

<https://helda.helsinki.fi>

---

## Aidosti akateeminen aineenopettajien koulutus? : Lectio praecursoria

Puustinen, Mikko

2018

---

Puustinen , M 2018 , ' Aidosti akateeminen aineenopettajien koulutus? Lectio praecursoria ' ,  
Ainedidaktiikka , Vuosikerta. 2 , Nro 2 , Sivut 74-80 . <  
<https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/76459> >

---

<http://hdl.handle.net/10138/297712>

---

cc\_by\_nc\_nd  
publishedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*



---

## Lectio praecursoria

# Aidosti akateeminen aineenopettajien koulutus?

*Mikko Puustinen*

Helsingin yliopisto

*Mikko Puustisen kasvatustieteen väitöskirja tarkastettiin Helsingin yliopistossa 27.10.2018. Vastaväittäjänä toimi professori Hannu Simola (Turun yliopisto) ja kustoksena professori Jukka Rantala (Helsingin yliopisto).*

Näyttää siltä, että meillä on ongelma. Opettajien toiminta ei ole niin kehittynyttä kuin olisi toivottavaa. Se ei perustu tutkimukseen. Koulutus kannustaa jokaista opettajaa luomaan oman totuuden opettamisesta. Työelämään siirtymisen jälkeen kokemus ja näkemys opettamisesta kehittyvät yksin, omassa luokkahuoneessa. Opettajilta puuttuu yhtenäinen ammatillinen kieli, jonka varassa ammattikunnan yhteinen osaaminen voisi kehittyä. Kaikesta tästä seuraa, että opettajan työtä tehdään ajan myötä kasvavan tiedon sijaan henkilökohtaisiin asenteisiin tai näkemyksiin perustuen. Jotta tilanne parantuisi, opiskelijat tulisi ohjata rakentamaan enemmän yhteyksiä teorian ja käytännön välille. Opetusharjoittelussa tulisi olla monipuolisempia sisältöjä ja lisää ryhmässä toimimista. Opettajien olisi suotavaa olla laajemmin tekemisissä tutkimuksen kanssa.

Esittämäni luonnehdinta voisi olla tiivistys suomalaisesta keskustelusta, jossa opettajien osaamista on epäilty. Joku voi myös ajatella, että kuvaus perustuu väitöstutkimukseni tuloksiin. Kysymys ei ole kummastakaan. Lainaamani näkemykset ovat yhdysvaltalaisen Dan Lortien 1970-luvulla julkaisemasta klassikkoteoksesta *Schoolteacher* (1977). Kirjan

pääviesti on, että yhteisen kielen puutteen ja yksin muotoutuvan opetusnäkemysten vuoksi opettajien yhteinen osaaminen ei kehity. Näin valmiin väitöskirjan äärellä Lortien yli neljäkymmentä vuotta vanhat näkemykset tuntuvat hämmäntävän ajankohtaisilta. Vaikka tulkinta on aikaan ja paikkaan sidottu, hän onnistui tavoittamaan jotain pysyvää.

Väitöksessäni olen tutkinut aineenopettajien koulutusta Suomessa 1970-luvulta tähän päivään. Tänä aikana aineenopettajien koulutuksen perusrakenne on pysynyt samana. Varsinainen yliopistotutkinto on suoritettu ainelaitoksella, esimerkiksi biologiasta, historiasta, matematiikasta tai englannin kielestä. Opettajaksi on pätevoitynyt suorittamalla pedagogiset opinnot kasvatustieteessä. Noin 40 vuoden aikana pedagogisiin opintoihin on tullut lisää teoreettisesti painottuneita opintojaksoja. Opetusharjoittelun osuus on puolestaan vähentynyt. Nimitän tätä muutosta kasvatustieteellistymiseksi. Kaiken kaikkiaan muutos on kuitenkin hyvin maltillinen. Aineenopettajien koulutusta luonnehtii vahva jatkuvuus 1800-luvulta nykypäivään.

Tutkimukseni toinen juonne on opettajien koulutukseen kohdistuneen asiantuntijapuheen analyysi. Se antaa aivan toisenlaisen kuvan kuin aineenopettajien opintojen kehitys. Asiantuntijapuheen perusteella opettajasta on tullut kasvatusalan asiantuntija, jonka tulisi osata tutkia omaa työtään. Opettajankoulutukselle ja työssä toimiville opettajille asetetut tavoitteet ovat laajentuneet merkittävästi. Arvovaltaisissa lausunnoissa on esitetty, että tutkiva ja refleктоiva opettaja selvittäisi luokkahuoneen haasteet. Niin ikään asiantuntijapuheessa on luvattu, kuinka opettajankoulutuksen ikiaikaisena ongelmana pidetty käytännön ja teorian kohtaamattomuus olisi ratkaistu. Tutkimukseni mukaan näin ei ole. Väitän, että käytäntö ja teoria ovat kyllä yhtyneet – mutta vain retorisesti. Aineenopettajakoulutuksen haasteena näyttää edelleen olevan niiden kytkeminen vahvemmin toisiinsa.

Palaan Lortien käsityksiin. Historiallisesti katsoen hän näyttää osuneen oikeaan. Tutkijat ja opettajat eivät tunnu löytävän toisiaan. Kasvatustiede on kehittynyt ja laajentunut, mutta monien tutkijoiden mukaan opettajien toimintaa vaikuttavat edelleen ohjaavan traditio ja henkilökohtaiset käsitykset (ks. esim. Kagan 1992; Veijola 2013). Myös oma tulkintani on, ettei aineenopettajien koulutus ole akatemisoitunut toivotulla tavalla. Tätä perustelen opetuksen käytännön ja kasvatustieteen teorian kohtaamattomuudella sekä koulutuksen eri osien irrallisuudella toisistaan. Opettajankoulutukselle Lortien heittämiä haasteita on siten edelleen relevantti. Erityisesti aineenopettajien työyhteisössä pedagogiikasta puhuminen kilpistyy usein yhteisen kielen puutteeseen. Toisen aineen opettajan asemaan ei ole helppo asettua. Kasvatustiede ja siitä ponnistavat teoriat tuntuvat vierailta. Seuraavaksi pyrin avaamaan, miksi näin on. Sen jälkeen esitän oman näkemykseni mahdollisista ratkaisuista.

## **Miksi matemaatikko ei leiki historioitsijan kanssa?**

Aineenopettajien koulutuksen haaste on hajanaisuus. Koulutukseen osallistuu kolme toimijaa: ainelaitos, opettajankoulutuslaitos ja harjoittelukoulu. Jokainen näistä organisaatioista puhuu omaa kieltään. Ainelaitos kemiaa tai ruotsia. Kasvatustieteilijät kasvatustiedettä. Harjoittelukoululla

on perinteisesti puhuttu ainevetoisesti (Vähä 2016). Oletan, että mukana on myös koulua, opetuksen traditiota ja kasvatustiedettä. Näiden suhde ei liene vakio.

Pisimmän ajan tuleva aineenopettaja viettää ainelaitoksella. Siellä hän kiinnittyy oman tieteenalansa kulttuuriin ja puhetapaan. Tieteenala määrittää tavan nähdä maailma. Tutkimuksessa näin syntyviä ajattelutapoja on kutsuttu tieteenalakulttuureiksi. Mielestäni sattuvampi käsite on akateeminen heimo. Se vangitsee heimoajattelun keskeisen piirteen – ajatuksen meistä ja muista. (Becher 1989; Ylijoki 1997.)

Akateemiset heimot rakentavat käsityksiä tieteiden hierarkiasta. Arvokkaimpana näyttäytyvät tavallisesti kovat, mitattavaan ja määrälliseen dataan perustuvat tieteet, kuten matematiikka tai fysiikka. Pehmeät, laadulliseen tutkimukseen painottuvat tieteenalat saatetaan nähdä vähemmän arvokkaina.

Tieteiden nelikentän toisella akselilla ovat puhtaat ja soveltavat tieteet. Kasvatustiede on usein asetettu vähiten arvokkaaseen, pehmeiden ja soveltavien tieteiden laariin. Mielikuvaa vahvistaa kasvatustieteen vahva sidos opetustyöhön. Koska kasvatusta näyttää jokapäiväisenä, eikä siihen liity norsunluutornien mystiikkaa, on helppo luulla olevansa kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntija. (Ks. esim. Labaree 1992; Rinne & Kivirauma 1997.)

Haluan korostaa, että tieteiden nokkimisjärjestys on vain kulttuurilinen rakennelma. Uskomus. Kysymys on arvovalinnoista, ei objektiivisesta mittarista. Kuitenkin käsitys tieteiden arvosta ohjaa opiskelijoiden ajatuksia. Koulussa uskomukset välittyvät edelleen oppiaineiden asemaan. Statuseroa vahvistaa aineenopettajien palkkaus. En usko, että aineenopettajien järjestelmällinen yhteistyö on mahdollista ilman oppiaineiden arvoon liittyvien uskomusten ja eriarvoistavan palkkausjärjestelmän purkamista.

Näistä lähtökohdista oppiainerajat ylittävä pedagoginen keskustelu aineenopettajien työyhteisössä on haastavaa. Jos jokainen näkee oppimisen oman oppiaineensa läpi, yhteistä kieltä sanallistaa ja kuvata työssä kohdattavia pedagogisia haasteita on vaikea löytää. Aineenopettajien ohella myös luokanopettajat eroavat omaksi ryhmäkseen. Kun he puhuvat kasvatustiedettä, aineenopettajat puhuvat historiaa, matematiikkaa, äidinkieltä ja niin edelleen. Tai, jos haluaa muodostaa laveampia heimoja, kouluissa puhutaan kasvatusta, yhteiskunnallista humanismia, vierasta kieltä ja laskentaa. Rehtorit tietysti puhuvat hallintoa, unohdettuaan millaista arkityö luokassa on.

Niin Lortie, kuin monet muut tutkijat hänen jälkeensä ovat todenneet, etteivät opettajat tai opettajaksi opiskelevat koe kasvatustieteen teorioiden vastaavan koulun todellisuutta (laajemmin ks. esim. Broekkamp & van Hout-Wolters 2007; Sjølie 2014). Tämä vahvistanee aineenopettajien tapaa nähdä oppiminen oman oppiaineen läpi. Jos kasvatustieteen käsitteistö tai teoriat eivät vastaa luokahuoneessa koettuja tarpeita, on helppo pitäytyä perinteissä, ehkä jo omilta opettajilta omaksutuissa toimintamalleissa.

Edellä esittämiäni näkemyksiä voisi käyttää perusteluna ajatukselle siirtää aineenopettajien koulutus kokonaisuudessaan kasvatustieteelliseksi tutkinnoksi niin, että opiskelijat suorittaisivat yliopistotutkinnon kasvatustieteestä. Tällaista ajatusta vastustan. Fyysikot tarvitsevat useita, keskenään yhteen sopimattomia teorioita selittämään kosmoksen käyttäytymistä. Osaamme tulkita luonnon, ihmisten ja yhteiskuntien toimintaa, mutta emme yleispätevästi. Niin kauan kuin meillä ei ole yhtä, kaiken kattavaa ja selittävää teoriaa universumista sekä ihmisten ja muiden eliöiden toiminnasta, tarvitsemme vaihtoehtoisia tapoja nähdä ja selittää maailma. Siksi oppiaineiden välittämät tavat nähdä maailma ovat parasta, mitä koulu voi oppijoille tarjota. Tämän tavoitteen saavuttamisessa tiedonalakohtainen ajattelu ja kieli ovat välttämättömiä. Se puoltaa aineenopettajien kouluttamista ainelaitoksilla – rakenteen ilmeisistä haasteista huolimatta.

## Ratkaisuja menneisyydestä

Väitöksessäni esitän, että oman menneisyyden tunteminen tekisi hyvää opettajankoulutukselle ja kaikelle kasvatustieteelle. Vaikka tutustuminen kasvatukseen ja koulutuksen historiaan alleviivaa uudistamisen vaikeutta ja samaa kehää kiertävän muutospuheen toistuvuutta, ei haasteiden ratkaiseminen ole mahdollista ilman niiden ymmärtämistä. Annalisti, ranskalainen historioitsija Marc Bloch (2013) totesi: ”Kyky tarttua elävään on historioitsijan paras ominaisuus”. Näin historioitsijan roolissa rohkenenkin esittää ratkaisuja suoraan menneisyydestä.

Aloitin 1800-luvulta, Helsingin yliopiston professorina toimineen J.V. Snellmanin ajatuksista. Kuten kasvatuksen historian tutkija Jari Salminen (2019) on tuonut esiin, Snellman katsoi välttämättömäksi levittää uusia metodeja kouluihin. Perinteet olivat vahvoja ja opettajilta puuttui systemaattinen valmennus. Seurauksena oli kehityksen pysähtyminen. Tämän vuoksi Snellman esitti opettajankoulutuksen uudistamista niin, että opetusharjoittelu olisi lähellä oppitunneita. Olihan opettaminen vaikeaa, ja auskultoinnin siksi syytä olla professorin valvonnan alaista.

Tässä vaiheessa moni lienee jo havainnut, ettei Lortie sittenkään räjäyttänyt atomeita. On hyvin mielenkiintoista, kuinka samalla tavoin Snellman ja Lortie puhuvat: opettajat ovat perinteen vankeja, ja opetusharjoittelua tulisi uudistaa. Vastaava näkemys opettajien uudistumisvaikeuksista löytyy myös uusimmasta suomalaisesta asiantuntijatekstistä, Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja –raportista (2016; tulkinnan perusteluista ks. Puustinen 2018). Puhetavan pysyvyys kuvastaa kouluun, opettajien toimintaan ja opettajien koulutukseen liittyviä rakenteellisia tekijöitä, jotka ylläpitävät jatkuvuutta. Koulussa jatkuvuus tuntuu olevan muutosta vahvempaa. Nähdäkseni siksi, ettei uudistamispyrkimyksissä ole kyetty tarttumaan jatkuvuutta ylläpitäviin rakenteisiin.

Suomalaisia asiantuntijatekstejä yhdistää luja usko kasvatustieteen voimaan ratkaista opettajien koulussa kohtaamat haasteet (Kinos, Saari, Lindén & Värri 2015; Puustinen 2018). Kuitenkin tutkimuksen huippua edustavat kasvatustieteilijät järjestelmällisesti puuttuvat opetusharjoituksista. He eivät osallistu niiden ohjaamiseen. Tämä näkyy myös aineenopettajia käsittelevissä tutkimuksissa 1980-luvulta lähtien: opiskelijat ovat kokeneet opetusharjoittelun ainakin osin irralliseksi muista opinnoista

(Puustinen, 2018, 20–21, 38–40, 47). Tänä päivänä professorit toimivat etäällä opetusharjoittelusta. Myös ainedidaktiikan lehtoreiden vierailut harjoittelukouluille ovat harvinaisia. Onkin esitetty, että opettajankoulutuksen harppaus yliopistoihin 1970-luvulla erkaannutti uuden tutkimuksen entistä kauemmas opetusharjoittelusta, kun niiden ohjaus jäi harjoittelukoulujen opettajien tehtäväksi (Simola, 1997).

Ennen kaikkea Helsingin yliopistoa koskevana huomiona haluan nostaa esiin opetusharjoittelun vähentymisen. Viimeisimmäksi aineenopettajilta poistui niin kutsuttu kenttäharjoittelu. Näin siitä huolimatta, että vielä 2000-luvun alussa kansainvälinen arviointiryhmä suositti lisäämään harjoittelua ja korosti kenttäharjoittelun merkitystä. Samaa toivoivat opiskelijat. (Puustinen, 2018; Sääntti, Rantala, Salminen & Hansen 2014.) Opetusharjoittelun ohentumisen vaikutukset ovat paljolti tutkimatta. Mutta ainakin Lortien hahmottelemassa kehyksessä lyhempi ja ohuemmin ohjattu harjoittelu lisää todennäköisyyttä sille, että opiskelijan huomio kiinnittyy vain selviytymiseen. Silloin oman ajattelun kehittäminen opetustilanteessa jää työelämään. Siellä oma näkemys ja tapa toimia muotoutuu yksin. Aivan kuten Lortie omana aikanaan tulkitsti.

Näin ei tarvitsisi olla. Suomen normaalikoulujärjestelmä on kansainvälisesti katsoen harvinaislaatuinen. Vaikka Snellmanin hahmottelema harjoittelu jäi lyhytaikaiseksi, harjoittelukoulut toimivat tiiviissä yhteydessä yliopistoihin. Nähdäkseni tätä yhteyttä voisi hyödyntää nykyistä vahvemmin. Voisimmeko saada professorit ja muut huippututkijat osallistumaan opetusharjoittelun ohjaukseen? Kuka opettaisi tutkijat puhumaan opettajaa ja koulua?

Opetusharjoittelun ohella toinen, historiallisesti katsoen hukkaan heitetty mahdollisuus on aineenopettajien koulutukseen osallistuvien toimijoiden yhteistyö ja keskinäinen kunnioitus. Kun nykymuotoista aineenopettajien koulutusta 1970-luvulla hahmoteltiin, koulutuksen akateemisuuden tunnusmerkiksi nähtiin aito tieteidenvälisyys, jossa eri alojen opinnot tukisivat toisiaan (Komiteamietintö 1972; komiteamietintö 1975). Tavoite ei ole toteutunut. Vaikeutta lisäävät yliopistojen rahoitusmekanismit. Ne hankaloittavat kielen ja maailmankuvan avartamista, eli opintojen suorittamista toisissa yksiköissä.

Kanadalainen historiandidaktikko Peter Seixas havaitsi vuonna 1998 selkeitä kehittämistarpeita opettajaopiskelijoiden historiallisessa ja pedagogisessa ajattelussa. Hän kirjoittaa: ”Millainen historian opiskelu, millainen opettajankoulutus, millaiset ratkaisut luokkahuoneessa parhaiten vastaisivat tutkimuksessa havaittuihin ongelmiin? Vastauksista riippumatta on epätodennäköistä, että historioitsijat, opettajankouluttajat tai kouluissa toimivat opettajat voivat ratkaista niitä menestyksellisesti toimimatta läheisemmässä yhteistyössä kuin koskaan aiemmin.”<sup>1</sup> En osaa sanoa, onko yhteistyön tarve tänään suurempi kuin kaksikymmentä vuotta sitten. Mutta sen uskallan sanoa, että egojen, tai epätieteellisten, tieteiden arvoa määrittävien uskomusten ei pitäisi olla suurempia kuin yhteisen tavoitteen kouluttaa mahdollisimman taitavia opettajia.

Suhteessa viiden–kuuden vuoden altistumiseen oman oppiaineen tiedeyhteisöön tulevan aineenopettajan vierailu kasvatustieteen maail-

massa on lyhyt. Siksi ei ole realistista, saati tarpeellista, että kasvatustieteen kieli täysin syrjäyttäisi oman tieteenalan kielen. Mutta väitän, että olakseen aidosti akateemista, aineenopettajien koulutuksen tulisi perustua tieteidenvälisyyteen. Luonteva alusta rakentaa oman tieteenalan ja kasvatustieteen yhdistävää ajattelua on ainedidaktiikka. Taitavasti se rakennettuna se auttaa heimojensa kieltä puhuvia opiskelijoita kohtaamaan oppimisen omaan tieteenalaan ja sen käsitteisiin kytkeytyvänä ilmiönä, jota voi tarkastella tieteellisesti.

Kuten todettua, en katso perustelluksi tulkita aineenopettajien koulutuksen akatemisoituneen toivotulla tavalla. Ratkaisuksi käytännön ja teorian kohtaamattomuuteen sekä koulutuksen hajanaisuuteen esitän pannotamista opetusharjoitteluun ja koulutukseen osallistuvien toimijoiden yhteistyöhön. Siten olisi mahdollista tarttua opetustyötä ohjaaviin uskomuksiin ja rakentaa perusta aineenopettajien yhteiselle kielelle sekä keskinäiselle kunnioitukselle. Uskon, että se olisi myös edellytys aineenopettajien koulutuksen aidolle akatemisoitumiselle.

## Lähteet

- Puustinen, M. (2018). Puhumalla teoretisoitu? Aineenopettajakoulutuksen kasvatustieteellistyminen ja asiantuntijapuhe 1970-luvulta 2010-luvulle. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 36. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories*. Stony Stratford, Ballmoor: Society for Research into Higher Education.
- Bloch, M. (2003). *Historian puolustus*. Helsinki: Artemisia.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation* 13(3), 203–220. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Kinos J., Saari A., Lindén J. & Värri, V-M. (2015). Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus* 46 (2), 176–182.
- Komiteamietintö (1972). *Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö (1975). *Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A Genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review* 62 (2), 123–154.
- Lortie, D. C. (1977). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: Phoenix book.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. (1997). Kasvatustieteen hajoaminen. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, 275–282.
- Salminen, J. (2019). J.V. Snellmanin viitoittama opetusharjoittelu. Käsikirjoitus julkaistaan vuonna 2019 Viikin normaalikoulun 150-vuotisjuhlateoksessa.
- Seixas, P. (1998). Student Teachers Thinking Historically. *Theory & Research in Social Education* (26)3, 310-341. <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505854>
- Simola, H. (1997). Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 215–256.
- Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies* 46(6), 729–750. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.871754>
- Säntti, J., Rantala, J., Salminen, J., & Hansen, P. (2014). Bowing to science, Finnish teacher education turns it back on practical schoolwork. *Educational Practice and Theory* 36 (1), 21–41. [https://doi.org/10.7459/ept/36.1.14\\_03](https://doi.org/10.7459/ept/36.1.14_03)

- Veijola, A. (2013). Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähä, E. (2016). Maamme opettajiston eturivissä – normaalilyseoiden yliopettajuus 1873–1973. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2016. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 25–55.
- Ylijoki, O.-H. (1998). Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

---

<sup>i</sup> “What kinds of history courses, what kinds of teacher education activities, what kinds of activities in the classroom will best enable them to meet the challenges and overcome the problems exposed in this study? Whatever the answers, it is unlikely that either historians (who bear primary responsibility for teaching future history teachers what it means to do history) or teacher educators (who bear primary responsibility for teaching them to understand the problems of historical thinking in the classroom) or social studies teachers (who bear primary responsibility for modeling good teaching practices for them) can accomplish the task successfully without working more closely with each other than ever before.” (Vapaamuotoinen käännös Puustinen.)