

Hannu Simola

Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat

*Simola, Hannu. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. Kasvatus 28 (1), 24-35. - Artikkelin tarkastelee kontekstuaalisten opintojen osuutta suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa 1980- ja 1990-luvulla laitospaikkaisten opetussuunnitelmien valossa. Kontekstuaalisilla opinnoilla tarkoitetaan kouluopetuksen ja -oppimisen sosiaalis-historiallista instituutioluonnetta eksplisiittisesti tarkastelevia opintoja. Lähtökohtana on valtiollisen kouludiskurssin muutosten historiallinen analyysi, jonka mukaan opettamisen tietoperustan tieteen-alaistuminen on merkinnyt paitsi diskurssin didaktisoitumista myös tietynlaista dekontekstualisoitumista: koulu sosiohistoriallisena ja kulttuurisena institutionaalisena näyttää kadonneen valtiollisesta kouludiskurssista. Kirjoittaja päätyy kahteen johtopäätökseen. Ensinnäkin aina 1990-luvun alkuun saakka laitostason opetussuunnitelmat näyttivät seuraavan varsin uskollisesti ja yhtenäisesti valtiollisen kouludiskurssin tendenssiä. Kontekstuaaliset opinnot vähenevät tasaisesti ja niiden funktiona näyttää pääsääntöisesti olevan vallitsevan koulujärjestelmän ja -politiikan oikeuttaminen ja legitimointi. Toiseksi 1990-luvun puolella välissä tapahtuu selvä käänne. Osassa opettajankoulutuslaitoksia jatketaan "perinteisellä" linjalla kontekstuaalisia opintoja yhä enemmän suhteellisesti, kun taas osa laitoksista likimain kaksinkertaistaa ne. Vaikka näissä "edistyskellisissä" opetussuunnitelmissa koulun tarkastelu sosiaalisena — ja erityisesti sosiaalipsykologisena — ilmiönä lisääntyykin ja vaikka ne poikkeavat olennaisesti toisistaan, niille on edelleenkin yhteistä näkökulman tietty historiallisuus. **Asiasanat:** koulutussosiologia, luokanopettajakoulutus, opetussuunnitelma, koulukonteksti*

Johdanto

Vielä 1980-luvulla ja erityisesti suhteessa nk. behavioristiseen paradigmaan esitettiin useiden kriittisten kasvatustutkijoiden taholta, että opettajankoulutuksen heikon vaikuttavuuden perussy löytyy kouluopetusta koskevien teorioiden heikkoudesta: niillä ei yksinkertaisesti ollut käyttöä koulutodellisuudessa (ks. esim. Denscombe 1982; Schön 1983; Barrow 1984; Carr & Kemmis 1986; vrt. Miettinen 1990, 22—26). Kun nyt 1990-luvulla kognitiivinen konstruktivismi on saavuttanut valta-aseman, tällaisia väitteitä ei ole juuri näkynyt. Onko tässä kyse vain tuoreen virtauksen luontaisesta optimismista ja kaikkivoipuuden tunnosta vai peräti ratkaisevasta edistysaskeleesta opetus- ja oppimisteorioiden suhteessa koulutodellisuuteen? Joka tapauksessa tärkeä kysymys edelleenkin on, missä määrin opettajankoulutuksessa välitettävällä opettajan ammatillisella tietojärjestelmällä on "ekologista

validiteettia” (Neisser 1976), kykyä toimia todellisten muutosten ja kehityksen pohjana myös koulutodellisuudessa.

Tässä artikkelissa pyritään löytämään empiirisesti perusteltuja osavastauksia tähän suureen kysymykseen. 1980- ja 1990-luvun suomalaisten opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmia analysoimalla tarkastellaan kontekstuaalisen — so. kouluopetuksen ja -oppimisen sosiaalis-historiallista instituutioluonnetta tarkastelevan — tiedon osuutta opetussuunnitelmissa. Taustalla on valtiollisen kouludiskurssin muutosten historiallinen analyysi, jonka perusteella olen toisaalla (Simola, 1995a; 1995b; 1996a; Simola ym. 1996) päätenyt siihen, että opettamisen tietoperustan tieteenalaistuminen näyttää merkinneen diskurssin didaktisoitumista ja samalla tietynlaista kaventumista. Tätä kaventumista olen kutsunut dekontekstualisoitumiseksi: huomion keskittyessä yksilöön alkaa koulu historiallisesti muotoutuneena, joukkomuotoisena ja pakollisena instituutiona jäädä yhä enemmän opettajankoulutuksessa välitettävän tietojärjestelmän ulkopuolelle. Siitä huolimatta, että koulun instituutisoituneisiin käytäntöihin syvälle juurtuneet ajan, tilan ja rituaalien järjestelmät — joita yhdysvaltalaiset historiantutkijat David Tyack ja Larry Cuban (1995) kutsuvat ytimekkäästi ”koulunpidon kielipiksi” — lävistävät, rajaavat ja kehystävät kaikkea opettajien ja oppilaiden toimintaa koulussa, ne näyttävät jäävän vähitellen yhä kauemmaksi mielenkiinnon keskipisteestä tai jopa kokonaan katoavan.

Valtiollisessa kouludiskurssissa rakentuvan pedagogiikan yhteys siihen pedagogiikkaan, jota opetetaan opettajankoulutuksen opetussisällöissä tai -käytännöissä, on epäilemättä kaikkea muuta kuin suoraviivainen. Kannattaa muistaa myös suomalaisen opettajankoulutukseen rakentuva voimakas perinteinen ja edelleen elinvoimainen ero teorian ja käytännön välillä. Voidaankin aivan hyvin puhua kahdesta erillisestä pedagogiikasta: yhtäällä on se ”pedagogiikka”, jota opetetaan luennoilla ja kuulustellaan tenteissä, toisaalla se ”pedagogiikka”, johon perehdytään opetusharjoittelun eri vaiheissa. Olen toisessa yhteydessä (Simola 1995a, 170—179, 185—191, 199—200) huomauttanut, että perinteen ohella monet rakenteelliset seikat pitävät tätä jakoa edelleenkin yllä. Kannattaa lisäksi muistaa, ettei silläkään pedagogiikalla, joka opettajankoulutuksessa opitaan, ole välttämättä paljoakaan tekemistä sen pedagogiikan kanssa, jota koulukäytännöissä toteutetaan (ks. esim. Denscombe 1982). On kuitenkin kaikki syy olettaa, että valtiollisen kouludiskurssin ja opettajankoulutuksen välillä on Suomessa ollut ainakin viime vuosiin saakka tiettyä vastaavuutta. 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, 191—194).

Empiirinen tutkimus pedagogiikkojen välisistä suhteista kuitenkin puuttuu tietääkseni lähes tyystin. Askeleen lähemmäksi opettajankoulutuksen käytäntöjä pääsemme, kun otamme analyysin kohteeksi laitospohaiset opetussuunnitelmat. Voimme kysyä, onko valtiollisessa kouludiskurssissa todennettu dekontekstualisoitumisen tendenssi luettavissa myös laitosten opetussuunnitelmista. Kysymystä voi edelleen terävöittää käyttäen hyväksi Kansasen (1993; vrt. Simola 1996a) jaottelua, jossa hän korostaa univeraalin ja yksilöön keskittyvän didaktiikan tarvitsevan yhteiskuntatieteistä ponnistavan koulupedagogiikan ja koulun teorian apua silloin, kun didaktisia malleja ja teorioita sovelletaan käytäntöön. Juuri

tällainenhan tilanne on opettajankoulutuksessa. Voimme kysyä, missä määrin ja miten yhteiskuntatieteellisesti orientoituneet opinnot näyttävät opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmien perusteella tarjoavan tällaista “apua” didaktikalle. Toinen tärkeä tutkimusaihe olisi didaktiikan ja ainedidaktiikan oppikirjojen systemaattinen analyysi. Onhan nimittäin ajateltavissa, että niihin sisältyisi merkittävääkin kontekstuaalista ja/tai koulu-pedagogista ainesta. Analyysi odottaa kuitenkin vielä tekijäänsä.

Seuraavassa kutsun yhteiskuntatieteellisesti orientoituneita opintoja *kontekstuaalisiksi opinnoiksi*. Lasken niihin mahdollimman laajasti kaikki ne pakolliset opinnot, jotka tarkastelevat eksplisiittisesti luokkahuoneen, koulun, yhteiskunnan ja jopa kansainvälisen yhteisön merkitystä opettajan työssä. Jaottelen ne sisällöllisesti koulun sosiaalipsykologiaan, kasvatussosiologiaan, kasvatuksen historiaan, koulutuspolitiikkaan ja yleisyhteiskunnallisiin opintoihin. Näin kontekstuaaliset opinnot vaihtelevat sisällöltään kulttuurihistoriasta, ekologiasta ja kansanvälisyyskasvatuksesta aina koulun sosiaalipsykologiaan ja kasvatussosiologiaan saakka. Olen sisällyttänyt analyysiin kokonaisten pakollisten opintojaksojen lisäksi myös eksplisiittiset viittaukset kontekstuaalisiin tekijöihin sekä tällaisiin teemoihin keskittyvät kaikille pakolliset tenttikirjat riippumatta opintokokonaisuudesta, joihin ne on sisällytetty. Havainnot olen muuttanut opintoviikoiksi, jolloin määrällinen vertailu käy mahdolliseksi. Aineisto koostuu suomenkielisten yliopistojen pääkampuksilla sijaitsevien opettajankoulutuslaitosten — so. Helsingin, Jyväskylän, Turun, Oulun, Joensuun ja Rovaniemen — opetussuunnitelmista lukuvuosilta 1981—82, 1986—87, 1991—91 ja 1995—96. Lukuvuosien valinta perustuu keskeisten valtiollisten, opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia suuntaavien dokumenttien ilmestymisvuosiin. (Yksityiskohtaisemmin ks. Simola 1996b.)

Kontekstuaalisten opintojen määrän ja sisältöjen perusteella tarkasteltu ajanjakso jakaantuu selvästi kahtia. Vuosien 1981—92 varsin yhtenäisen kehityksen katkaisevat lukuvuoden 1995—96 opetussuunnitelmat — osalla laitoksia. Seuraava esitys jakaantuikin kahtia näiden vuosien mukaan.

1980-luvun alusta 1990-luvun alkuun: Yhtenäisesti KATU-projektin viitoittamalla tiellä

On yleisesti tunnettua, että vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta (KM 1975) piti monitieteisyyden hengessä didaktiikan ohella erityisesti kasvatopsykologian ja kasvatussosiologian asemaa tärkeänä. Mietinnön ehdotuksia käytäntöön soveltanut nk. KATU projekti (1978) pudotti yhteiskuntatieteelliset opinnot kuitenkin lähes puoleen verrattuna edeltäjänsä ehdotukseen (ks. esim. Simola 1995a, 155, 395—396). Seuraavaan taulukkoon (taulukko 1) on koottu kontekstuaalisten opintojen kokonaismäärä ja suhteellinen osuus 160 ov:n laajuisissa luokanopettajan kelpoisuuden tuottavissa opinnoissa.

Taulukosta 1 on luettavissa, että kontekstuaalisten opintojen kokonaisuus on kaiken

kaikkiaan hyvin pieni (6—4 %). Kun vertaa vuoden 1981 opetussuunnitelmissa toteutuneiden opintojen keskimääräisiä opintoviikkoja vuoden 1978 KATU-projektin suosituksiin, ne käyvät yksiin erittäin hyvin. Se ei ole yllättävää, kun ottaa huomioon uudistuksen keskitetyn ohjannan (ks. Lahdes 1987; KM 1989). KATU-projekti esitti raportissaan kaiken kaikkiaan n. 9 ov:n laajuisia yhteiskunnallisesti orientoituneita opintoja, eli lähes samaa määrää kuin vuoden 1981 opetussuunnitelmissa keskimäärin näyttää toteutuneen (KATU 1978, 11; vrt. Simola 1995a, 396). Kontekstuaalisten opintojen määrä laskee voimakkaasti vuosina 1986 ja 1991.

Kuva muuttuu kuitenkin olennaisesti tarkasteltaessa sisältöalueiden muutoksia (taulukko 2). Tällöin huomataan, että lasku on lähes kokonaan johtunut yleisyhteiskuntatieteellisten ja koulutuspoliittisten opintojen määrällisestä romahtamisesta. Sen sijaan koulun sosiaalipsykologian, kasvatussociologian ja kasvatuksen historian opetus on pysynyt aina 1990-luvun alkuun saakka suunnilleen samalla määrällisellä tasolla.

Taulukkojen 1 ja 2 esittämien keskiarvojen takana on kuitenkin merkittävää hajontaa, joka on mielenkiintoisella tavalla erilaista vuosina 1981—92 ja 1995-96 (taulukko 3). Ennen vuotta 1995 suurin vaihtelu muodostuu siitä, että kunakin vuonna on yksi ”poikkeuslaitos”, kun taas muiden opetusmäärät ovat yhtenäisempiä. Poikkeava laitos lisäksi vaihtuu **Taulukko 1.** *Kontekstuaalisten opintojen määrä kuuden opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa 1981—95 keskimäärin*

Opintojen määrä	Lukuvuosi			
	1981-82	1986-87	1991-92	1995-96
Kontekstuaaliset opinnot (ov)	9,8	7,3	5,8	6,8
Osuus koko tutkinnosta (%)	6,1	4,6	3,6	4,3

joka vuosi, mikä saattaa viitata tiettyyn epäjatkuvuuteen laitosten opetussuunnitelmapainotuksissa. Joensuussa harrastettiin vuonna 1981 erityisen paljon yhteiskunnallisia opintoja, kun taas Jyväskylässä vuonna 1986 ja Turussa vuonna 1991 näitä opintoja oli poikkeuksellisen vähän. Vaihtelu on huomattavan suurta verrattuna siihen kuvaan, mikä on annettu opettajankoulutuksen valtakunnallisesta yhtenäisyydestä noina vuosina. Tästä saattaisi päätellä, ettei kontekstuaalisten opintojen määrä ollut opettajankoulutusneuvoston valvontatyön tärkeysjärjestyksessä kovin korkealla.

Kun tarkastelemme jatkuvuutta ja muutoksia opetussuunnitelmien opintojaksojen taivote- ja sisältökuvauksissa, käy ilmi, että aina 1990-luvun alkupuolelle saakka opinnot noudattavat kaikissa laitoksissa varsin yhdenmukaisesti vuoden 1978 KATU-projektin suunta- viivoja. Lievästi yllättävää on vain se, että vuoden 1989 Opettajankoulutuksen kehittämisskomitean mietinnön (KM 1989) ehdotukset profiloitumisesta eivät ole vaikuttaneet lainkaan ainakaan kontekstuaalisissa opinnoissa, sillä vuoden 1991 opetussuunnitelmat ovat sekä määrällisesti että sisällöllisesti yhdenmukaisemmat kuin minään muuna lukuvuotena.

Opettajan ammatilliseen tietojärjestelmään katsotaan siis 1990-luvun alkuun saakka hyvin yksituumaisesti kuuluvan seuraavat, yhä niukemmat kontekstuaaliset tiedot. Aivan kuten valtiollisessa kouludiskursissakin, *sosiaalipsykologia* oppiaineena katoaa kahta poik-

Taulukko 2. *Kontekstuaalisten opintojen sisällöllinen jakautuminen kuuden opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa 1981–95 keskimäärin (ov)*

Sisältöalue	Lukuvuosi			
	1981-82	1986-87	1991-92	1995-96
Koulun sosiaalipsykologia	0,7	1,0	0,8	1,7
Kasvatussosiologia	2,1	1,7	2,4	2,9
Kasvatuksen historia	1,1	0,8	1,3	1,1
Koulutuspolitiikka	1,0	0,6	0,3	0,5
Yleisyht.k.tieteelliset opinnot	5,0	3,3	1,0	0,6

keusta lukuunottamatta (Joensuu 1986-87 ja Jyväskylä 1991-92). Sen tietoi-
 esim. luokkahuoneoppimisen sosiaaliseen luonteeseen tai ryhmädynamiikkaan — viitataan
 ohuesti ja harvoin lähinnä kasvatopsykologian yhteydessä. Sosiaalipsykologisia element-
 tejä on ylipäättään huomiota herättävän vähän opetussuunnitelmissa.

Toisin kuin muut kontekstuaaliset opinnot, *kasvatussosiologia* institutionalisoituu it-
 senäiseksi 1—3 ov:n laajuiseksi opintojaksoksi useimmissa laitoksissa. Kasvatussosiologi-
 an opintojen tavoitteet ja sisällöt ovat selvästi makrososiologisesti painottuneita, funk-
 tionalistisesti värittyneitä ja alan peruskäsitteistöä kuvailevia, mitä ammatillisessa koulu-
 tuksessa ei voine pitää hyveenä ainakaan koulutuksen vaikuttavuuden kannalta katsottuna.
 Käytännön toimijan kannalta tärkeisiin mikro- ja mesotasoihin ei löydy juurikaan viittauk-
 sia. Jotakin kertonee se, että sellaiset suomennetut alan perusteokset kuin Donald Broadyn
 “Piilo-opetussuunnitelma” ja Paul Willisin “Koulun penkiltä palkkatyöhön” esiintyvät har-
 voin tenttikirjoina: Broadyn Turussa ja Joensuussa 1991-92; Willis ei missään.

Vähäiset *kasvatuksen historian* opinnot on harvoin ja satunnaisesti järjestetty omana op-
 intojaksonaan (vuosina 1981-82 ja 1991-92 Jyväskylässä, 1981-82 Joensuussa sekä 1981-
 82 ja 1986-87 Rovaniemellä). Aiheemme kannalta on tärkeä havainto, että vähäinen histori-
 allinen aines esiintyy pääasiassa kasvatuksen *aatehistorian* opintoina, kun taas viittauksia
 kasvatuksen *instituutiohistoriaan* on hyvin niukasti. “Kasvatuksen filosofiset ja historial-
 liset perusteet” -opintojakso näyttäisi edustavan selkeästi tätä lähestymistapaa.

Jatkuvasti vähenevien *koulutuspoliittisten* opintojen tavoitteista ja sisällöistä voi hel-
 posti päätellä, että niiden funktio on pikemminkin perustella ja oikeuttaa tehtyjä koulupoliit-
 tisia ratkaisuja kuin analysoida ja arvioida niitä kriittisesti. Samassa hengessä opetussuun-
 nitelmien mukaan esitellään myös Suomen koulutusjärjestelmää ja koulutussuunnittelun
 doktriineja.

Taulukko 3. *Kontekstuaalisten opintojen määrä kuuden opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa 1981–95 (ov)*

Opettajankoulutuslaitokset	Lukukaudet			
	1981-82	1986-87	1991-92	1995-96
Helsinki	11,5	11,5	7,5	5
Jyväskylä	8	2	6,5	9,5
Turku	8,5	6	3	8,5
Oulu	9,5	7,5	5,5	9,5
Joensuu	13	9,5	7,5	4,5
Rovaniemi	8,5	7	5	3,5

Yleisten yhteiskuntatieteellisten opintojen romahdus kuvaa hyvin muutosta 1970-lukuun verrattuna. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan muotoileman uudistuksen keskeisiä pyrkimyksiä oli (*sic*) “lisätä opettajankoulutuksessa yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista aineista”, jolloin “opettaja saa kokonaisvaltaisen kuvan asemastaan ja toiminnastaan yhteiskunnan tärkeänä vaikuttajana” (KM 1975, 40). Lahdes arvioi myöhemmin (1987, 10), etteivät yhteiskunnallisiin opintoihin liittyvät tavoitteet milloinkaan toteutuneet “siinä määrin kuin 1970-luvun puolivälin yhteiskuntapainotteisessa ilmapiirissä uskottiin ja haluttiin”. Myöhemmin hän sivuuttaa problematiikan toteamalla vain:

(...) [yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten] aineiden opetus on usein kärsinyt yleisopintojen tunnetuista heikkouksista eivätkä opiskelijat ole yleensä kovinkaan kiinnostuneita näistä aihepiireistä. Aika on lyhyesti sanottuna mennyt tämän vaatimuksen ohitse. (Mt., 106)

Kaiken kaikkiaan voi sanoa, että 1990-luvun alkuun saakka opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmista on hyvin vaikeaa löytää merkkejä minkäänlaisista yhteyksistä didaktisen ja kontekstuaalisen tiedon välillä. Tasaisesti vähenevät kontekstuaaliset opinnot näyttävät muodostuvan eräänlaiseksi makrotasolla liikkuvaksi, vallitsevaa koulupolitiikkaa legitimoivaksi ja reifikoivaksi saarekkeeksi keskellä opettajan didaktisoitunutta ammatillista tietojärjestelmää. Niin makro-, meso- kuin mikrotasollakin, yhteiskunnasta kouluinstitution kautta luokahuoneeseen, uudet akateemiset luokanopettajat jäävät tämän opetussuunnitelma-analyysin perusteella lähes täysin lukutaidottomiksi suhteessa kouluun sosiohistoriallisena ja kulttuurisena institutiona. Jos se riippuisi pelkästään opettajankoulutuksen teoreettisista opinnoista, koulu näyttäytyisi heille puhtaasti didaktis-psykologisena ilmiönä. Onkin vaikea kuvitella osuvampaa esimerkkiä siitä, mitä Bourdieu ja Passeron (1990) tarkoittavat puhuessaan koulun *väärintunnistamisesta*. Analysoidessaan opettajankoulutuksen akatemisoitumista ja tieteellistymistä, Osmo Kivinen ja Risto Rinne

kiteyttävät saman asian seuraavasti:

Tällä tavoin vahvistuu kuvitelma koulusta luonnollisena, yhteiskunnallisen val-lankäytön ulkopuolella olevana institutiona, jossa täydellisesti valmennetut didak-tiset teknikat työskentelevät kaikkien parhaaksi. Tämä koulun ja opettajankoulutuk-sen perustavaa laatua olevan luonteen väärintunnistaminen näyttää olevankin opet-tajien institutionaalisen kouluttamisen eräs välttämätön ehto. (Kivinen & Rinne 1990, 18)

1990-luvun puolivälistä eteenpäin: Profiloitumista ja eriytymistä

Lukuvuoden 1995-96 opetussuunnitelmissa laitokset jakautuvat kahteen ryhmään (ks. tau-lukko 3). ”Perinteisiksi” suhteessa kontekstuaalisiin opintoihin voisi kutsua niitä laitoksia (Helsinki, Joensuu ja Rovaniemi), jotka jatkavat edelleen sisällöllisesti ”KATU-projektin viitoittamalla tiellä” ja määrällisesti seuraavat valtiollisen kouludiskurssin tendenssiä. Kon-tekstuaaliset opinnot vähenevät niissä edelleen niin, että jäljelle jää muutamien tenttikirjojen lisäksi vain jonkinlainen kasvatussosiologinen opintojakso. Toisaalla taas ovat ”edistyskel-liset” laitokset (Jyväskylä, Turku ja Oulu), joissa kontekstuaalisten opintojen määrä liki-main kaksinkertaistuu.

Edistyskelliset opetussuunnitelmat eroavat perinteisistä selkeästi, mutta jakautuvat lisäksi kahteen suuntaukseen. Vuoden 1995 opetussuunnitelmissaan Jyväskylä ja Oulu lähtevät omalle tielleen, jota voisi kenties luonnehtia muodikkaasti reflektiiviseksi. Niiden kontekstuaaliset opinnot painottuvat perinteisen akateemisesti pääasiassa kasvatussosiolo-giaan ja sosiaalipsykologiaan. Jyväskyläläiset puhuvat mm. opettajan ”osin ristiriitaisesta roolista” yhteiskunnallisena vaikuttajana ja koulun ”piilovaikutusten” edistäjänä (JY 1995, 99). Esimerkiksi jakson ”Koulu työyhteisönä” tavoitteeksi asetetaan se, että opiskelija sen jälkeen pystyy ”analysoimaan koulun toimintakulttuuria perehdyttyään sen osatekijöihin ja niiden vuorovaikutussuhteisiin sekä oppii päättämään, millaisia vaikutuksia koulukult-tuurilla on oppimiseen ja havaitsemaan koulukulttuurin kehittämistarpeita”. (JY 1995, 123)

Samassa hengessä oululaisten opetussuunnitelma taas pyrkii jaksossa ”Koulutus yhteiskunnallisena toimintana” mm. paneutumaan ”kasvatus- ja koulutusorganisaatioiden rakenteellisiin, toiminnallisiin ja ohjauksellisiin ominaispiirteisiin” korosten esim. ”koulu-tuksen piiloiisiin rakenteisiin” perehtymistä (OY 1995, 91). Monet tenttikirjat ovat tuoreita, jotkut jopa ”kriittisiä” (esim. Jyväskylässä Paul Willis ja Oulussa Henry Giroux & Stanley Aronowitz). Ainoina opettajankoulutuslaitoksina Jyväskylä ja Oulu vaativat opiskelijoitaan lukemaan useamman yhteiskuntatieteellisen ja myös vieraskielisen kirjan. Kuvaavaa ja sa-malla symbolisesti merkityksellistä on, että Ouluun opettajaksi opiskelemaan pyrkivä joutui tankkaamaan pääsykoekirjana Pekka Sulkusen oppikirjan ”Johdatus sosiologiaan”.

Jos edellä luonnehdin Jyväskylän ja Oulun edistyskellisyttä reflektiiviseksi, Turun opetussuunnitelmaa voisi ehkä sanoa muutos-orientoituneeksi. Tämä siksi, että kon-tekstuaalisten opintojen lisäys turkulaisten opetussuunnitelmassa muodostuu yhdestä aino-asta lähteestä. Jo monissa vuoden 1986 opetussuunnitelmissa esiintyy tenttikirjoja, jotka voi

löyhästi niputtaa koulukohtaisen kehittämisen (school-based management/development) kirjallisuudeksi. Kyse on 1980-luvulla syntyneestä kansainvälisestä kouluhallinnon desentralisointiin liittyvästä virtauksesta (ks. esim. Cadwell 1994; vrt. Smyth 1992). Suomessakin on julkaistu joukko teoksia, jotka pohtivat sitä, millainen *koulun pitäisi olla* ja miten se muutettaisiin toiveiden mukaiseksi (esim. Holopainen ym. 1982; Karonen & Laurila 1986; Kääriäinen ym. 1990; Räsänen 1992; Fullan 1994). Teoreettisena taustana on useimmiten jonkinlainen (sosiaali)psykologinen ja/tai (organisaatio)sosiologinen viitekehys ja missiona koulun muuttaminen. Fokus on koulun tason toiminnassa ja lähtökohtana muutoksen käynnistäminen koulun sisältä käsin. Teosten nimet ovat kuvaavia: ”Kokeileva koulu”, ”Muutostekijä”, ”Kohti itseuudistuvaa koulua”, ”Tutkiva ja muuttuva koulu” ja ”Mahdollisuudeksi avautuva koulu”.

Vuodesta 1986 lähtien näitä kirjoja on esiintynyt opettajankoulutuslaitosten opetus-suunnitelmissa, mutta vasta Turussa vuonna 1995 muodostetaan kokonainen opintojakso tälle perustalle. ”Oppiva organisaatio ja opetustoimen hallinto” -jakson sisältö määritellään seuraavaan tapaan:

Opintojaksolla tutustutaan oppivan organisaation periaatteisiin ja johtamiskulttuuriin. Erityisesti tarkastellaan näiden lähtökohtien soveltuvuutta koulun tapaisten organisaatioiden ja yhteisöjen kehitykseen. Kurssilla käsitellään myös opetustoiminnan hallinnon keskeisiä kysymyksiä. Lisäksi kurssin keskiöön tulevat opettaja ja koulu ’muutosagenttina’ koko kulttuurin ja yhteiskunnan perspektiivistä tarkasteltuna. (TY 1995, 75)

Kokoavasti voi sanoa, että kun aina 1990-luvun alkupuolelle saakka luokanopettajakoulutuksen laitoskohtaiset opetussuunnitelmat toteuttavat selkeästi valtiollisen kouludiskursusin dekontekstualismia, vuoden 1995 opetussuunnitelmissa tapahtuu mielenkiintoinen eriytyminen. Yhtäällä perinteiset laitokset supistavat kontekstuaalisen opetuksensa lähes nimelliseksi, toisaalla edistykselliset laitokset lähes kaksinkertaistavat nämä opinnot. Edistykselliset jakautuvat kuitenkin edelleen reflektiiviseen ja muutos-orientoituneeseen suuntaukseen, joista edellisessä esiintyy (lievää) pyrkimystä kriittisen akateemisen asennoitumisen suuntaan, kun taas jälkimmäinen korostaa sitoutumista koulukohtaiseen muutostyöhön.

Dekontekstualismi näyttää siis toteutuvan perinteisten laitosten opetussuunnitelmissa edelleen, mutta myöskin edistyksellisten suhteen optimismille on esitettävä ainakin yksi varaus. Yhteistä jokaiselle edellä analysoidulle opetussuunnitelmalle on se, että koulua *ei* ainakaan eksplisiittisesti tarkastella *historiallisesti* muotoutuneena sosiaalisena ja kulttuurisena instituutiona, jonka tilan, ajan ja rituaalien järjestelmät ovat syvälle juurtuneita sen arkipäiviäisiin käytäntöihin. Näin esimerkiksi vuosisadan mittainen koulureformien historia (ks. esim. Sarason 1991; Tyack & Cuban 1995) näyttää edelleenkin olevan epärelevantti suomalaiselle opettajankoulutukselle.

Olen toisaalla (Simola, 1995a, 100–101) päätenyt esittämään, että 1980-luvun lopulta lähtien usko *pedagogiikan* omnipotenssiin näyttäisi olevan korvautumassa uskolla koulun *organisatoriseen* omnipotenssiin. Jos esim. oppimisvaikeudet 1970-80 -luvuilla muotoiltiin pedagogisina ongelmina, ne 1990-luvulla näyttäytyvät pikemminkin organisatorisina on-

gelmina — tai hiukan kärjistäen järjestelykysymyksinä. On ajateltavissa, että luottamus pedagogiikan voimaan on vaihtumassa uskoon ”oppimisympäristön” kaikkivoipuuteen. Voisi luulla, että oppimisympäristöstä puhuminen suuntaisi aikaisempaa enemmän huomiota juuri koulun institutionaaliseen luonteeseen sekä sen opettamiselle ja oppimiselle asettamiin edellytyksiin ja kehyksiin. Näin ei näytä kuitenkaan tapahtuneen. Oppimisympäristö on uudessa reformipuheessa ennen muuta (tieto)tekninen ja pedagogi(sti)nen käsite, joka viittaa suhteellisen helposti järjestettävissä ja muokattavissa olevaan emotionaalis-fyysiseen työskentely-ympäristöön (ks. esim. Kallonen-Rönkkö 1995; Helakorpi & Suonperä 1995; vrt. kuitenkin Aittola ym. 1994). Juuri tässä hengessä esim. vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunitelman perusteet määrittelee opettajan oppimisympäristöjen suunnittelijaksi, järjestäjäksi ja muokkaajaksi (POP 1994, 10, 20).

Vaikka 1970 ja -80 -lukujen pedagogiikkapainotteisuus ja 1990-luvun oppimisympäristöajattelu esiintyvätkin mielellään toistensa vastakohtina, niillä on tässä tärkeä yhtymäkohtansa. Molemmat ajattelutavat näyttävät aliarvioivan ”koulunpidon kieliopin” (Tyack & Cuban 1995) kykyä vastustaa yksittäisten toimijoiden päättäväisiäkin muutospyrkimyksiä — varsinkin jos toimijat eivät ole näistä rakenteista tietoisia. Erityisesti muutos-orientoituneessa suuntauksessa on ilmeistä tilausta korvata didaktiikkausko organisaatioskolla — edellyttäähän muutosvalmiuden synnyttäminen ja ylläpitäminen rohkaisevaa optimismia.

Yhteenveto

Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena on ollut se ”didaktisesti suuntautunut kasvatus-tiede”, joka muodostaa akateemisessa opettajankoulutuksessa välitettävän opettajan ammatillisen tietojärjestelmän tiedelegitimoidun perustan. Vaikka olen puhunut paljon didaktiikasta — onhan sen usein sanottu olevan modernin suomalaisen opettajankoulutuksen ydin —, fokus on kuitenkin ollut pikemminkin didaktiikan ja muun opettajan ammatillisen tiedon *suhteissa*. Empiiriseksi kysymykseksi muotoutui se, missä määrin ja miten opettajan ammatillista tietojärjestelmää rakennettaessa ”haetaan apua” kontekstuaalisista opinnoista, so. opettajan työn kontekstia koskevasta yhteiskuntatieteellisesti orientoituneesta tiedosta. Aineistona käytettiin kuuden suomalaisen yliopiston laitospohjaisia luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmia 1980—90 -luvulta.

Analyysin perustella voimme tehdä ainakin kaksi empiirisesti perusteltua johtopäätöstä. Ensinnäkin aina 1990-luvun alkuun saakka laitostason opetussuunnitelmat näyttävät seuraavan varsin uskollisesti ja yhtenäisesti valtiollisen kouludiskurssin henkeä mitä tulee kontekstuaalisiin opintoihin. Kontekstuaaliset opinnot vähenevät monotonisesti ja niiden pääfunktiona näyttää olevan vallitsevan koulujärjestelmän ja -politiikan oikeuttaminen ja legitimointi. Koulu sosiohistoriallisena ja kulttuurisena institutiona lähes katoaa opetussuunnitelmista.

Toinen johtopäätös koskee 1990-luvun puolelta välissä tapahtuvaa selvää muutosta. Osa opettajankoulutuslaitoksista jatkaa perinteisellä linjalla kontekstuaalisia opintoja yhä

enemmän supistaen, kun taas osa laitoksista likimain kaksinkertaistaa ne. Vaikka näissä edistyksellisissä opetussuunnitelmissa koulun tarkastelu sosiaalisena — erityisesti sosiaalipsykologisena — ilmiönä lisääntyikin ja vaikka ne poikkeavat olennaisesti toisistaan, niille on edelleenkin yhteistä näkökulman tietty historiattomuus. Voidaan kenties ajatella, että ne vain reagoivat valtiollisen kouludiskurssin muutoksiin reflektiivisyyden ja muutoso-rientaation retoriikalla. Kouluopetuksen ja -oppimisen historiallisesti muotoutuneet institutionaaliset kehykset eivät edelleenkään ylitä suomalaisen opettajankoulutuksen kiinnostuskynnystä.

Entäpä alussa esiin nostettu kysymys opettajankoulutuksen vaikuttavuuden teoreettisista edellytyksistä? Onko suomalaisessa akateemisessa opettajankoulutuksessa välitettävällä ammatillisella tietojärjestelmällä ekologista validitettia siinä määrin, että sen voisi toivoa muodostuvan koulun kehittämisen perustaksi muullakin kuin retorisella tasolla? Tässä esitetyn analyysin perusteella on syytä otaksua, että monien tutkijoiden 1980-luvulla esittämä teesi opettajankoulutuksessa välitettävän ammatillisen tietojärjestelmän soveltumattomuudesta koulukäyttöön ei Suomenkaan kohdalla ole menettänyt ajankohtaisuuttaan. Viimeisin vaikkakin epäsuora viite tästä saatiin peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen toteutumista arvioineilta brittitutkijoilta. He korostavat raportissaan välttämättömyyttä “luoda empiirisen tutkimuksen perinne, joka kohdistuu koulujärjestelmään ja muutoksen ongelmiin” (Norris ym. 1996, 89). Epäbrittiläisen poleemisesti ja ykskantaan raportissa todetaan:

Suomella on vain vähän tutkimukseen perustuvaa ymmärrystä kouluinstituutiosta. Sen ei ole koskaan tarvinnut hankkia sitä, mutta nyt on pakko. Jos sodanjälkeisten pedagogisten ja opetussuunnitelmauudistusten historia ylipäänsä jotain opettaa, niin sen, että kaikkialla valtiolta on kohtalokkaasti yliarvioinut ymmärryksensä koulun suhteen, mutta aliarvioinut sen monimutkaisuuden ja jäykkyyden, eikä ole näin kyennyt luomaan edellytyksiä koulun tehokkaaksi uudistamiseksi. (...) Ongelmia ei voi ratkaista, ellei ymmärrä niiden tarkkaa rakennetta, ja jos vastuu ongelmanratkaisusta on kouluilla, kuten tässä tapauksessa, ymmärrys tulee ensiarvoisen tärkeäksi. (Mt., 17)

Myönteistä visiota voi halutessaan löytää myös psykologiasta — onhan opettajankoulutuksen tietoperusta perinteisesti nojannut vahvasti psykologiaan. Tällä tarkoitan mm. Jerome Brunerin (1990) esittämää teesiä kontekstuaalisesta vallankumouksesta psykologian piirissä. Tosin ilo taitaa olla ennen aikaista, ainakin jos on uskomista suomalaiseen arvioon, jonka mukaan meiltä “ei löydy kovinkaan monta tutkimusta, jossa niin opetusta kuin oppimistakin tarkasteltaisiin nimenomaan kontekstisidonnaisena vuorovaikutusprosessina” (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 200). Jotain on kuitenkin tapahtumassa. Nähtäväksi jää, onko kyse vain valtiollisen kouludiskurssin trendiin mukautumisesta vai suuntautumisesta itsenäisempään, kriittisempään ja reflektiivisempään ajatteluun.

Lähteet

- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25(5), 472—482.
- Barrow, R. 1984. Giving teaching back to the teachers. A critical introduction to curriculum theory. Kent: Wheatsheaf Books.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Caldwell, B. J. 1994. School-based management. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Ed.), *The International Encyclopedia of Education*. Second edition. (ss. 5302—5308). Oxford: Pergamon.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, Knowledge, and Action Research*. Basingstoke: Falmer Press.
- Denscombe, M. 1982. The “hidden pedagogy” and its implication for teacher training. *British Journal of Sociology of Education*, 3(3), 239—265.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Helakorpi, S. & Suonperä, M. 1995. Verkostoituvaa oppimisympäristö — tie Eurooppaan. *Kasvatus* 26(5), 475—484.
- Holopainen, P. ym. 1982. *Kohti itseuudistuvaa koulua*. Vantaa: Kunnallispaino.
- JY 1995. *Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1995—1996*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu: koulu työorganisaationa, koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. Helsinki: WSOY.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1995. Tietokoneavusteinen opetus koulun oppimisympäristöjen muutoksessa. *Kasvatus*, 26(4), 373—384.
- Kansanen, P. 1993. Några allmänna reflexioner över didaktikens väsen. *Didaktisk tidskrift* (3), 17—29.
- Karonen, R. & Lauriala, A. 1986. (toim.) *Kokeileva koulu: kohti eheää kasvua*. Helsinki : Kirjayhtymä.
- KATU 1978. *Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne. Kasvatusalan tutkimusuudistuksen ohjaus ja seurantaprojektin raportti*: Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 27/1978.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. The Limits for the Expansion of Higher Education. *European Journal of Education*, 25(2), 147—155.
- KM 1975. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. KM 1975:75. Helsinki: Oy Länsi-Suomi, Rauma.
- KM 1989. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. *Kehittyvä opettajankoulutus*. KM 1989:26. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lahdes, E. 1987. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset askeleet. Turku: Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:121*.
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Neisser, U. 1976. *Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: Freeman.
- Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorsky, B. 1996. *Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta*. Arviointi 11/96. Helsinki: Opetushallitus.
- OY 1995. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 1995-96. Käyttäytymistieteiden lai-*

- tos. Opettajakoulutuslaitos. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- POP 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Räsänen, J. 1992. Mahdollisuudeksi avautuva koulu: johdatus kommunikatiiviseen didaktiikkaan, tutoroituun oppimiseen ja viestintäjohtajuuteen. Helsinki: Kansalaiskasvatusten keskus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Sarason, S. B. 1991. The predicatble failure of educational reform. Can we change course before it's too late? San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. 1983. The reflective practitioner. London: Temple Smith.
- 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, ss. 161—210. Albany, NY: State University of New York Press.
- Simola, H. 1995a. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1995b. Koulureformit ja toiveiden rationalismi. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä Jyväskylässä 23.—25.11.1995.
- Simola, H. 1996a. Opettajan ammatillinen tietoperusta valtiollisessa kouludiskurssissa. *Kasvatus* 27(3), 240—250)
- Simola, H. 1996b. Pedagoginen tieto ja professionalismi suomalaisessa opettajankoulutuksessa. *Kasvatustieteen päivät*. Savonlinna, 24.—26.6.1996.
- Simola, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1996. Decontextualizing Pedagogy: The Rise of Didactic Closure in Finnish Teacher Education. In T. Sander & J. M. Vez (Ed.), *Life-long Learning in European Teacher Education*. European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education — 1996 (pp. 188—214). Osnabrück: COMPARE - TE European Network.
- Smyth, J. (ed.). 1992. A socially critical view of the self-managing school. London: Falmer Press.
- TY 1995. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 1995-96. Turun yliopisto. . Trondheim: Kirjakas.
- Tyack, D. & Cuban, L. 1995. Tinkering toward utopia. A century of public school reform. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.