttökoulut. Reaalikoulut olivat suomenkielisille suunnattu oppikoululujan jatka, kun taas lyseot kouluttivat virkaylimystöä omalla klassisella koulutuslinjalla. Vuonna 1883 asetuksessa mahdollistettiin myös reaalityseot yliopistoon johtaviksi koulutusväylyiksi.

⁴ Sana ”auskultasioni” eli auskultoiminen tulee latinan sanasta *auris*, korva ja *auscultare*, kuunnella, totella. (Kiuasmaa, 1982, 155)

⁵ ASK N:o 19, 1873, 1–2§.

⁶ Tutkinto suoritettiin yksityisesti kasvatusopin professorille ja siinä opiskelijan piti osoittaa, että hän osaa tarpeelliset alkutiedot kasvatus- ja opetusopissa (Hanho, 1955, 206).

⁷ ASK N:o 19, 1873, §7.

⁸ KA, HNA, Db4, VK1950–1974, Kertomus lukuvuodesta 1967–1968, Rehtorin katsaus, 18.

jien kelpoisuusehdot, tehtävät ja kompetenssit ja miten ne muuttuivat. Kompetensseilla tarkoitetaan tässä artikkelissa ammattitaitoa työntekijän näkökulmasta, tietoa ja pätevyyttä sekä työntekijän valmiuksia suoriutua tehtävästään ja kohdata kulloisenkin tilanteen vaatimuksia. (Ks. Carr, 2000, 91–92; Koster ym. 2005, 158; Luukkainen, 2004, 71–71; Virtanen, 2013, 31.) Kompetenssit voitiin yliopettajajärjestelmässä saavuttaa opettajan kelpoisuuden ja työkokemuksen kautta sekä persoonallisten ominaisuuksien avulla.

Pyrin hahmottamaan sitä, mitkä kompetenssit korostuivat yliopettajien opettajuudessa eri aikoina ja miten yliopettajien ammatikunnan asiantuntija-asema kehittyi normaalilyseoiden alkuajoista yliopiston uusimuotoisen opettajankoulutuksen syntyyn asti. Kontekstin yliopettajuuden kehitykselle antavat kasvatustieteen, opettajuuden, yhteiskuntarakenteen, yhteiskunnan arvopohjan ja lainsäädännön muutokset sekä opetusharjoittelun rakenteellinen kehitys.

Tutkin lähteitä sisällönanalyysillä ja käytän lähteinä yliopettajien kelpoisuusvaatimuksia ja tehtäviä listaavia asetuskokoelmia, komiteamietintöjä sekä Helsingin normaalilyseon arkiston asiakirjoja. Helsingin normaalilyseo oli ainoa suomenkielistä opetusta antava normaalilyseo vuoteen 1934 saakka ja se antoi vahvan mallin myös 1950–1960-luvuilla perustettujen uusien normaalilyseoiden yliopettajien työhön.

Harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien tehtäviä ja kompetensseja tarkastelllessani käytän erityisesti Helsingin normaalilyseon vuosikirjoja sekä yliopettajien ja ohjaavien opettajien kirjoittamia Kasvatusopillisen aikakauskirjan artikkeleita. Helsingin normaalilyseon yliopettajat julkaisivat aikakauskirjassa omia näkemyksiään opettajankoulutuksen ja yliopettajuuden muutospainesta, vertailivat suomalaista järjestelmää kansainvälisesti ja myös esittivät vastineitansa harjoittelujärjestelmää kohtaan osoitettuun kritiikkiin. Yliopettajien kirjoituksissa perusteltiin usein omaa asemaa opettajankoulutusjärjestelmässä.

Kansainvälisessä tutkimuksessa on laajasti tunnustettu, että haettaessa laatua tai muutosta opettajankoulutukseen täytyy kiinnittää huomio opettajankouluttajiin. Kuten useat tutkijat (Beijaard ym.

2004, 107; Goodwin & Kosnik, 2013, 334; Lunenberg ym. 2014, 2–4; Murray & Male, 2005, 125) ovat todenneet, opettajankouluttajien kasvatusammatin kompleksista luonnetta on kuitenkin tutkittu vähän. Harjoittelukoulujen monimuotoinen aineenopettajuuden traditio ole ollut tutkimuksen kohteena myöskään Suomessa, vaikka normaalikoulut ovat merkittävä osa suomalaista opettajankoulutusjärjestelmää. Opetusharjoittelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä ovat tutkineet esimerkiksi Veijola (2013) ja Virta (2001). Harjoittelukoulujen opettajiin kohdistuva tutkimus on keskittynyt pääosin luokanopettajuuteen sekä harjoittelun ohjaukseen ja sen kehittämiseen. (Esim. Atjonen & Väisänen, 2005; Jyrhämä, 2002.)

Tutkimuskirjallisuutenani toimivat esimerkiksi oppikoulujärjestelmän historiaa käsittelevät teokset sekä suomalaisen opettajankoulutuksen historiaa ja normaalikoulujen historiaa käsittelevät teokset. (Esim. Helsingin normaalilyseon matrikkeli, 1967; Kuusisto, 2007; Kolbe, 1995.) Oppikoulujen ja opettajankoulutuksen historioissa aineenopettajankoulutus on huomioitu, mutta tutkimus on usein keskittynyt opetusharjoittelun rakenteeseen ja vain sivunnut aineenopettajuutta. Martti T. Kuikan (2001, 30) luettelemien Hanhon (1955), Kiuasmaan (1982), Nurmen (1979), Heinosen (1987) ja Vuorenpään (2003) teoksia lukuun ottamatta aineenopettajankoulutuksen harjoittelun ohjaus, mikä erityisesti liittyy yliopettajuuteen, on tutkimatta.

Yliopettajien ammattikunnan synty

24.11.1869 annettiin asetus aineenopettajien virkan vaadittavasta koulutuksesta ja tutkintovaatimuksista Aleksanterin yliopistossa.⁹ Koulutoimi erotettiin lopullisesti kirkosta, kun käytännöllistä opetusnäytettä¹⁰ ei ottanut enää vastaan tuomiokapituli vaan kasvatusopin

⁹ ASK N:o 29, 1869, §12.

¹⁰ Asetuksessa määrättiin, että opettajaksi aikovan piti antaa arvioitava näytetunti, jossa hän osoitti taipumuksensa opettajan ammattiin. innettä (Kiuasmaa, 1982, 379, jäsemmin avaavaksi. uissa kuin normaalikoulussa t yliopettajat ja kasvatusopin professori. tännöiisi innettä (Kiuasmaa, 1982, 379, jäsemmin avaavaksi. uissa kuin normaalikoulussa t yliopettajat ja kasvatusopin professori.

professori ja normaalikoulujen yliopettajat.¹¹ Kiuasmaan mukaan vuosien 1869 ja 1873 asetuksista syntyi pitkälle itsenäisyyden ensimmäisille vuosikymmenille ulottunut ohjaajakeskeinen ja passiiviseen opetuksen seuraamiseen keskittynyt auskultointiperinne. Siinä korostuivat aineenhallinta ja arvosanat, ei niinkään menestyminen opetusharjoittelussa (Kiuasmaa, 1982, 159–160). Rautiainen (2012, 47) on painottanut, että opettajaorientaation kehittyminen on Suomessa nojautunut aineenopettajakoulutusjärjestelmän rakenteelliseen muuttumattomuuteen vielä yliopistollista opettajankoulutusta luotaessa ja kehittäessä 1970-luvulla. Tämän seurauksena on muodostunut sukupolvien mittainen opettajaketju, jossa on jaettu sama muuttumaton ymmärrys aineenopettajan työstä. Yliopettajien opettajuus ja vahva asema vahvistivat muuttumattomuuden kulttuuria aineenopettajuuden kehittämisessä.

1800-luvun lopulta lähtien Suomessa opettajien professioasemaa määritti rinnakkaiskoulujärjestelmän mukainen jako. Toisin kuin kansakoulunopettajat ja myöhemmin luokanopettajat, aineenopettajat suorittivat koulutushistorian alusta asti tutkintonsa yliopistossa ja oppikoulun opettajan ammatti muuttui itsenäisen profession suuntaan jo 1840-luvulla sen irtautuessa papin ammatista. Opettajakoulutus toteutui 1860-luvulta lähtien siten, että mitä ylempää kouluastetta opetti, sitä vähemmän pedagogista valmennusta vaadittiin. Didaktista taitoa pidettiin teknisenä taitona, jonka omaksumiseen ei välttämättä tarvittu yliopistokoulutusta. Pedagoginen kvalifikaatio katsottiin pikemmin vähentävän ammatin arvostusta. (Raivola, 1989, 10, 23 ja 119–120.) Siinä missä kansakoulun opettajat erikoistuivat huolen pitäjiksi, praktisiksi kasvattajiksi, sihteerien töihin ja säilyivät rahvaan edustajina, oppikoulun opettajat kvalifikoituivat oppineeksi sivistyneistöksi, maistereiksi ja päätöksentekijöiksi (Raivola, 1989, 10, 52, 55–57; Konttinen, 1996, 63–65; Simola, 1995, 308).

Oppikoulun aineenopettajan asiantuntija-asema perustui siis oppiaineisiin rakentuvaan yliopistokoulutukseen, tiedon siirron traditioon sekä vahvaan aineenhallintaan ja siitä kehittyi itsenäinen ja arvostettu ammatti. (Konttinen, 1991, 118 ja 231; Raivola, 1989, 55–57.)

¹¹ ASK N:o 29, 1869, §9; Kiuasmaa, 156.

Oppikoulun opettajan ammatti sisälsi arkkiprofession tunnusmerkkeinä pidetyt piirteet, kuten ammatinharjoittajien tietoisuuden erityistaidoistaan sekä ammatillisen järjestäytymisen, ammattieettisen normiston, riittävän erityisasiantuntemuksen, tieteellisesti saavutetun riittävän spesifin tiedon, eettisen koodin omaksumisen, ammatillisen autonomian ja ammattipätevyyden määrittelyn. (Lapinoja & Heikkinen, 2006, 146; Raivola, 1989, 18; Rinne & Jauhiainen, 1988, 29 ja 59–60; Schön, 1988, 9; Simola, 1995, 307; Webb ym. 2004, 9.) Normaalkoulun perustamisen jälkeen opetusharjoittelun suorittamisesta tuli oppikoulun opettajien tärkeä kelpoisuusehto, kuitenkin niin, että hyvän opettajan kriteerinä 1880-luvulla pidettiin edelleen pikemmin tieteellistä sivistystä kuin menestymistä opetusharjoittelussa (Konttinen, 1991, 230–231).

Fennomaanien vahva painotus koulutukseen ja sivistykseen suomalaisina perusarvoina vahvistivat edelleen oppikoulun opettajien ammatin professiota (Konttinen, 1996, 70–71). Helsingin normaalkoulun suomenkielisellä osastolla oli opettajien valmistukseen perustuvan tehtävänsä vuoksi merkittävä rooli myös suomalaiskansallisessa liikkeessä ja kielitaistelussa 1860-luvun lopulla. Esimerkiksi J.V. Snellman tuki suomenkielisen normaalkoulun perustamista Helsinkiin, jotta suomenkieliset opettajat loisivat suomalaista sivistystä (Hanho, 1955, 202.) Kouluylhallituksen puheenjohtaja von Kothenin mielestä Helsingin normaalilyseon suomenkielisen osaston opetus oli parempaa, koska normaalkoulun todelliset tavoitteet oli syrjäytetty suomalaisten kansallispyrkimysten edistämiseksi (Hanho, 1955, 199.) Von Kothen ymmärsi Helsingin normaalkoulun suomalaisten luokkien opettajanvalmistustehtävän symbolisen merkityksen voimistuvalla suomalaiskansalaiselle liikkeelle ja kannatti suomenkielisen opetusharjoittelun siirtoa pois pääkaupungista. (Kiuasmaa, 1982, 70.)

Siirtokysymys uhkasi tuhota alkuperäisen, maan parhaita opettajia kouluttavien normaalkoulujen suunnitelman (Heinonen, 1987, 60). Professori Z.J. Cleve yritti tuoda keskustelussa esille, että opetusharjoittelun piti olla kasvatusopin professorin valvomaan ja opetusharjoittelijoiden olisi hyvä jatkaa yliopisto-opintojaan Helsingissä. Svekomaa tahto siirtää suomenkielinen opettajankoulutus pois

pääkaupungista oli kuitenkin vahvempi (Kiuasmaa, 1982, 70) ja suomenkielinen normaalikoulu siirrettiin Hämeenlinnasta takaisin Helsinkiin vasta 1887.

Jo normaalikoulua suunniteltaessa vuonna 1862 päätetty, että korkeinta pedagogista asiantuntemusta mallikoulussa¹² tulisi edustamaan yliopettaja. Yliopettajien esimerkin ja neuvojen välityksellä tulevat oppikoulun opettajat voisivat omaksua hyvän opetustavan (Iisalo, 1984, 62). Harjoittelukoulun yliopettajat toimivat portinvartijoina oppikoulunopettajan ammattiin. He toteuttivat oppikoulunopettajan työn rinnalla opettajankoulutustehtävää ja toimivat yliopistopedagogeina, joten heidän professioasemansa oli siis tavallista oppikoulunopettajuuttakin vahvempi.

Ruotsinkieliseen normaalikouluun perustettiin kolme, myöhemmin neljä yliopettajan virkaa, joiden kelpoisuusehdot olivat samat kuin muidenkin 4-luokkaisten, lukiota edeltävien yläalkeiskoulujen opettajien eli filosofian kandidaatin tutkinto. Normaalikoulun opettajilta vaadittiin kuitenkin syvempää teoreettista tietämystä, käytännöllistä pätevyyttä ja taidokasta opetusta. (Bergroth ym. 1864, 248–249; Hanho, 1955, 188–189.) Aina ei kaikkia virkoja saatu täytetyksi, ja esimerkiksi lukuvuonna 1904 suomenkielisessä ja ruotsinkielisessä normaalilyseossa toimi yhteensä kuusi yliopettajaa.¹³ Vuoteen 1929 normaalilyseoiden uudistamiskomitean muistiossa tavoitteeksi asetettiin, että yliopettajien virkoja olisi eri aineissa ruotsinkielisessä poikanormaalilyseossa kahdeksan ja suomenkielisessä yhdeksän. (Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 16, 26) Edelleen yliopettajien kokonaismäärässä tuli merkittävä lisäys vuonna 1934, kun harjoittelukouluna toimintansa aloittaneessa Helsingin tyttönormaalilyseossa yliopettajien viroissa aloitti seitsemän uutta yliopettajaa. (Kolbe, 1994, 52.) Suomenkielisten yliopettajien määrä moninkertaistui vuosina 1955–1962, kun eri puolille Suomea perustettiin

¹² Normaalikouluja perustettaessa viitattiin vuoden 1856 koulujärjestykseen, jossa säädettiin, että auskultointia järjestävissä kouluissa kurinpidon ja opetusmenetelmien piti olla mallikelpoisia (Hanho, 1955, 186).

¹³ KA, HNA, Db1, Vuosikertomukset 1871–1910, Kertomus lukuvuodesta 1903–1904, 19.

viisi uutta normaalilyseota ja järjestelyvaiheen jälkeen yliopettajien kokonaislukumäärä nousi lähes 50:een (Kiuasmaa, 1982, 379).

Vuonna 1873 annetussa asetuksessa määriteltiin normaalilyseoiden toimintaa ja erityisesti yliopettajien tehtäväkuvaa. Opetuksen seurannan ja harjoittelijoiden tuntien ohjauksen lisäksi yliopettajan piti järjestää kerran viikossa neuvottelu auskultanteille.¹⁴ Yliopettajan johtamat viikkoneuvottelut eli ainekonferenssit keskittyivät oman aineen metodologisiin kysymyksiin. Konferensseissa oli käsiteltävä harjoittelutuntien sisältöä ja arvostelua. Ohjelmassa oli myös erillisten opetustapojen käsittelyä, oppikirjojen tarkastelua, opetusopillisia harjoituksia ja keskusteluja koulukuriin liittyvistä kysymyksistä.¹⁵

Normaalilyseon yliopettajat saivat nimityksen virkaansa senaatin talousosastolta. Asetuksessa kasvatus- ja opetusopin professorin työnkuva normaalilyseoiden työtä ohjaavana tahona selkeytyi siten, että professorin valvontaoikeus kohdistui opetusta koskeviin asioihin. Kouluylihallitus vastasi puolestaan koulujen hallinnosta.¹⁶ Kasvatus- ja opetusopin professori ja normaalikoulun yliopettajat olivat oppikoulunopettajuuden hierarkiassa ylimmät oppialansa auktoriteetit (Iisalo, 1984, 62; Rinne & Jauhiainen, 1988, 171).

Ensimmäinen opetuksen strategioita sisältänyt opetussuunnitelma ilmestyi Suomessa vasta 1916, ja näin ollen yliopettajille jäi suuri rooli opettamisen mallin kehittämisessä (Heinonen, 1987, 42). Yliopettajia veloitettiin seuraamaan kasvatusopillista tutkimusta ja esimerkiksi vuosisadan vaihteessa silloinen Helsingin normaalilyseon rehtori Paa-vo Virkkunen ohjasi yliopettajia noudattamaan tarkasti herbartilaista pedagogiikkaa.¹⁷ Kokeellisen psykologian läpimurto ja pedagogiikan perustaksi tulleet mittaukset ja empiirisesti todistettu tieto sekä sosi-

¹⁴ ASK N:o 19, 1873, § 6–7; Blifande Lärares praktiska utbildning, Kommittebetänkande IV, Helsingfors, 1909, 31.

¹⁵ ASK N:o 19, 1873, § 3 7–8; Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, komiteamietintö, 1929, 31–32; ks. myös Iisalo, 1984, 90–93.

¹⁶ ASK N:o 19, 1873, § 2; Heinonen, 1987, 105.

¹⁷ Ks. esim. KA, HNA, Dd1, VK, 1871–1910; Kertomus lukuvuodesta 1896–1897, Rehtorin katsaus, 23; Kertomus lukuvuodesta 1900–1901 Kasvatusopin professorin konferenssiaiheet; Kertomus lukuvuodesta 1908–1909, Rehtorin katsaus, 5; Melander, 1920, 84.

aalipedagogiikka, yksilöllisyys ja uuden työkoulumetodin kehittyminen olivat pedagogisia uutuuksia 1910–1920-luvuilla (Ahonen, 2011, 248; Iisalo, 1984, 92–93; 13; Päivänsalo, 1986, 204; Skinnari ja Syväoja, 2007, 347). Yliopettajat välittivät auskultanteille uusinta pedagogista tietoa yleis- ja ainekonferensseissa. Esimerkiksi lukuvuoden 1914–15 ensimmäisen yleiskonferenssin aiheena oli älykkyyden mittaamista koskevat teoriat.¹⁸

Opetusharjoittelu miellettiin pääosin valmistautumiseksi käytännölliseen opetusnäytteeseen. Varsinaisia harjoitustunteja oli kolme ja opetuksen seuraamista sata tuntia (Kiuasmaa, 1982, 159–160; Nurmi, 1979, 184–185). Käytännöllisen opetusnäytteen perusteella annettiin arvosana koko opetusharjoittelusta. 1920-luvulla opetusnäytteen arviointilautakunnan muodostivat viisi yliopettajaa ja rehtori yliopettajakunnan puheenjohtajana. Näytetunnista annettiin kolmiportainen arvostelu, hyväksytty, kiittäen hyväksytty ja kiitettävä (Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 38–39). Aluksi arvioiminen oli yliopettajien yksinoikeus, mutta ajan puutteen vuoksi myös vanhempia lehtoreita alettiin ottaa mukaan arviointilautakuntaan.¹⁹ Käytännöllisten opetusnäytteiden arvioinnista muodostui yliopettajien aikaa vievin ja ajankäyttöä hankaloittavin velvollisuus. Se vahvisti kuitenkin yliopettajien autonomista roolia portinvartijana oppikoulun opettajan ammattiin.

Yliopettajuus ennen toista maailmansotaa

Z.J. Cleve kasvatusopin professorina kommentoi jo 1880-luvulla, että aineenopettajilla on kova kiusaus pitää silmällä ainoastaan omaa opetusainettansa ja että heidän tieteellinen sivistyksensä oli aina kovin yksipuolista (Cleve, 1886, 291). Cleve peräänkuulutti pedagogisten

¹⁸ Ks. Esim. KA, HNA, Db2, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1914–1915, Yleiskonferenssin aiheet, s. 15; Kertomus lukuvuodesta 1920–1921 Yleiskonferenssin aiheet; Kertomus lukuvuodesta 1923–1924, Yleiskonferenssin aiheet, s. 26.

¹⁹ KA, Db3, HNA, VK 1925–1950, Kertomus lukuvuodesta 1934–1935, Rehtorin katsaus, 5.

periaatteiden ja menetelmien opettamista myös aineenopettajille (Heinonen, 1987, 102–103, Cleve 1886, 392).

Aineenhallintaa korostettiin kuitenkin enemmän kuin pedagogista osaamista niin yliopettajien kelpoisuusehdoissa kuin opetusharjoittelijoiden osaamisessakin. Esimerkiksi vuonna 1929 julkaistussa normaalilyseoiden uudistamiskomitean mietinnössä todettiin, että malliopetuksen antaminen ja harjoittelutuntien arvosteleminen edellyttävät maan parhaimpien opettajavoimien toimimista normaalilyseoiden opettajan viroissa. Yliopettajilta vaadittiin hyvää opetustaitoa, perehtyneisyyttä pedagogisiin kysymyksiin sekä tieteellistä pätevyyttä (Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 42, 53). Mietinnössä ei ehdotettu yliopettajien kelpoisuusvaatimuksina laajempia kasvatusopillisia opintoja kuin vastaavissa oppikoulunopettajan viroissa. Pedagogisten taitojen osalta riitti, että hakijaa pidettiin erityisen soveliaana opettajavalmistuksen antamiseen.

Normaalilyseon vuosikirjojen opettajaluetteloista voi todeta, että yliopettajana toimivat opettajat olivat lähes poikkeuksetta tohtoreita tai vähintäänkin lisensiaatteja (ks. Kolbe, 1994, 52). Kuten Sirkka Ahonen (2011, 241) on todennut, normaalikoulun yliopettajiksi haettiin henkilöitä, joissa teoreettinen ja menetelmällinen valmius yhdistyivät. Yliopettajat olivatkin monitoimisia miehiä ja 1930-luvulta lähtien myös naisia. Useat yliopettajat toimivat oppikirjantekijöinä ja oman oppiaineensa järjestötoiminnan johtomiehinä. Esimerkiksi Helsingin normaalilyseon matrikelista (1967) voi havaita, että joidenkin yliopettajien virkakehitys johti normaalilyseosta yliopistoon ja jopa valtakunnallisiin kouluhallinnon tehtäviin.

Uusia yliopettajan virkoja täytettäessä tieteellinen pätevyys oli kiistatta tärkein nimitysperuste. Vuonna 1904 kasvatusopin professorille Waldemar Ruinille kuvattiin kielten yliopettajan virkaan tarvittavia kykyjä näin: ”perusteelliset tiedot erikoisaineissa sekä varma psykologis-metodillinen valmistus ynnä sovellus erikoisaineeseensa ovat sen vuoksi edellytyksiä, joita yhä vakavammin täytyy vaatia opettajalta ja sitä suuremmassa määrässä yliopettajalta.” Ruotsinkielinen normaalilyseo ehdotti tehtävään tohtori Ivan Uschakoffia. Lausunnon mukaan hän oli kykenevä yliopettajan tehtävään, koska hän oli tohtori ja omasi

syvälliset ja laajat filosofiset ja filologiset opinnot. Hänellä oli etevät opettajankyvyt ja hän oli osoittanut suurta harrastusta myös normaalilyseon opettajainvalmistusta kohtaan.²⁰

Vuonna 1920 yliopettaja K.R. Melander toi esille, että yliopettajat ovat harrastuneita opettajakokelaiden näytetuntien etukäteissuunnitteluun ja omaksuvat jatkuvasti uutta metodiosaamista (Melander, 1920, 80–84). Uuden omaksuminen rajoittui yliopettajilla kuitenkin voittopuolisesti oman aineen hallintaan. Melander painotti myöhemmin, että hyvä tieteellinen pätevyys oli ohjaajille tärkeä siksi, että normaalilyseoissa harjoitteli pitkään koulussa työskennelleitä lisensiaatteja ja joskus jopa dosenttejakin, joten konferenssien tieteellisissä keskusteluissa vähemmän pätevän ohjaajan heikkous voisi tulla helposti näkyviin (Melander, 1932, 25). Ammattitaidon kehittämisen motiivina oli siis pikemmin yliopettajan tieteellisen auktoriteettiase-
man turvaaminen suhteessa korkeasti koulutettuihin harjoittelijoihin kuin oman asiantuntijuuden vahvistaminen.

Vuonna 1929 yliopettajan tehtävinä luettiin seuraavat: harjoitustunnit ja käytännölliset opetuskokeet, yliopettajan omat tunnit, neuvottelut auskultanttien kanssa harjoitustuntien johdosta, kokeiden järjestely sekä keskustelu kokeiden antajien ja muiden tilapäisten kuuntelijoiden kanssa, ohjelman järjestäminen lukuisiin konferensseihin ja keskustelun johtaminen niissä, ulkomaisen ja kotimaisen ammattikirjallisuuden seuraaminen, mallikelpoisen opetuksen antaminen, huolellinen valmistautuminen joka ainoalle tunnille ja perehtyminen omaa alaa koskevaan tieteelliseen kehitykseen. (Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 7.)

Auskultanttien ohjaaminen ei siis varsinaisesti korostunut yliopettajien tehtäväkuvassa. Yliopettajien antama harjoittelun ohjaus ja harjoittelujärjestelmä kohtasivatkin kritiikkiä. Esimerkiksi Ilmari Kiannon salanimellä Antero Avomieli (1907) kirjoittamissa muistelmissa annettiin harjoittelusta kaoottinen kuva. Auskultantit seurasivat opetusta norssilla tunnista toiseen yliopettajan armoilla. Kianto viittasi muistelmissaan myös yliopettajan ja lehtoreiden auktoriteettieroon: auskultantti huo-

²⁰ KA, HNA, Db1, VK 1871–1910, Kertomus lukuvuodesta 1903/1904, Kirje kasvatusopin professorille W. Ruinille, Normaalilyseo 20 vuotta, 13–17.

kasi helpotuksesta, kun näki, että hänen harjoitustuntiaan on tulossa seuraamaan ainoastaan kyseisen aineen varsinainen opettaja eikä yliopettaja (Avomieli, 1907, 1). Yliopettajien asema ja auktoriteetti normaalilyseon sisäisen hierarkian ylimpänä oli yhtä kyseenalaistamaton kuin heidän paikkansa opettajakunnan eturivissä.

Kasvatusopillisen aikakauskirja julkaisi vuonna 1902 ruotsalaisen normaalilyseon kielten yliopettajan H.J. Appelqvistin kirjoituksen, joka oli poikkeuksellisen kriittinen yliopettajan kirjoittama kuvaus opetusharjoittelusta. Appelqvist ehdotti, että osa harjoittelusta voitaisiin suorittaa muualla kuin normaalilyseossa ja että myös muut opettajat kuin yliopettajat ottaisivat osaa auskultanttien ohjaamiseen. Hän valitti, että opetusharjoittelu oli normaalilyseoissa hajanaista, eikä auskultantille muodostunut koulutyöstä tarvittavaa kokonaiskuvaa. Appelqvist vaati ainakin kuutta harjoitustuntia ja hän esitti, että harjoittelija voisi viikon ajan hoitaa peräkkäin kaikki asianomaisen aineen tunnit jollakin luokalla. Appelqvist arvosteli myös yliopettajien antaman ohjauksen sisältöä. Hän toivoi yksilöllisempää otetta ohjaukseen ja kritisoi yliopettajia siitä, että harjoitustuntien ohjaaminen oli sekavaa ja liian yleisellä tasolla olevaa. Esimerkiksi harjoitustunneista annettuja kaavamaisten, ”ihan hyvä” - kommenttien sijaan Appelqvist toivoi harjoittelijan omalle kehitystasolle merkityksellisiä kommentteja ja ymmärrystä siitä, että auskultantit olivat vasta opettajakoulun alussa. (Appelqvist, 1902, 251–254.)

Appelqvistin esittämä kritiikki oli ajankohtaista koko 1900-luvun alun ja esimerkiksi auskultointi muualla kuin normaalilyseossa säilyi kestoaiheena harjoittelukeskustelussa koko 1900-luvun ajan. Pieniä muutoksia harjoittelun sisällössä tehtiin. Esimerkiksi vuonna 1910 Helsingin normaalilyseon vuosikertomuksessa todettiin, että yliopettajat olivat tyytyväisiä siihen, että harjoitustuntien määrää oli lisätty kuuteen tuntiin omassa aineessa ja neljään tuntiin mahdollisessa opettavassa sivuaineessa. Harjoittelutunteja myös seurasi asiantunteva ohjaus ja arviointi, mikä näyttäytyi rehtorin mukaan opettajakandidaattien toiminnassa edistyksenä.²¹

²¹ KA, Db2, HNA, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1910–11, Rehtorin katsaus, 18–20.

Auskultanttien määrän nopea nousu vuosisadan vaihteen jälkeen aiheutti suuria paineita harjoittelun järjestämiselle. Esimerkiksi vuonna 1905 auskultantteja oli 55 ja vuonna 1914 heitä oli jo 152.²² Normaalityösuojelun rehtori Virkkunen valitti, että yliopettajat työskentelevät kiireessä ”luonnottoman painostuksen alaisena” ja että yliopettajien ei ole mahdollista edes oppia kaikkia opettajakandidaatteja nimeltä heidän suuren määränsä vuoksi. Tällainen työskentely kävi ”koneelliseksi” ja haittasi työn laatua ja rehtori totesi, että Normaalityösuojelu ei näissä olosuhteissa voi toimia mallikouluna.²³

Appelqvistin lisäksi myös muut yliopettajat olisivat toivoneet pystyvänsä antamaan parempaa ohjausta.²⁴ Appelqvistia lukuun ottamatta kukaan ei kuitenkaan nähnyt ongelmana yliopettajilta puuttuvaa ammattitaitoa ohjaustyön hoitamiseen. Huonon ohjauksen selityksenä esitettiin harjoittelun rakenteesta, auskultanttien suuresta määrästä ja lisääntyvistä työtehtävistä johtuva kiire. Ajan puute jatkui huonon ohjauksen selittäjänä vielä toisen maailmansodan jälkeenkin. Esimerkiksi vuonna 1948 yliopettaja Irja Maliniemen mukaan kiire aiheutti harjoittelun hajanaisuutta ja erillisiä harjoitustunteja. Kiireen takia auskultantin kehittymisen havaitsemista tai yksilöllistä ohjausta pidettiin mahdottomana (Maliniemi, 1948, 144–148).

Yliopettajat vaativat helpotusta ohjaustaakkaan muilta normaalityösuojelun opettajilta. Ensimmäisen kerran yliopettajien työpainetta helpotettiin senaatin päätöksellä 29.10.1913, jolloin kirjattiin, että yliopettajan harjoitustuntien järjestämisessä voi käyttää toisen samaa ainetta opettavan opettajan apua, jos harjoittelutunteja on enemmän kuin 50 (Ehdotus normaalityösuojelun uudistamiseksi, 1929, 9; Melander, 1932, 21). Vuonna 1934 perustettu tyttönormaalityösuojelu helpotti kiirettä normaalityösuojelun puolella, kun auskultointi suoritettiin nyt kummassakin

²² KA, Db2, HNA, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1914–1915, 12; Ehdotus normaalityösuojelun uudistamiseksi, 1929, 4.

²³ KA, Db2, HNA, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1914–1915, 13–14; Soinen, 1916, 360.

²⁴ KA, Db2, HNA, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1912–1913, Rehtorin katsaus, 8–9.

normaalilyseossa ja käytännöllisen opetuskokeiden arviointeihin oli käytössä suurempi opettajakunta.²⁵

Samalla kun yliopettajat vaativat apua ohjaukseen, painotettiin, että yliopettajan pitää johtaa harjoittelua ja seurata jokaista harjoittelijaa siinä määrässä, että hän voi itse muodostaa käsityksen jokaisesta.²⁶ Vaikka ajan puutteen takia harjoitteluvastuuta siirrettiin myös muille normaalilyseon opettajille, harjoittelun organisointi haluttiin pitää edelleen tiukasti yliopettajien käsissä.

Tutkimuksessa on pantu merkille, että vahvan professioaseman omaava ammattiryhmä pyrkii muodostamaan, säilyttämään tai lisäämään asiantuntijuuteen perustuvaa (yksin)valtaa tarkoin rajatulla toimintareviirillä (Rinne & Jauhiainen, 1988, 59). Professionalismissa tietty ammattikunta pyrkii myös kontrolloimaan työtä koskevia valtuuksia ja ammattikunnan statusta tarkoituksena saavuttaa tai laajentaa työn suorittamiseen liittyvää autonomiaa (Konttinen, 1997, 54). Näin tekivät myös yliopettajat, jotka kiireestä huolimatta eivät halunneet luopua yksinoikeudestaan harjoittelun ohjaamisen johtamiseen tai opettajakokeiden arvioimiseen.

Yliopettajat eivät myöskään pitäneet ammattiosaamisen kynttilää vakan alla. Erityisesti kouluhallitukseen, mutta myös kasvatusopin professorille suuntautuvissa lausunnoissa omaa ammattitaitoa alleviivattiin niin aineosaamisessa kuin pedagogisissa kysymyksissä. Tieteellisen pätevyyden ja opetustaidon lisäksi Helsingin normaalilyseon yliopettajat painottivat, että yliopettajilta vaadittiin huomattavasti ”kiinteämpää tuntijäsentelyä” ja jopa ”huolitellumpaa ulkomuotoa” kuin muilta oppikoulun opettajilta. Opettajakunnan mielestä jatkuva kuulijoiden mukana olo oppitunneilla aiheutti myös ”kuluttavaa hermojännitystä” ja vaati opettajalta keskittyneempää toimintaa kuin muissa kouluissa.²⁷

Vaikka ennen toista maailmansotaa yliopettajilta ei vaadittu oppikoulun opettajan kelpoisuusvaatimuksia laajempaa kelpoisuutta,

²⁵ ASK, N:o 294, 1934; Kiuasmaa, 1982, 238.

²⁶ KA, Db2, HNA, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1910–11, Rehtorin katsaus, 18–20.

²⁷ KA, HNA, Ca1, Opettajakokousten pöytäkirjat (1896–1959), Opettajainkouluksen pöytäkirja 29.3.1929.

yliopettajat ammatinharjoittajina olivat vahvasti tietoisia kompetensseistaan, erityisasiantuntemuksestaan sekä asemastaan. Yliopettajien asiantuntijatieto eli tieteellinen pätevyys, kokemuksella hankittu kyky antaa malliopetusta sekä ohjata auskultantteja oli luonteeltaan suojattua spesiaalitietoa, professionaalista tietoa.

*Aineylivaltiaista vuorovaikutuksellisemmiksi ohjaajiksi –
yliopettajien kompetenssikenttä laajenee*

Toisen maailmansodan jälkeen kouluun rantautui vahva tasa-arvon vaatimus. Samalla kanta kirkkoon ja uskontoon muuttui kriittisemmäksi. Aineenopettajaharjoittelun pioneeri ja pääpaikka Helsingin normaalilyseo oli isänmaallinen, uskonnollinen ja perinteinen. Uudet ajatukset ravistelivat koulua ja sen seurauksena opetusharjoittelun järjestämistä.

Sota-aikana auskultointia oli voinut tehdä myös muissa kuin normaalikoulussa. Tätä mahdollisuutta jatkettiin myös sodan jälkeen, tavoitteena helpottaa pääkaupungin normaalilyseoiden auskultanttien tulvaa. (Kiuasmaa, 1982, 376) Normaalilyseon yliopettajien yksityisoikeus opetusharjoittelun ohjaukseen väistyi. Yliopettajat pitivät kuitenkin edelleen itsestään selvänä, että oppikoulunopettajien valmistuksen piti tapahtua ainakin osittain normaalilyseoissa ja erityisesti harjoittelun arvioinnin yliopettajajärjestelmän puitteissa. Ajateltiin, että suuressa normaalilyseossa harjoittelunsa käynyt oppikoulun opettaja pärjäisi kyllä maaseutukoulussakin (Haila, 1945, 3; Malinieni, 1948, 144).

Oppikoulujen oppilasmäärä kasvoi nopeasti 1950–1960-luvuilla, kun sodan jälkeen syntyneet niin kutsutut suuret ikäluokat valloittivat koulunpenkit. 1950-luvun voimakas taloudellinen kasvu ja yhteiskunnallisen tasa-arvon ajatuksen vahvistuminen näyttäytyivät oppikoulun käynnin yleistymisenä (Kähkönen, 1979, 24). Oppikouluissa opettajapula oli ilmeinen ja oppikoulunopettajien määrän kasvaessa heidän professioasemansa alkoi heiketä. Tämä johtui ammattikunnan laajenemisen lisäksi oppikoulun opettajien akateemisen tason madaltumisesta (Rinne & Jauhiainen, 1988, 187–188). Samalla kun

oppikoulunopettajien professioasema heikkeni, myös yliopettajien ylivertainen asiantuntija-asema aineenopettajankoulutuksessa kyseenalaistettiin yhteiskunnan taholta ja opettajankoulutusjärjestelmän sisältä.

Toisen maailmansodan jälkeen opettajan asema yhteiskunnan malliyksilönä ja tulevien kansalaisten muovaajana alkoi menettää merkitystään, koska yhtenäiskulttuuri ei enää sanellut yhtä voimakkaasti kuin aiemmin, millainen tuli olla. Perinteinen kutsumusopettajuus alettiin nähdä tasa-arvoon ja demokratiaan perustuvana ammatillisuutena (Kähkönen, 1979, 125, 139; Sääntti, 2009, 403–404). Vanhempi lehtori (vuodesta 1947 yliopettaja) V.A. Haila epäili, että koko oppikoulun opettajien valmistusmenetelmä oli jääne niiltä ajoilta, kun maisteri oli ilman muuta opettaja. Ammatteihin ei Hailan mukaan valmisteta ihmisiä antamalla heidän katsella, mitä mestari tekee. Auskultantin on itse toimittava, itse yritettävä ja itse opittava (Haila, 1945, 1–2). Ajatus siitä, että moitteettoman malliopetuksen seuraamisen sijasta harjoittelija kokeilisi itse, oppisi ja erehtyisi ja löytäisi oman tapansa opettaa vaati yliopettajilta aivan uudenlaista lähestymistä ohjaukseen.

Ikäluokkien kasvamisen ja oppikoululaisten määrän lisäyksen seurauksena myös oppikoulujen oppilasaines muuttui heterogeenisemmäksi ja pedagogisia taitoja vaadittiin koko ajan enemmän myös oppikoulun opettajilta. Koulun ongelmat alettiin määritellä didaktisin termein ja oppimiseen liittyviksi ja ne olivat voitettavissa kasvatusopin osaamisen avulla (Sääntti, 2009, 403). Aineenopettajien pedagogisen koulutuksen puute nousi koulukeskustelun keskeiseksi teemaksi.

Sodan jälkeen kasvatustieteissä vaikuttivat vahvasti esimerkiksi Hollon, Koskenniemen ja Haavion ajatukset. Kasvatustieteen professori Juho Hollo painotti opetuksen ja kasvatuksen yhdistämistä. (Hollo, 1952, 105–118; Päivänsalo, 1986, 123; Skinnari & Syväoja, 2007, 351–352.) Vuodesta 1944 Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun ja myöhemmin Helsingin yliopiston kasvatustieteen professorina toimi Matti Koskenniemi, joka vaikutti vahvasti opettajankoulutuksen kehittämiseen 1950–1960-luvuilla. Koskenniemen teoksia käsiteltiin Helsingin normaalilyseon rehtorin konferensseissa ja hän ehti toimia

kasvatusopin professorina myös auskultaation valvojana ennen kuin normaalilyseoiden toiminta siirtyi kouluhallituksen vastuulle vuonna 1955.²⁸ Koskenniemi omaksui reformipedagogiikan lapsikeskeisyyden ja korosti sosiaalisten taitojen merkitystä myös oppikoulun opettajien keskuudessa. Pedagogiikan keskiöön nousivat luokkahuoneen prosessit. Opettajan monopoliasemaa luokissa alettiin kritisoida ja esitettiin ajatus oppilaiden aktivoimisesta osaksi oppimisprosessia. Sosiaalinen toiminta tuli koulukasvatuksen ohjaavaksi päämääräksi ja ryhmätyöt sekä opetuskeskustelut alkoivat rantautua oppitunneille. (Launonen, 2000, 229–230; Skinnari & Syväoja, 2007, 355–356.)

Herbartilainen pedagogiikka sai rinnalleen ajatuksen tiedon soveltamisesta (Ahonen, 2011, 251; Päivänsalo, 1986, 195–196). Myös käsitys auktoriteetista alkoi muuttua. Martti Haavion vuonna 1948 julkaisema *Opettajapersoonallisuus* toi vuorovaikutuksen ajatuksen luokkahuoneisiin. Haavion mukaan kasvatuksen tuli perustua kasvattajan ja kasvatin emotionaaliseen vuorovaikutukseen. Koulukasvatuksen periaatteina nähtiin omatoimisuus, havainnollisuus, yksilöllisyys, sosiaalisuus elämänmyönteisyys ja lapsen persoonallisuuden ymmärtäminen kokonaisuutena (Haavio, 1948).

Uudet kasvatusopin virtaukset ja oppilasaineksen tuomat haasteet eivät avautuneet auskultanteille näytetunneilla ja siksi alettiin miettiä mahdollisuutta, että harjoittelijat näkisivät enemmän todellista opetusta ja kurinpitotilanteita eikä vain täydellisyyttä tavoittelevia paraatitunteja. Haila vertasi normaalilyseoita seminaareihin ja kritisoi normaalilyseoita erityisesti siitä, että normaalilyseoissa tarjottiin vain lyhyt silmäys kasvatus- ja opetusoppiin. Kun seminaareissa harjoittelijoilla oli runsaasti käytännöllistä opetusta ja harjoitusta, normaalilyseoissa opettajakandidaateilla oli vain harvoin tilaisuus harjoitella opettamista (Haila, 1945, 1–2 ja Nurmi, 187).

Opetusharjoitteluun alettiin kaivata osuuksia, jotka tukisivat koulun kokonaisuuden ymmärtämistä, sosiaalistumista ja vuorovaikutustaitoja. Normaalilyseon vanhempi lehtori, myöhemmin yliopettaja L. Arvi P. Poijärvi rohkaisi yliopettajia perehdyttämään opiskelijoitaan

²⁸ KA, Db4, HNA, VK1950–1974, Kertomus lukuvuodesta 1952–1953, Rehtorin katsaus; Kertomus lukuvuodesta 1954–1955 Yleiskonferenssin aiheet.

koulun kaikkeen toimintaan avajaisista kevätjuhlaan (Poijärvi, 1955, 198). Jokaisella harjoittelijalla pitäisi Poijärven ja yliopettaja Irja Maliniemen mukaan olla myös pidempiaikainen nimikkoluokka, jotta hän oppisi tajuamaan oppilaiden kokonaisohjelman ja harjoittelija saisi pitää mahdollisimman monta tuntia samalle luokalle. (Maliniemi, 1948, 142–146; Poijärvi, 1954, 3; Poijärvi, 1955, 198.) Appelqvistin yli 40 vuotta aiemmin esittämät tavoitteet alkoivat näin ollen saada vasta-kaikua, mutta toteutuivat vasta vuonna 1965, kun pidempi harjoitusjakso samalle luokalle otettiin Helsingin normaalilyseossa käyttöön aluksi kokeiluna.²⁹ Alettiin myös pohtia, millaisella pedagogiikalla koko ikäluokkaa voisi opettaa yhdessä, kun ajatus yhtenäiskoulun perustamisesta alkoi vallata alaa rinnakkaiskoulujatuksesta.

Yliopettajan asiantuntija-asema oli tähän saakka nojannut kokemusperäiseen opettamiseen ja ohjauksen taitoon, akateemiseen koulutukseen opetettavassa aineessa ja tiedon siirron traditioon. Pedagogisten taitojen vaatimuksen myötä yliopettajalta vaaditut kompetenssit kohtasivat vahvoja muutospaineita. Uudet vaatimukset saivat myös Helsingin normaalilyseon opettajat heräämään keskusteluun harjoittelusta, opettajuudesta ja omasta kasvatusopillisesta osaamisestaan myös opettajakokouksissa ja yliopettajien kokouksissa, jossa ennen tätä oli keskusteltu pääasiassa nimityskysymyksistä ja opetusnäytteiden arvioinnista.³⁰ Pedagoginen osaaminen ja aineosaaminen ajautuivat kuitenkin keskusteluissa törmäykseen, kun niille haettiin keskinäistä arvojärjestystä. Esimerkiksi Poijärvi, joka toimi vuonna 1954 järjestetyissä ohjaavien opettajien kokouksissa alustajana painotti, että opettajakasvatuksessa oli laiminlyöty kasvatuspsykologinen puoli ja että ohjaavien opettajien tulisi opiskella lapsipsykologiaa. Vaikka Helsingin normaalilyseon rehtori pitikin Poijärven näkemystä yliopettajien osaamattomuudesta liian synkkänä, osaamisen puute huomioitiin kokouksissa myös laajemmin.³¹

²⁹ KA, Db4, HNA, VK1950–1974, Kertomus lukuvuodesta 1965–66.

³⁰ KA, HNA, Ca1 Opettajankokousten pöytäkirjat (1896–1979); Cb1–Cb5, Yliopettajakunnan pöytäkirjat (1875–1972).

³¹ KA, HNA, Ca1, Opettajankokousten pöytäkirjat (1896–1959), Opettajakokouksen pöytäkirja 27.1.1954 ja 5.4.1954.

Aktiivisimmin puheenvuoroja opettajankokouksissa käyttivät Kasvatusopillisen aikakauskirjasta tutut kirjoittajat Poijärvi, Maliniemi ja Haila. He kaikki aloittivat yliopettajan tehtävässä vasta sodan jälkeen ja pystyivät ehkä sen vuoksi nostamaan yliopettajuuteen uudenlaisia vaatimuksia ajan kasvatusopin painotusten hengessä niin opettajankokouksissa kuin kasvatusopillisen aikakauskirjankin sivuillakin. Eriyisesti Hailan ajatukset olivatkin radikaaleja yliopettajien joukossa, jossa oman aineen vahva asema ja tieteellinen pätevyys olivat muodostaneet yliopettajan opettajuuden kovan ytimen.

Haila oli ilmaissut kritiikkensä sekä yliopettajien pedagogisen taidon puutteeseen että oppiaineiden ylivaltaan jo vuonna 1945: ”Ei suinkaan seikka, että joku on syvästi perehtynyt opetusaineeseensa, useasti suppeaan aineryhmään, ole suurikaan opetus- ja kasvatuskyvyn tae” (Haila, 1945, 1–2). Hailan mukaan kokemus oppilaisista opettaa kuitenkin oppikoulun opettajankin ja hänestä karsiutuu tehokkaammin itserakas tunne, että koko maailma pyörii hänen oman aineensa ympärillä (Haila, 1945, 5). Hailan ajatukset toistivat jo 1880-luvun lopulla Cleveltä kuultua kritiikkiä. Poijärvi puolestaan ajatteli, että lukioluokilla opettajan ”puhtaaksiviljelty” akateemisuus ei ole niin vaarallista, mutta keskikoulussa aineenopettaja joutuu pikku-poikien ja -tyttöjen sekä murrosikäisten vaikeasti ymmärrettävään ja hallittavaan joukkoon, josta selviämiseen tarvittaisiin opintoja lapsen kehityksestä jo opetusharjoitteluaikana (Poijärvi, 1955, 197).

Oppikoulunopettajien koulutuksen oppiaineiden ylivaltaa kritisoi myös Matti Koskenniemi, joka näki oppikoulunopettajien koulutuksen erityisongelmana sen, että aineenopettajat olivat opetusharjoitteleluun tultaessa yleensä suorittaneet yliopisto-opinnot omassa aineessaan. Opettajavalmistustaloksen mahdollisuus vaikuttaa tulevaan opettajaan oli hänen mukaan enää vähäinen, koska opiskelijassa on kehittynyt ”yksipuolinen aineenopettajan asenne” (Koskenniemi, 1954, 103–104, 108). Koskenniemen mainitsema yksipuolinen aineenopettajan asenne oli erityisen totta yliopettajien keskuudessa, jotka olivat vasta saamassa lisää kasvatusopillista koulutusta. Vahvaan aineenosaamiseen nojanneet yliopettajat epäilivät, että perinteisen oppiainepohjaisen koulutuksen ja pedagogisen koulutuksen yhdistä-

minen voisi merkitä tieteellisen tason laskemista. Vastakkaisina nähtiin esimerkiksi ”historian todellinen tuntija ja tutkija”, jolla on myös pedagogista osaamista ja ”nuoriso-ohjaaja”, jolla on sen verran tietoa historiasta, että hän kykenee opettamaan sitä.³²

Oppiaineiden ylivallan ja pedagogisten taitojen ohuuden lisäksi yliopettajan kompetensseja kyseenalaistettiin myös ohjauksessa. Eri-tyisesti peräänkuulutettiin vuorovaikutustaitoja ja valmiuksia antaa yksilöllistä ohjausta. Haila kirjoitti jo 1940-luvun puolivälissä, että yliopettajan ja auskultantin välille voisi syntyä persoonallinen kosketus, opettajan ja oppilaan välinen suhde, josta kumpikin asianosainen hyötyy. Omalle ohjaajalle auskultantti voisi avautua, selittää epäonnistumisensa tai epävarmuutensa syitä ja saada kokeneemman rohkaisua (Haila, 1945, 11). Maliniemi epäili, että jos harjoittelijan ja ohjaajan välillä ei ole vuorovaikutusta, auskultantti ei välitä oppilaistaan vaan pyrkii vain miellyttämään yliopettajaa esimerkiksi opetusmetodisilla valinnoillaan. (Maliniemi, 1948, 144–148). Yliopettajat painottivat opiskelijan omien kehitystarpeiden huomioimista, paineettoman ilmapiirin luomista, rohkaisemista kokeiluihin ja sitä, että yliopettajat eivät tukahduttaisi auskultanttien itsenäisiä opettamisyrittäyksiä vaan loisivat oppimisen ja yrittämisen halun (Holmström, 1949, 136–137; Kuuskoski, 1944, 9).

Harjoittelun yleiseksi tavoitteeksi alkoi toisen maailmansodan jälkeen vakiintua ajatus, että opettajan piti päästä lähemmäksi oppilastaan ja yliopettajan lähemmäksi auskultanttia. Harjoittelua ei enää nähty pelkästään valmistautumisena arvioitavaan opetuskokeeseen tunteja seuraamalla. Siirryttiin kohti yliopettajien toteuttamaa vuorovaikutuksellista ohjausta, jossa myös harjoittelijaa kuultiin. Näiden tavoitteiden toteutumisen esteenä oli toisaalta opetusharjoittelun rakenne, jossa yksittäisillä erillisillä oppitunneilla kritiikkeineen oli edelleen selkein painoarvo ja ohjauksen vahva traditio.

³² KA, HNA, Ca1, Opettajakokousten pöytäkirjat, Helsingin normaalilyseon opettajakunnan kokous 5.4.1954; Kähkönen, 1979,41.

Normaalilyseon yliopettajista normaalikoulun lehtoreiksi

Vuonna 1955 opetusharjoittelu sai kaivatun lainsäädännöllisen uudistuksen. Sisällöllisen uudistamisen rinnalla koko harjoittelujärjestelmä alkoi mullistua, kun R.H. Oittisen vuoden 1954 komitean ehdotuksen mukaisesti auskultanttien tulvaan vastattiin perustamalla lopulta peräti viisi uutta normaalilyseota Jyväskylään 1955, Turkuun 1957, Ouluun 1960 sekä Tampereelle ja Joensuuhun 1962 (Nurmi, 1979, 188). Helsingin normaalilyseoiden yksityisoikeus aineenopettajakoulutukseen jäi lopullisesti menneisyyteen.

Yliopettajien ja ohjaavien opettajien kelpoisuusehtoja laajennettiin jo vuoden 1948 asetuksella. Tieteellisenä tutkintona vaadittiin nyt filosofian kandidaatin tutkinto ja kasvatustieteen cum laude approbatur. Normaalilyseossa piti olla suoritettu kahden lukukauden mittainen auskultointi ja opetusnäytteen arvosanana vaadittiin laudatur kaikissa virkaan kuuluvissa aineissa. Opetusnäytteet vaadittiin enää vain normaalilyseoiden virkoihin. Lisäksi vaadittiin tutkinto oppikoulun lainsäädännöstä ja koulun opetuskielestä.³³ Kun esimerkiksi Joensuussa Pielisensuun yhteislyseo vuonna 1962 muutettiin oppikoulun opettajia valmistavaksi normaalilyseoksi, vaadittiin myös entisiltä opettajilta lisäpätevyyden hankkimista, erityisesti kasvatustieteen cum laude -opintojen suorittamista (Kuusisto, 2007, 195). Ensimmäisen kerran yliopettajan kelpoisuusehtoihin tuli näin ollen vaatimus myös yleisesti oppikoulunopettajia laajemmista kasvatustieteellisistä akateemisista opinnoista.

Vuoden 1955 asetus toteutti lainsäädännöllisesti aineenopettajan-koulutuskeskustelussa esitetyt tavoitteet. Harjoittelun välitön johtaminen kuului rehtorille ja yliopettajille, mutta jokainen normaalilyseon lehtori veloitettiin ohjaamaan harjoittelijoita (Kiuasmaa, 1982, 376). Asetuksen mukaan harjoittelua ohjaavan opettajan tehtäväksi tuli aiempien tehtävien lisäksi opastaa harjoittelijaa tutustumaan koulun elämään ja toimintaan yleisesti, ohjata tätä oppituntien suunnittelussa, tarkistaa tuntien ohjelmat, seurata opetusta ja suorittaa sen johdosta arvostelu. Ohjaavan opettajan antama palaute ei enää ollut

³³ ASK 620/1948, s. 985 ja Kiuasmaa, 1982, 378

yksittäisen tunnin kritiikki vaan se tuli toteuttaa harjoitustunnin tai pidemmän harjoitusjakson jälkeen ja siellä piti keskustella kasvatusopillisista kysymyksistä sekä tarkastella opetusta yleisesti.³⁴

Kiuasmaan mukaan asetus muutti ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijan suhdetta kiinteämmäksi siten, että entinen akateeminen metodiohjaus ja passiivinen opetuksen seuranta oli muuttumassa ammatilliseksi työharjoitteluksi (Kiuasmaa, 1982, 377). Kun pakolliset opetusnäytteet jäivät uudessa lainsäädännössä pois, ohjaavan opettajan oli mahdollista keskittyä auskultanttien kehitykseen ja antaa auskultanttien pedagogisia taitoja paremmin kuvaava lausunto.³⁵ Yliopettajakunnalle annettiin kuitenkin oikeus keskeyttää opetusharjoittelu, mikäli joku osoittautui sopimattomaksi opettajan toimeen.³⁶ Yliopettajien rooli portinvartijana opettajan ammattiin säilyi, mutta tehtävänkuvaa ohjaajana muuttui uudessa asetuksessa aiempaa selvästi opiskelijakeskeisemmäksi ja koulun elämää kokonaisvaltaisemmin avaavaksi.

Yliopettajien kasvatustieteelliset tehtävät lisääntyivät tuntuvasti vuoden 1955 asetuksen jälkeen, kun opetusharjoittelu erotettiin Helsingin yliopiston kasvatustieteiden ja opetusopin professorin valvonnasta kouluhallituksen valvontaan.³⁷ Normaalilyseoiden rehtorit ja yliopettajat perivät aiemmin kasvatustieteiden professorin pitämät pedagogiset luennot. Normaalilyseoiden tehtäväksi tuli myös pakollisten kasvatustieteellisten esivalmistuskurssien järjestäminen harjoittelijoille, koska harjoittelijoilta ei enää vaadittu kasvatustieteiden approbatur-opintoja ennen harjoittelun aloittamista.³⁸ Mielenkiintoista on se, että yliopettajia oli kritisoitu kasvatustieteellisen ja pedagogisen taidon vähäisyydestä ja nyt kuitenkin päädyttiin siihen, että yliopettajat toteuttavat myös kasvatustieteiden opetuksen itse.

³⁴ ASK 228/1955, §6–9.

³⁵ Pöytäkirja auskultanttien uusien ohjaajien neuvottelupäivistä, Kasvatustieteellinen aikakauskirja 1955, 221.

³⁶ ASK 338/1955, §2.

³⁷ ASK 338/1955, §1.

³⁸ KA, HNA, Db4, VK 1950–1974, Kertomus lukuvuodesta 1967–68, Kasvatustieteellisen esivalmennuskurssin ohjelma, 26.

Uusi asetus ja uudet normaalilyseot herättivät yliopettajien ja ohjaavien opettajien keskuudessa ajatuksen lisäkoulutuksesta ja säännöllisistä tapaamisista. Ensimmäisessä harjoittelunohjaajien neuvottelupäivät pidettiin vuonna 1955. Aloituspuheenvuorossaan Poijärvi vaati ohjaaville opettajille lisäkoulutusta erityisesti ikäkausien erityispiirteistä, psykologiasta, pedagogiikasta ja nuoriso-ohjauksesta.³⁹ Uusien normaalilyseoiden lehtorit ja yliopettajat olivat nuoria ja kokeilunhaluisia, jotka eivät ohjaustehtävässään edustaneet enää pelkästään menneisyyteen kuuluvaa auskultaatioperinnettä (Kiuasmaa, 1982, 379, 578). Vanhat normaalilyseot olivat vaikeimmassa asemassa ohjaajien jatkokoulutuksen järjestämisessä. Poijärven (1955, 198) mukaan Helsingin normaalilyseon yliopettajia ja opetuksenohjaajia ei voitu velvoittaa osallistumaan jatkokursseille heitä sitovien ja perinteisiin ankkuroituvien arvovaltasyiden takia.

Vaikka harjoittelun ohjaajien kasvatustieteellisessä pätevyudessa, vuorovaikutustaidoissa ja yksilöllisen ohjauksen antamisessa nähtiin puutteita, yliopettajien ja ohjaavien opettajien yleisempää jatkokoulutusvelvoitetta jäätii vielä odottamaan. Goodwin ja Kosnik (2013, 338–339) ovat todenneet, että vähäisen akateemisen täydennyskoulutuksen takia harjoittelukouluissa toimivat opettajankouluttajat eli ohjaavat opettajat rakentavat opettajuuttansa varsinkin uransa alussa kokemukselle siitä, mitä he ovat havainnoineet menneisyyden mieleenpainuvista opettajista ja omista ohjaajistaan. Ohjauskoulutuksen puute vahvisti yliopettajuuden vahvan ainetradition jatkuvuutta myös uusissa normaalilyseoissa, kun vanhemmalta kollegalta tai omalta ohjaajalta saatu ohjauksen malli vaikutti uusien ohjaavien opettajien tapaan ohjata uusia aineenopettajia.

Kasvatustiede tieteellistyi ja vakiintui esimerkiksi uusien oppituo-
lien myötä 1960-luvulla. (Rinne ym. 2000, 153). Tieteellistyminen vahvisti edelleen normaalilyseoihin kohdistuvaa kritiikkiä. Matti Koskenniemi jyräsi, etteivät kouluhallituksen alaiset normaalilyseot toteuta kaikkea sitä, mitä kuuluu pedagogiseen ammattiin valmistumiseen. Hän asetti tavoitteeksi, että opettajanvalmistus siirtyisi kokonaan yli-

³⁹ Pöytäkirja auskultanttien uusien ohjaajien neuvottelupäivistä 22.–26.8.1955. Kasvatustieteellinen aikakauskirja, 1955, 216–222.

opistojen alaisuuteen ja pedagogiikan ja oppiaineiden opetus yhdistettäisiin. (Koskenniemi, 1954, 107) Opettajankoulutusjärjestelmää uudistettaessa lähtökohdaksi tulikin ehdotus yhteisestä peruskoulun opettajia valmistavasta koulutusohjelmasta, mikä ei kuitenkaan toteutunut yliopistojen ainelaitoksilta tulleen vastustuksen takia. (Vuorenpää, 2003, 103.)

Yliopettajien katsottiin antavan normaalilyseoissa kasvatusopillista opetusta vailla tarpeellista koulutustaustaa. Esimerkiksi professori O.K. Kyöstiö sanoi virkaanastumisesitelmässään Oulun yliopistossa, että aineenopettajakoulutus on tapahtunut aineopintojen jälkeen erillisissä normaalilyseoissa, jotka eivät ole luonteeltaan akateemisia (Kyöstiö, 1965, 6). Vuonna 1957 työnsä loppuunsaattanut Oppikoulun opettajavalmistuksen pedagoginen toimikunta näki harjoittelun pahimpana puutteena sen, ettei se tarjonnut yleispedagogista kokonaisuutta ja että kasvatustieteen teoreettinen opetus ja harjoittelun yhteys jäivät hataraksi. (Ks. myös Ruutu, 1967, 177; Nisonen, 1967, 52; Robinson, 1965, 187). Toimikunnan mukaan syynä oli se, ettei Suomessa ollut järjestetty erityistä koulutusta oppikoulunopettajavalmistulaitosten opetustehtävissä toimiville. Yliopettajan pätevyysvaatimuksina olevat laudatur-arvosana opetusnäytteestä ja cumlaude approbatur -arvosana kasvatusta ja opetusopista eivät olleet toimikunnan mielestä takeita sille, että yliopettajilla olisi ammattiosaamista opastaa tulevia opettajia tietopuolisesti ja käytännöllisesti. (Oppikoulun opettajavalmistuksen pedagogisen toimikunnan mietintö, 1959, 33–34 ja 55–57.)

1960-luvulta lähtien opettajankoulutuksessa hallitsevaan asemaan nousi didaktiikka, johon liittyi optimistinen käsitys tulevan peruskoulun mahdollisuuksista (Skinnari & Syväoja, 2007, 359). Normaalilyseot, sittemmin normaalikoulut, säilyivät opetusharjoittelupaikkana edelleen, kun opetusharjoittelun organisoiminen harjoittelukouluihin siirtyi yliopistojen siipien suojiin 1973–1974.⁴⁰ Oppikoulunopettajien pedagoginen toimikunta painotti, että opetusharjoittelu tarvitsisi erityisiä oppikoulupedagogiikan ja didaktiikan opettajia. Näihin tehtäviin yliopettajien kompetenssi ei toimikunnan mukaan auto-

⁴⁰ ASK 502/1973; ASK 503/1973.

maattisesti kuitenkin riittänyt, vaikka he voisivat konkreettista harjoittelun ohjausta tehdäkin. (Oppikoulun opettajavalmistuksen pedagogisen toimikunnan mietintö, 1959, 33–34 ja 55–57.)

Ohjaavien opettajien tehtävät jaettiin lopulta uudelleen, kun opettajankoulutuslaitosten ainedidaktikot aloittivat työnsä (Castren, 1974, 375; Vuorenperä, 2003, 159). Harjoittelutoimikunta piti vielä vuonna 1972 yliopettajan virkanimikkeen säilyttämisestä tärkeänä, koska se motivoisi kyvykkäitä ja päteviä opettajia hakemaan ”vaativaan ja rasittavaan” tehtävään (Harjoittelutoimikunnan mietintö, 1972, 46–47). Yliopettajan ammattinimike väistyi kuitenkin virkanimikkeenä samalla kun yliopettajien yksityisoikeus aineenopettajakoulutuksen pedagogisen koulutuksen antamiseen loppui. Uusiin yliopistojen alla aloitaviin normaalikouluihin rekrytoitiin tavallisia hyvän opetustaidon omaavia aineen lehtoreita, joiden tehtäväkuvaan opetusharjoittelun ohjaaminen kuului.

Lopuksi

Yliopettajan professioasema aineenopettajakoulutuksen ylimpänä asiantuntijana oli vahva normaalilyseoiden synnystä lähtien. Asema perustui autonomiseen tehtävään harjoittelun pääohjaajana, auktoriteettiin opetustaidon arvioijana, vahvaan korkeakouluopintojen legitimoimaan aineosaamisen sekä erityisosaamista vaativan hyvän opetustaiton antamiseen. Ajatus siitä, että yliopettajat olivat opettajien ammattikunnan huipulla niin tieteellisten ansioidensa kuin pedagogisten taitojensaakin suhteen oli kyseenalaistamaton.

Yliopettajien tärkeimpänä tehtävänä 1870-luvulta toiseen maailmansotaan saakka oli käytännöllisten opetusnäytteiden arviointi ja sitä kautta he toimivat portinvartijoina oppikoulunopettajan ammatteihin. He myöskin johtivat opettajakandidaattien tuntien kuuntelua ja harjoittelutunteja sekä antoivat tunneista kritiikin. Yliopettajan tärkein kompetenssi oli tieteellisesti todistettu aineosaaminen. Yliopettajan kelpoisuusvaatimuksina korostuivat aineenopettajan kelpoisuus, vähintään kahden vuoden työkokemus ja hyvä opetustaito. Yliopettajat olivatkin opetettavan aineensa tohtoreita tai ainakin lisensiaatteja,

mutta heiltä ei vaadittu pedagogisia opintoja enempää kuin muilta-kaan aineenopettajilta. Pedagogisen kompetenssin yliopettajat saavuttivat kokemuksen kautta ja sen osoituksena oli vähintään kiitettävään arvosana käytännöllisestä opetuskokeesta. Ohjaajana yliopettaja oli hyvä silloin, kun hän pystyi siirtämään tuleville opettajakandidaateille hyödyllisiä tietoja oman mallinsa avulla ja arvioimaan opetusnäytteet tasapuolisesti. Esimerkiksi ajatusta yksilöllisemmästä ohjauksesta pidettiin mahdottomana työn kuormittavuuden ja kiireen takia. Kiire yliopettajan työssä onnistumisen esteenä säilyi yliopettajadiskurssin pysyvänä teemana koko tarkasteltavan ajanjakson.

Toinen maailmansota muutti suomalaisen yhteiskunnan ja toi muutoksia oppikoulun opettajuuteen. Oppikoululaisten määrä kasvoi ja oppilasaines muuttui heterogeenisemmäksi. Oppikoulun opettajilta alettiin vaatia vahvempaa pedagogista osaamista ja heidän kelpoisuusvaatimukseen lisättiin kasvatusopin cum laude -opinnot. Yliopettajia alettiin vahvasti kritisoida siitä, että oma oppiaine oli liian hallitseva. Yliopettajien uusina kompetensseinaan peräänkuulutettiin erityisesti vuorovaikutustaitoja ja harjoittelijoiden yksilöllisten tavoitteiden huomioimista.

Vuoden 1955 harjoittelukouluasetuksen myötä ohjaavien opettajien rooli laajeni oppikoulunopettajien ammattikunnan portinvartiasta yksilöllisemmän ammatillisen harjoittelun ohjaajaksi. Normaalityysoissa suoritettujen harjoittelun uudistaminen ei riittänyt vaan alettiin keskustella koko harjoittelujärjestelmän muuttamisesta yliopistojen alaisuuteen. Samalla yhä useammat alkoivat vaatia lasten ja nuorten koulutusta toteutettavaksi yhtenäiskouluperiaatteella. Yliopettajia ei enää nähty ainoina mahdollisina asiantuntijoina opetusharjoittelun järjestämisestä käytävässä keskustelussa. Oppikoulunopettajien pedagoginen valmistuskomitea toi esille, että yliopettajien kompetenssi ei yksin riitä pedagogisen koulutuksen antamiseen tulevilla yliopiston opettajankoulutuslaitoksilla.

Yliopettajan profesioasema mureni yhtä aikaa oppikoulun opettajien ammattikunnan laajenemisen, oppikoulun opettajien akateemisen tason madaltumisen, opetusharjoittelun rakenteellisen uudistumisen, kasvatustieteen vahvistumisen ja aineilyvallasta luopumisen

myötä. Yliopettajan tehtävät jaettiin uudelleen harjoittelun ohjaajien ja opettajankoulutuslaitosten didaktikkojen kesken. Vanha yliopettajan tehtävänimikekin jäi pois käytöstä, kun yliopistojen alaisuudessa toimivissa harjoittelukouluissa harjoittelua ohjasivat aineiden lehtorit. Muuttumattoman aineenopettajakoulutuksen rakenteen, vähäisen ohjaavien opettajien jatkokoulutuksen sekä kollegoilta ja omilta ohjaavilta opettajilta saadun ohjausmallin takia yliopettajien aineenhallintapainotteinen ohjaustraditio on kuitenkin havaittavissa vielä nykypäivänkin aineenopettajaharjoittelussa.

Viitteet

Lähteet ja kirjallisuus

Arkistolähteet

Kansallisarkisto (KA), Helsingin normaalilyseon arkisto (HNA)

KA, HNA, Db 1, Vuosikertomukset (VK)1871–1910.

KA, HNA, Db 2 Vuosikertomukset (VK)1910–1925.

KA, HNA, Db 3, Vuosikertomukset (VK)1925–1950.

KA, HNA, Db 4, Vuosikertomukset (VK)1950–1974.

KA, HNA, Ca1, Opettajakokousten pöytäkirjat (1896–1959)

KA, HNA, Cb1–Cb5, Yliopettajakunnan pöytäkirjat (1875–1972)

Painetut lähteet

Asetuskokoelmat (ASK)

ASK N:o 1,1862, Keisarillinen julistus eräistä toimenpiteistä alkeisopetuksen parantamiseksi Suomessa, 30.1.1862.

ASK N:o 29, 1869, Keisarillisen Majesteetin armollinen julistus ylihallituksen asettamisesta koulutoimelle Suomen Suuriruhtinan maasta ja se kansa yhteydestä olevista muutoksista oppilaitosten peräänkatsannosta, 24.11.1869

ASK N:o 19, 1873, Keisarillinen majesteetin armollinen julistus Normaalilyseumeista Suomessa, 29.5.1873.

ASK 294/1934 Asetus opettajaksi valmistautuvien harjoittelusta ja käytännöllisistä opettajannäytteistä, 29.6.1934.

ASK 620/1948 Asetus oppikoulujen opettajanvirkain- ja toimien haettavaksi julistamisesta ja hakemisesta sekä opettajien pätevyys ehdoista, 20.8.1948.

ASK 338/1955 Asetus oppikoulun opettajiksi valmistuvien harjoittelusta ja oppinnytteistä, 17.6.1955.

ASK 502/1973 Harjoittelukouluasetus, 15.6.1973.

ASK 503/1973 Opettajankoulutusasetus, 15.6.1973.

Painetut pöytäkirjat

Pöytäkirja auskultanttien uusien ohjaajien neuvottelupäivistä 22.–26.8.1955, Kasvatusopillinen aikakauskirja, 1955, 216–222.

Komiteamietinnöt ja muistiot

Blifande Lärares praktiska utbildning, Kommittebetänkande IV, 1909, Helsingfors.

Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, Komitean mietintö, 1929:11, Helsinki.

Oppikoulun opettajanvalmistuksen pedagogisen toimikunnan mietintö, Helsinki, 1959

Harjoittelutoimikunnan mietintö, Komiteamietintö 1972:A12, Helsinki 1972.

Kasvatusopillisen aikakauskirjan artikkelit

Appelqvist, H.J. 1902. Den praktiska lärareutbildning vid våra normallyceer, Tidskrift utgiven av Pedagogiska Föreningen, XXXXI, 5–6.

Bergroth, J.E.; Melander, H.L.; Lindeqvist, C.J. 1862. Reseberättelse, Tidskrift utgiven av Pedagogiska Föreningen, Finland, no 1.

Haila, Vilho 1945. Auskultoimisen tehostamisesta 1–11.

Holmström, Rafael 1949. Oppikoulunopettajanvalmistus, 134–137.

Koskenniemi, Matti 1954. Opettajakasvatuksesta, 101–109.

Kuuskoski, Urpo 1944. Oppikoulunopettajien valmistuksesta, 1–16.

Kyöstiö, O.K. 1965. Opettajavalmistuksen yhtenäistämistä, 5–10.

Maliniemi, Irja 1948. Opettajakasvatuksesta, 141–149.

Melander, K.R. 1920. Mietteitä opettajankokeista normaalilyseissä, 80–86.

Melander K.R. 1932. Ehdotus asetukseksi oppikoulun opettajien käytännöllisestä valmistuksesta, LXIX, 18–31.

Nisonen, Lea-Hannele 1967. Tarvitaanko meillä opetusharjoittelijoiden ohjaajien koulutusta?, 52–54.

Pojjärvi, Lauri Arvi P. 1954. Oppikoulunopettajain valmistuksesta, 1–4.

Pojjärvi, Lauri Arvi P. 1955. Oppikoulunopettajiksi valmistuvien harjoittelu, 197–199.

Robinson, Saul B. 1965. Opettajavalmistusta koskevia teesejä, 183–194.

Soininen, Mikael 1916. Opettajavalmistus suomalaisessa normaalilyseossa, 386–393.

Ruutu, Martti 1967. Opettajavalmistuksen uudistuksen peruskartoitus, 168–183.

Tutkimuskirjallisuus

- Ahonen, Sirkka, 2011. Millä opeilla opettajankouluttajia koulutettiin. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: SKS.
- Atjonen, Päivi ja Väisänen, Pertti (toim.), 2005. Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Avomieli, Antero (Ilmari Kianto) 1907. Auskultantin päiväkirja. Hämeenlinna: Kustantaja Arvi A. Karisto.
- Beijaard, Douwe; Meijer, Paulinen C.; Verloop, Nico 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Carr, D. 2000. *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Castren, Matti J. 1975. Opettajankoulutuksen uudistus ja normaalilyseon opettajat. *Kasvatus*, 6 (2), 372–377.
- Cleve, Z.J. 1886. *Koulujen kasvatusoppi*. Helsinki: G.W.Edlund.
- Goodwin, Lin A. & Kosnik, Clare 2013. Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher development*, 17:3, 334–346.
- Haavio, Martti 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hanho, J.T 1955. Suomen oppikoululaitoksen historia, 2, 1809–1872. Porvoo: Werner Söderström.
- Helsingin normaalilyseon matrikkeli 1867–1967, 1967, Manninen, Ohto & Oksanen, Antti-Jukka (toim.), Helsinki: Otava.
- Hollo, Juho 1952. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: Werner Soderström.
- Heinonen, Reijo E. 1987. Aineenopettajankoulutus kulttuuripolitiikan ristivedossa. Koulutussuunnitelman synty, toteutus ja uudistus Normaalikoulun alkuvaiheissa 1860–1880-luvuilla, Jyväskylä:
- Iisalo, Taimo 1984. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1880–1920. Tutkielma opetuksessa vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista. Turun yliopiston julkaisusarja A:100.
- Jyrhämä, Riitta 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia, 0359–4203;236.
- Kiuasmaa, Kyösti 1882. *Oppikoulu 1880–1980, Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kolbe, Laura 1994. *Helsingin II normaalikoulun 125-vuotismatrikkeli*, Jyväskylä: Gummerus.
- Konttinen, Esa 1991. Perinteisesti moderniin, Professioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino.

- Konttinen, Esa 1996. A Continental way to professionalization: On the formation of the Finnish route. Teoksessa Simola, Hannu & Popkewitz, Thoma S. (toim.), Professionalization and education, Helsinki, Research Report 169, 52–76.
- Konttinen, Esa 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, Juhani; Remes, Pirkko; Eteläpelto, Anneli (toim.), Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 48–61.
- Koster, Bob; Brekelmans, Mieke; Korthagen Fred; Wubbels, Theo 2005. Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157–176.
- Kuikka, Martti T. 2005. Kasvatuksen historian tutkimus. Jyväskylä: TUOPE.
- Kuusisto, Alina 2007. Aakkosista alkukiviin, Joensuun normaalikoulu 1973–2007. Joensuu: Joensuun normaalikoulu.
- Kähkönen, Esko I. 1979. Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958–1978: yleissivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet. Oulun yliopisto.
- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H.L.T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, Kansanvalistusseura, Vantaa, 144–161.
- Launonen, Leevi 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1960-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in education, psychology and social research* 168.
- Lunenberg, Mieke; Dengerink, Jurriën; Korthagen, Fred 2014. *The Professional Teacher Educator Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Luukkainen, Olli 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Murray, Jean & Male, Trevor 2005. Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125–142.
- Nurmi, Veli 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Päivänsalo, Paavo 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970, Helsinki: Ylioppilastuki.
- Rautiainen, Matti 2012. Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. *Kasvatus & Aika* 6 (2) 2012, 37–51.
- Raivola, Reijo 1989. Opettajan ammatin historia: opettajuus ja professionalismi. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rinne, Risto & Jauhiainen, Arto 1988. Koulutus, professionalistuminen ja valtio, Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muo-

- toutuminen Suomessa, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja, A:128.
- Rinne, Risto; Kivirauma, Joel; Lehtinen, Erno 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Porvoo: WSOY.
- Schön, Donald, A. 1988. *Educating the Reflective Practitioner*. California: Jossey Bass Inc.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia, 137.
- Skinnari & Syväoja 2007. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa, Teoksessa Tähtinen, Juhani ja Skinnari, Simo (toim.), Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Säntti, Janne 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien elämäkertojen valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 31.
- Webb, R., Vuilliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R., Sarja, A. 2004. Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa Hämäläinen, Seppo (toim.), Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia, 81, 7–29.
- Veiijola, Anna 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajankoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Virta, A., Kaartinen, V, Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi? Aineenopettajan sosialisatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 196.
- Virtanen, Mirja 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Vuorenpää, Jouko 2003. Yliopistollisen opettajakoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Turun Yliopiston julkaisuja, Sarja C, 1999.