

Hannu Simola

Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi¹

*Simola, Hannu. 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. Kasvatus 27 (3), 238-247. - Artikkelin aiheena on didaktiikka suomalaisen opettajankoulutuksen ja samalla opettajan ammatillisen tietoperustan ytimenä. Kyse on siitä "didaktiikasta", joka rakentuu valtiollisessa kouludiskurssissa: kansa- ja peruskoulua sekä niiden opettajankoulutusta käsitellessä komiteamietinnöissä ja opetussuunnitelmissa. Aluksi suhteutetaan suomalaista didaktiikkaa 1960-luvulta lähtien kehittyneeseen yhdysvaltalaiseen opetustieteeseen. Toiseksi eritellään valtiollisen kouludiskurssin muutoksia, joissa keskeiseksi prosesseiksi 1960-luvun lopulta alkaen nousevat yksilökeskeistyminen, koulukontekstin katoaminen ja tieteenalaistuminen. Kolmanneksi tarkastellaan didaktiikan olemusta "koulupedagogisesta" näkökulmasta. Kun nämä tarkastelut vedetään yhteen, didaktiikan havaitaan valtiollisessa kouludiskurssissa esiintyvän yhtäältä virallista opetussuunnitelmaa legitimoivana selitysoppina, toisaalta universaalina, yksilökeskeisenä ja kontekstittomana oppina siitä, miten koulussa pitäisi opettaa ja oppia. Artikkelissa päädytään lopuksi kummastelemaan, miten tällaiselle ammatilliselle tietoperustalle voidaan ajatella rakennettavan opetuksen tieteellistämistä ja koulutodellisuuteen tehokkaasti vaikuttavaa opettajankoulutusta. **Asiasanat:** opettajankoulutus, valtiollinen kouludiskurssi, didaktiikka, ammatillinen tieto, koulutuksen vaikuttavuus.*

Johdanto

Virallisessa suomalaisessa koulukeskustelussa on jo lähes kolmen vuosikymmenen ajan katsottu opettajankoulutuksen tieteellistämisen olevan opettajan työn kaikkinaisen kehittymisen ja edistymisen perusedellytys. Valtiollisessa kouludiskurssissa — so. peruskoulua ja sen opettajien koulutusta koskevissa opetussuunnitelmissa ja komiteamietinnöissä — tieteellistymisen on nähty kytkeytyvän suoraan opetustyön professionalisoitumiseen ja opettajankoulutuksen vaikuttavuuteen. Vuoden 1967 opettajanvalmistustoimikunnan mietinnöstä lähtien opettajasta on puhuttu kasvatus- ja opetuskysymysten asiantuntijana,

(...) jonka keinot eivät perustu ensisijaisesti vain henkilökohtaisiin mielipiteisiin ja kokemuksiin vaan joka kykenee soveltamaan omaan toimintaansa ja antamiinsa ohjeisiin kasvatustieteellisen tutkimuksen tuloksia ja suorittamaan kokeilua" (KM 1967, 14).

¹ Artikkelin ensimmäiset versiot on esitetty Matematiikan, fysiikan ja kemian opetuksen tutkijakoulun seminaarissa 23.9.1995 Helsingissä ja Kasvatustieteen päivillä 24.11.1995 Jyväskylässä.

Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta nosti opettajankoulutuksen akatemisoimisen päämääräksi koulutuksen tieteellistämisen, minkä kautta se uskoi opetuksen voivan “muodostua rationaaliseksi eikä sattumanvaraiseksi toiminnaksi”. (KM 1975, 40.)

Tieteellistämisyhtymien itsestään selvänä sisältönä on ollut se, että didaktiikka muodostaa opettajan ammatillisen tietojärjestelmän ja opettajankoulutuksen ytimen (ks. esim. Kansanen 1989a, 29). Vuonna 1967 esiin noussut ajatus “didaktisesti ajattelevasta opettajasta” (KM 1967, 55; KM 1968, 21) on säilyttänyt edelleen asemansa (KM 1989, 65; ks. myös Kuru 1994). Tässä hengessä vuoden 1989 opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mukaan opettajan kasvatustieteellisissä opinnoissa “korostuu didaktinen näkökulma” (KM 1989, 73).

Tässä esityksessä tarkastellaan opettajan ammatillisen tietojärjestelmän ydinaluetta, didaktiikkaa sellaisena, kuin se rakentuu valtiollisessa kouludiskurssissa, vaikka eräitä viittauksia tämän diskurssin ulkopuolellekin tehdään. Valtiollisella kouludiskurssilla tarkoitetaan sellaista arvovaltaista asiantuntijapuhetta opettajuudesta ja koulusta, joka dokumentoituu kansa- ja peruskoulua sekä niiden opettajankoulutusta käsittelevissä opetussuunnitelmissa ja komiteamietinnöissä. Kannattaa huomata, ettei tässä siis sanota mitään “didaktiikasta” sen paremmin tutkimuskäytäntöinä tai -tuloksina, opettajankoulutuksen opetussisältönä tai käytäntöinä, opettajan käytännön työn oppaana tai perustana. Tässä on kyse siitä “didaktiikasta”, joka tuotetaan vakavassa asiantuntijapuheessa valtion takaamalla näyttämöllä, kansa- ja peruskoulua ja sen opettajankoulutusta tarkastelevissa mietinnöissä ja opetussuunnitelmissa.

Aluksi erittelen suomalaista didaktiikkaa suhteuttamalla sitä 1960-luvulla Yhdysvalloissa syntyneeseen pyrkimykseen luoda opetuksen tiede, “science of teaching”. Toiseksi tarkastelen sellaisia valtiollisen kouludiskurssin muutoksia, jotka ovat olennaisia opettajan ammatillisen tietojärjestelmän kannalta. Kolmanneksi pohdin tuossa diskurssissa tuotetun keskeisimmän “monumentin”, virallisen opetussuunnitelman ja didaktiikan välistä suhdetta. Neljänneksi tarkastelen didaktiikan olemusta eräästä uudesta, nk. “koulupedagogisesta” näkökulmasta. Lopuksi analysoin valtiollisessa kouludiskurssissa rakentuvan didaktiikan suhdetta opetuksen tieteellistämiseen ja opettajankoulutuksen vaikuttavuuteen.

Suomalainen didaktiikka ja science of teaching

Vuonna 1963 ilmestyi Yhdysvalloissa N. L. Gagen toimittama ensimmäinen opetustutkimuksen käsikirja (*Handbook of Research on Teaching* 1963). On sanottu, että silloin aloitettiin USAssa toden teolla kehittää muodollisen rationalismin periaatteille ja kasvatustieteelle perustuvaa opetuksen teoriaa ja tiedettä, “science of teaching”iä (ks. esim. Labaree 1992). Kolme piirrettä on ollut tyypillistä opetuksen tieteellistämiseen pyrkivälle ajattelulle (mt., 140–141):

- (1) muodollinen logiikka ja koe korvaavat retoriikan ja argumentaation;
- (2) abstraktien periaatteiden kehittäminen ohittaa konkreettien yksittäistapausten tutkimisen ja

(3) vaihtuvien ja kontekstiinsa sidottujen päiväkohtaisten käytännönongelmien tutkimisen sijaan keskitytään rakentamaan elämän pysyville rakenteille perustuvia ajattomia teorioita.

Suomalaisen didaktiikan suhteuttaminen yhdysvaltalaiseen opetustieteeseen on houkuttelevaa, mutta sekin edellyttäisi spesifiä tutkimusta, jota ei juurikaan ole olemassa. Kaksi keskeistä peruspiirrettä näyttää kuitenkin yhteiseltä. Ensinnäkin suomalainen kasvatus- ja opetusopin ja myöhemmin didaktiikan perusta on ollut voimakkaasti psykologiassa (ks. esim. Päivänsalo 1978, 30; Kansanen 1989b). Psykologia nousi keskeiseksi ensimmäisen kerran herbartilaisuuden vaikutuksesta vuosisadan vaihteessa, ja erityisesti opettajanvalmistuksessa tämä vaikutus kesti aina 1950-luvulle asti (ks. esim. Isosaari 1966, 216; Lahdes 1969, 21). Psykologian ja kasvatusopin läheisyyttä kuvaa myös se, että maan ensimmäinen psykologian oppituoli perustettiin Jyväskylän kasvatustieteelliseen korkeakouluun. Vuoden 1967 käänteentekevän opettajanvalmistustoimikunnan kolmesta professorijäsenestä yksi (Takala) oli juuri Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun psykologian professori. Oman tutkimukseni (Simola 1995, 155) havaintojen perusteella psykologian asema vain vahvistui 1940–60-luvuille, jolloin siitä tuli opettajanvalmistuksen perusta jopa ohi kasvatus- ja opetusopin.

Kasvatustieteologia saattoi myös Suomessa toimia kasvatustutkimuksen esikuvana. Kun valtaosa maamme akateemista kasvatustiedettä ennen sotia oli edelleen historiallisesti ja filosofisesti suuntautunutta, juuri kasvatustieteellisessä tutkimuksessa esiintyi jo tällöin kokeellista tutkimusta (Kansanen 1990, 281). Niinpä ei ole kaukaa haettua ajatella, että kun kasvatustieteoppi 1950-luvulla alkoi tavoitella akateemista tunnustusta ja kun empiirinen didaktiikka 1960-luvulla saavutti hallitsevan aseman suomalaisessa kasvatustieteessä (Päivänsalo 1980, 233), malli nousulle löytyi aivan yhdysvaltalaiseen tapaan empiirisestä kasvatustieteologiasta.

Toinen yhteinen peruspiirre on muodollis-rationalistiseksi luonnehdittu epistemologinen paradigma (Labaree 1992). Tämän paradigman tuntomerkkejä ei ole vaikeata löytää suomalaisesta kasvatustutkimuksesta. Kansanen (1990, 282) luonnehtii tilannetta vielä 1980-luvun lopulla niin, että kriittiseen rationalismiin ja empiiris-analyttiseen koulukuntaan nojaavalla positivistisella lähestymistavalla oli edelleen vankka ote suomalaisessa kasvatustutkimuksessa, vaikka metodologinen ajattelu olikin jo avarampaa ja suvaitsevampaa. Vaihtoehtoiset lähestymistavat olivat hänen mielestään kuitenkin harvinaisia, eikä hermeneuttisen tai kvalitatiivisen tutkimusperinteen olemassaoloa Suomessa juuri voinut havaita. Myös Frankfurtin koulukunnan vaikutus jäi vähäiseksi, eivätkä suomalaiset kasvatustieteilijät Kansanen mukaan osallistuneet mielellään yhteiskunnalliseen keskusteluun.

Suomalainen didaktiikka poikkeaa kuitenkin yhdysvaltalaisesta opetustieteestä ainakin eräässä tärkeässä suhteessa. Kyse on suhteesta valtion koulutuspolitiikkaan ja erityisesti opetussuunnitelmaan. Suomessa tämä kiinteä ja suoraviivainen yhteys kiteytyy keskeisten opetusopin oppikirjojen tekijöissä. Vuosisadan alkupuoliskoa hallitsivat Mikael Soinisen oppikirjat, jotka ilmestyivät vuosina 1895, 1901 ja 1906. Hän toimi kuolemaansa asti Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean puheenjohtajana. Soinisen kirjojen ai-

kakausi päättyi vasta Matti Koskenniemen oppikirjoihin, jotka ilmestyivät vuosina 1944, 1946 ja 1954. Koskenniemi toimi vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean sihteerinä ja vaikutti keskeisesti myös mietinnön sisältöön (ks. esim. Lahdes 1961). Koskenniemen opetusopit hallitsivat sodanjälkeisen kansakoulun opettajanvalmistusta. Hän kirjoitti didaktiikan oppikirjan yhdessä Kaisa Hälisen kanssa myös peruskoulua varten vuonna 1970, mutta Erkki Lahdeksen oppikirja vakiintui hallitsevaksi (ilmestyi vuonna 1969; uudistetut versiot vuosina 1977 ja 1986). Lahdes toimi puolestaan POPSin pääsihteerinä ja vaikutti Koskenniemen tavoin ratkaisevasti mietinnön sisältöön.

Kansanen toteaaakin, että virallisesta opetussuunnitelmasta on sen laajenemisen myötä muodostunut varsinainen opetusoppi, jonka ”selitysteoksia” didaktiikan oppikirjat ovat. Didaktiikka on hänen mukaansa olemukseltaan normatiivista etiikkaa ja virallisen opetussuunnitelman teoreettista perustelua. (Kansanen 1986, 15—17.) Lahdes ei näekään mitään periaatteellista estettä didaktiikan ja virallisen opetussuunnitelman sulauttamiselle yhteen:

Didaktiikka on kokonaisuus keinoista, joilla ennakko-opetussuunnitelma pyritään toteuttamaan. (...) opetussuunnitelma on lähinnä ennakolta laadittu ohjeisto, didaktiikka palvelee toteutuvaa opetussuunnitelmaa. Kun opetussuunnitelma on pikemminkin strateginen, didaktiikka on enemmän taktinen väline. (...)

(...) Opetussuunnitelman ja didaktiikan sulauttamiselle toisiinsa käsittämällä ne vain eriasteiseksi opetussuunnitelman tai didaktiikan tasoiksi ei sinänsä periaatteessa ole estettä. (Lahdes 1986, 87—88.)

Didaktiikan samaistumista valtiolliseen opetussuunnitelmaan vahvistaa käsitys opettajankoulutuksesta tiukasti ”yhteiskunnan” palveluksessa olevana. Opettajankoulutuksen missio on ”yhteiskunnan” asettaman tehtävän toteuttamisen keinojen etsintä, johon esim. koulutuksen tavoitteenasettelu ei kuulu. Vuoden 1975 opettajankoulutustoimikunta toteaa opettajankoulutusyksikön liikkumavaran rajalliseksi jopa lähitavoitteiden asettelussa (KM 1975, 128). Samassa hengessä ”yhteiskunnan” määräysvallan alaisuudesta puhutaan esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksista kaikkein voimakkaimmin tutkimussuuntautuneen (Lahdes 1987, 20) Helsingin opettajankoulutuslaitoksen opetustyön teoreettisia perusteita hahmottelevassa raportissa:

Yhteiskunta antaa tavoitteet, joiden ilmaisemiin suuntiin opettajankoulutuksen on pyrittävä, ja asettaa ne puitteet, joiden sisällä toiminnan on tapahduttava. Yhteiskunnan näkemyksen tulee olla myös koulutusohjelman toteutuksen perustana. (Hytönen 1982, 13)

Sekä suomalainen didaktiikka että siihen nojaava opettajankoulutus näyttävät siis hyvin vahvasti valtion koulutuspolitiikkaan ja koulun viralliseen opetussuunnitelmaan sitoutuneilta ja sen asettamassa raamissa pitäytyviltä. Didaktiikka esiintyy virallisen opetussuunnitelman perusteluna ja legitimointina ja jopa opetussuunnitelman synonyymina. Kun tähän vielä liitetään koko suomalaiselle kasvatustieteelle tyypillinen vahva psykologiapohjainen perinne ja myöhäinen sitoutuminen positivistis-empiristiseen paradigmaan, ei ole yllättävää, että didaktiikan ja opettajankoulutuksen sosiaaliset, kulttuurilliset, historialliset — sanalla sanoen yhteiskuntatieteelliset yhteydet ovat niukat.

Tätä kaikkea vahvistavat suomalaisen älymystöön yleisemminkin vaikuttaneet kaksi traditiota, jotka kasvatustutkimuksen kentällä vaikuttavat kenties vielä voimakkaammin kuin muualla. Yhtäällä on 1800-luvulta nouseva saksalaisen “valtioetiikan” perinne, toisaalla toisen maailmansodan jälkeen maihin noussut empiristinen anglo-amerikkalainen perinne. Siinä missä edellinen tuotti kritiikitöntä valtiolojaalisuutta, jälkimmäinen on ollut haluton kyseenalaistamaan sitä. (Ks. esim. Simola 1993, 180—183.)

Muutoksia valtiollisessa kouludiskurssissa

1960-luvun lopulta alkaen toteutui suomalaisessa valtiollisessa kouludiskurssissa kolme suurinpiirtein samanaikaista muutosprosessia. Olen kutsunut (Simola 1995) niitä yksilökeskeistymiseksi, tieteenalaistumiseksi ja koulukontekstin katoamiseksi. Luonnehdin muutoksia seuraavassa lyhyesti.

Yksilökeskeistymisellä tarkoitan sitä, että 1960-luvun lopulta lähtien opettajasta alettiin puhua oppilasjoukon kouluelämän muotoajan sijaan yksilöllisen oppimisen ohjaajana — ja lopulta “oppimisympäristöjen suunnittelijana”. Opettajan työ muuttui näin ryhmäkeskeisyydestä yksilökeskeiseksi ammatiksi. Peruskoulu antoi samalla huiman lupauksen. Se lupasi vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimisedellytyksiin ja -tarpeisiin. Koulu muuttui joukkojen koulusta yksilölliseksi oppimisympäristöksi. (Mt., 61—73, 116—120.)

Toinen samanaikainen muutos puhetavassa tekee olennaisella tavalla mahdolliseksi tuon lupauksen antamisen. Kutsun muutosta *koulukontekstin katoamiseksi* tai arvovaltaisen asiantuntijapuheen *dekontekstualisoitumiseksi*. Erityisesti 1970-luvulta alkaen on havaittavissa kehityskulku, jossa historiallisesti muotoutunut laitos nimeltä koulu opettamisen ja oppimisen erityisenä institutionaalisen ympäristönä painuu jatkuvasti yhä enemmän piiloon. Samalla luonnehdinnat koulusta muuttuvat yhä enemmän visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä mitä koulun pitäisi olla ja irtoavat yhä enemmän siitä, mitä koulu todellisuudessa on.

Viimeisimpiä tekstejä (KM 1989 ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994) voi lukea jääden siihen uskoon, että yksityis- ja pienryhmäopetus on korvannut peruskoulussa luokkamutoisen opetuksen. Opettajankoulutuksessa koulun institutionaalista, historiallisesti ja yhteiskunnallisesti muotoutunut kontekstia koskeva tieto on menettänyt samalla lähes kokonaan asemansa. Kuvaavinta kenties on, ettei 1970-luvulta alkaen sosiaalipsykologialla ole ollut minkäänlaista roolia opettajan ammatillisessa tietojärjestelmässä. Oppilasjoukon käsittelyn ja työrauhan problematiikat poistuvat opettajankoulutuksen opetussisällöistä ja muuttuvat pelkiksi opetusharjoittelussa treenattaviksi taidoiksi. (Mt., 96—109, 123—128.)

Kolmas muutos koskee opettajan ammatillista tietojärjestelmää. Tätä prosessia olen kutsunut *tieteenalaistumiseksi* (tai *disiplinoitumiseksi*, joka terminä on parempi, sillä se sisältää tieteenalaistumisen lisäksi kurinalaistumisen konnotaation). 1960-luvulle saakka opettajalle tarpeellisenä nähtiin moniaineksinen yhdistelmä kasvatus-, oppiaine- ja käytännön tietoa, jonka viimekädessä määritteli kouluhallitus omasta näkökulmastaan pai-

nottaen tietoperustan käytännöllisyyttä. 1960-luvun lopulta alkaen opettajankoulutuksen pedagogiseksi tietoperustaksi on moniaineksisten kasvatusaineiden tilalle noussut akateeminen kasvatustiede. Suhde akateemiseen kasvatustieteeseen on myös muuttunut dramaattisesti. Perinteinen käytännöllisyyden vaatimus ja tietty penseys akateemista tutkimusta kohtaan on vaihtunut varauksettomaksi luottamukseksi kasvatustieteen hyödyllisyyteen ja edistävyyteen. 1980-luvun lopulla kasvatustieteiden tilalle astui monoliittinen kasvatustiede ja vielä täsmällisemmin ”didaktisesti suuntautunut kasvatustiede” (KM 1989).

Luokanopettajalle tarpeelliseksi katsottujen kasvatusaineiden opintojen määrä on kansakoulukaudesta tähän päivään noin viisinkertaistunut samalla kun kasvatusaineiden osuus kaikista luokanopettajaksi valmistuvan opinnoista on kasvanut kymmenesosasta kolmannekseen. Lisäys on kohdistunut lähes pelkästään pedagogiseen tietoon: psykologia-, yhteiskunta-, filosofia- ja koulunpitoliedon osuus on mitätön.

Samankaltainen käänne on tapahtunut 1980-luvun lopussa myös suhtautumisessa opetusainetietoon. 1960-luvun alusta lähtien on voimakkaasti painotettu oppiaineisiin erikoistumisen merkitystä luokanopettajien opinnoissa, ja vuosikymmenen lopun esityksissä erikoistumisen ehdotetaankin muodostavan peräti kolmanneksen kaikista opinnoista. Luokanopettajalta vaadittiin asiantuntijuutta — ja ei vain kasvatuksen ja opetuksen, vaan myöskin joidenkin opettamiensa aineiden osalta. Erikoistumis- ja vapaavalintaisten opintojen osuus laski kuitenkin 1980-luvun loppuun mennessä viidennekseen kaikista opinnoista. Samalla erikoistumisen symbolinen asema romahti nimityksen muuttuessa ”sivuaineopinnoiksi”, joiden ei enää tarvitse olla edes koulussa opetettavia oppiaineita. Tähän liittyen korostettiin ainedidaktista kasvatustiedettä aineenopettajien ensisijaiseksi pääaineeksi samalla, kun opettajankoulutuslaitos pyrki yhä enemmän määrittämään opetusaineiden opintojen sisältöjä. (Mt., 135—229.)

Didaktiikkaa vai koulupedagogiikkaa?

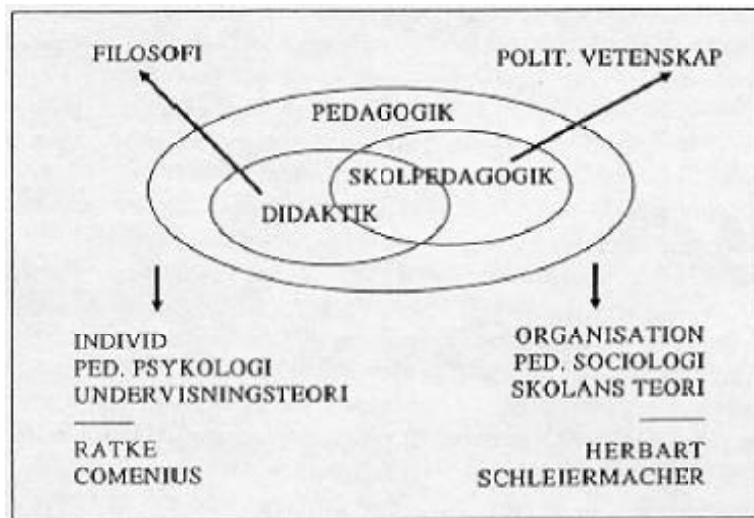
Tuodessaan koulupedagogiikan käsitettä suomalaiseen kasvatustieteelliseen diskurssiin Kansanen (1993, 22—25) tekee ”didaktiikan” ja ”koulupedagogiikan” välille eroa tavalla, joka jäsentää edellä esitettyä hyvin (kuvio 1).

Vaikka sekä koulupedagogiikka että didaktiikka ovat Kansasen mukaan kumpikin kiinnostuneet opetusprosessista, edellinen tarkastelee sitä yhteiskuntatieteiden, erityisesti kasvatussosiologian näkökulmasta, kun taas jälkimmäisen teoretisointi tukeutuu kasvatustieteiden ja kehityspsykologiaan sekä kasvatustieteen filosofiaan. Koulupedagogiikan kohteena on koulu sosiaalisena järjestelmänä kehystekijöineen, jotka asettavat rajoja niin didaktisille ratkaisuille kuin opettajan mahdollisuuksille ja oppilaiden kouluelämälleen. Näin koulupedagogiikka pyrkii rakentamaan tietoista koulun teoriaa. Didaktiikan kohteena taas on pikemminkin yksittäinen opettaja tai oppilas. Rakentaessaan didaktisia malleja tai teorioita, didaktiikka ei ota huomioon kehystekijöitä, vaan pyrkii universaalisuuteen. ”Mutta”, painottaa Kansanen, ”heti kun yritetään soveltaa näitä malleja todellisuuteen, on otettava koulupedagogiikka ja

koulun teoria avuksi” (mt., 25).

Oman tutkimukseni valossa näyttää siltä, että opettajan ammatillisen tietojärjestelmän ydin, didaktiikka, joka valtiollisesta opettajankoulutusdiskurssissa rakentuu, on juuri tuota yksilökeskeistä, psykologiapohjaista, universaalia “didaktiikkaa” käsitteen kapeimmassa mielessä. Vuoden 1973 opettajankoulutuskomitean mietinnön jälkeen on vaikeata löytää merkkiäkään siitä, että tuo “puhdas” didaktiikka olisi tarvinnut “koulupedagogiikan” ja “koulun teorian” apua. Kasvatustutkimuksen arviointiryhmän luonnehdinta didaktisesta tutkimuksesta, “joka on tavallaan ”kouluopetusta varten” mutta ei kuitenkaan kohdistu suoraan koulupetukseen ja -oppimiseen”, ilmaisee osuvasti tämän ongelman (Kasvatustieteellinen ... 1990, 56). Sama raportti määrittelee didaktiikan “oppina siitä, miten tulisi opettaa” (mt., 46).

Opettajankoulutuksen didaktinen kasvatustiede on siis yhtäältä virallista opetussuunnitelmaa legitimoiva selitysooppi, toisaalta universaali ja yksilöllinen, kontekstiton ja abstrakti oppi siitä, miten pitäisi opettaa. Hieman kärjistäen voisi tätä valtiollisesta kouludiskurssista hahmotettavaa opettajankoulutuksen kasvatustiedettä luonnehtia oppina siitä, miten opettajan pitäisi tavoitteet saavuttaakseen opettaa — jos koulu ei olisi koulu. Kansasen jakoa didaktiikkaan ja koulupedagogiikkaan mukaillen sopiva nimitys sille olisi kenties *kouluton didaktiikka*.



Kuvio 1. Didaktiikan ja koulupedagogiikan välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä (Kansanen 1993, 24)

Didaktiikka, kouluopetuksen tieteellistäminen ja opettajankoulutuksen vaikuttavuus

Kasvatustieteen käytännöllistä hyötyä tarkastellessaan Lundgren (1991, 47–48) käyttää metaforaa “alueen kartoittamisesta” (mapping the territory). Esiintyessään opettajan työtoiminnan tietoperustana didaktinen kasvatustiede esittää myös “kartan” kouluopetuksen todellisuudesta. Tämän kartan tarkoitus on auttaa opettajaa muodostamaan käsitystä todellisesta alueesta ja olla myös oppaana siellä liikuttaessa. Lisäksi kartta kertoo sen, mikä on tietämisen arvoista alueella liikkumisen kannalta. Niinpä se, mitä kartassa kuvataan, on riippuvaista kartanpiirtäjän näkökulmasta: siihen on voitu merkitä tarkkaan esimerkiksi “vuoret”, mutta “maaperä” on jäänyt kokonaan kuvaamatta; ehkä “järvetkin” ovat paikallaan, mutta upottavista “soista” ei ole merkkiäkään.

Opetuksen alueen karttaa on Lundgrenin mukaan piirretty pelkästään oppilasyksilöstä lähtien ja kasvatuspsykologian termein. Näin näyttäisi tapahtuvan myös suomalaisessa valtiollisessa kouludiskurssissa. Opettajankoulutusmietintöjen tietodiskurssin pohjalle rakentuva opettamisen kartta ei näytä kertovan tuleville opettajille juuri mitään heidän työnsä institutionaalisen kontekstista. Neisserin (1981) käsitettä käyttäen voisi ehkä sanoa, että opettajan ammatilliselle tietojärjestelmälle ei valtiollisessa kouludiskurssissa aseteta enää ekologisen validiteetin vaatimusta.

Mikä on tämän johtopäätöksen suhde opetuksen tieteellistämiseen ja akateemisen opettajankoulutuksen vaikuttavuuteen yleensä? Kuten alussa totesin, tarkastelun kohteena on ollut valtiollisessa kouludiskurssissa rakentunut “didaktiikka”. Sen suhde siihen “didaktiikkaan”, joka rakentuu tutkimuskäytännöissä tai -tuloksissa, samoin kuin opettajankoulutuksen opetussisällöissä tai -käytännöissä, on epäilemättä kaikkea muuta kuin suoraviivainen. Vastataksemme tähän kysymykseen tarvitsemme siis empiiristä tutkimusta siitä, millainen suhde vallitsee näiden “didaktiikkojen” välillä. Askel tähän suuntaan on esim. opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmien tutkiminen (ks. Simola 1996; Simola, Kivinen & Rinne 1996), mutta sekään ei kerro varmuudella siitä, millaista didaktiikkaa opettajankoulutuksen käytännöissä opetetaan saati sitten opitaan. Eikä silläkään didaktiikalla, joka opettajankoulutuksessa opitaan, ole välttämättä paljoakaan tekemistä sen didaktiikan kanssa, jota koulukäytännöissä toteutetaan (ks. esim. Denscombe 1982), jolloin vasta olisimme vastaamassa kysymykseen opettajankoulutuksen todellisesta vaikuttavuudesta.

Vaikka siis kysymykseen sen paremmin opetustyön tieteellistymisestä kuin opettajankoulutuksen vaikuttavuudestakaan ei tässä esitetyn perusteella voikaan sanoa mitään varmaa, eräitä johtopäätöksiä on kuitenkin tehtävissä. On aihetta olettaa, että valtiollisen kouludiskurssin ja opettajankoulutuksen välinen suhde on Suomessa ollut varsin läheinen viime vuosiin saakka. Jo valtiollisen opetussuunnitelman ja didaktiikan läheinen suhde viittaa tähän. On lisäksi tunnettua, että peruskoulu-uudistus toteutettiin ja toteutumista ohjattiin aina 1994 opetussuunnitelmaan saakka hyvin keskusjohtoisesti (ks. esim. Lappalainen 1985; Kivinen 1988; Simola 1995). Myöskin opettajankoulutuksen akatemisoimista ja sen korkeakoulukohtaista toteutusta valvottiin 1980-luvun lopulle saakka varsin suureen yhdenmukaisuuteen pyrkien ja myös päästen (ks. esim. Lahdes 1987; KM 1989; Simola 1993; 1995, 191–196).

Jos luonnehdinta ”kouluttomasta didaktiikasta” pätee jossain olennaisessa mielessä myös opettajankoulutuksen toteutuvassa opetussuunnitelmassa rakentuvaan didaktiikkaan nähden, opetustyön tieteellistymisen ja opettajankoulutuksen vaikuttavuuden perustavana ongelmana voidaan edelleenkin pitää heikkouksia itse kouluopetuksen ja -oppimisen teorioissa. Siinä tapauksessa analogia teologian merkitykseen lähetyssaarnaajakoulutuksessa ei olisi juurikaan liioiteltu: se vahvistaa kyllä uskoa, muttei siitä ole paljoakaan iloa kenttätössä Ambomaan pakanoiden parissa.

Lähteet

- Denscombe, M. 1982. The “hidden pedagogy” and its implication for teacher training. *British Journal of Sociology of Education* 3(3), 239—265.
- Hytönen, J. 1982. Opettajankoulutuksen teoria-aineksia. Käytännön sovellutuksena Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 1.
- Isosaari, J. 1966. Sata vuotta kansakouluopettajain valmistusta. Teoksessa A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (toim.) *Kansakoulu 1866/1966*. Helsinki: Otava.
- Kansanen, P. 1986. Antaako didaktiikka opettajalle välineet? *Kasvatus* 17(1), 12—22.
- Kansanen, P. 1989a. Kvalifikaatio — opettajankoulutuksen elinehto. Opettajankoulutuksen teoreettisen mallin kehittäjä. *Kasvatus* 20(1), 17—27.
- Kansanen, P. 1989b. Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70.
- Kansanen, P. 1990. Education as a Discipline in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 34(4), 271—284.
- Kansanen, P. 1993. Några allmänna reflexioner över didaktikens väsen. (Some general notes on essence of didactics). *Didaktisk tidskrift*, 17—29.
- Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti 1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Suomen Akatemian julkaisuja 1.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis. Scripta Lingua Fennica* Editio. C 67.
- KM 1967:A 2. Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1968:A 6. Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1975:75. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Helsinki: Oy Länsi-Suomi, Rauma.
- KM 1989:26. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Kehittyvä opettajankoulutus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuru, I. 1994. Harjoituskäytännöt didaktisen ajattelun kuvaajina kielenopetuksessa. *Kasvatus* 25(3), 266—273.
- 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.
- Lahdes, E. 1961. Uuden kansakoulun vaikutus Suomen kansakouluun. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1969. Peruskoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1987. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset askeleet. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:121.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelma syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamis-

- järjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 28.
- Lundgren, U. P. 1991. *Between education and schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Australia: Deakin University.
- Neisser, U. 1981. *Kognitio ja todellisuus*. Espoo: Weilin & Göös.
- Päivänsalo, P. 1978. *Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Päivänsalo, P. 1980. Kasvatuksen tutkimuksen kehityspiirteitä ja niiden taustatekijöistä maassamme. *Kasvatus* 11(4), 232—238.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Simola, H. 1993. Educational science, the state and teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland. Teoksessa T. S. Popkewitz (toim.) *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform in eight countries*, 161—210. Albany, NY: State University of New York Press.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1996. Pedagoginen tieto ja professionalismismi suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Simola, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1996. Decontextualizing pedagogy: The rise of didactic closure in Finnish teacher education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA). New York, NY, April 8-12, 1996.