

# **Ohjatusta opetuksesta omatoimiseen tutkimukseen – Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen akatemisoitumiskehitys Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1980–2011**

**Mikko Puustinen**

*Artikkeli käsittelee aineenopettajien kasvatustieteellisiä opintoja Helsingin ja Joensuun yliopistoissa vuosina 1980–2011. Lähtöoletuksena on opintojen akatemisoituminen tarkastelujakson aikana. Akatemisoitumisen ilmaisijoina toimivat opintojen sisältö, työtavat ja tavoitteet sekä pääaineen ja kasvatustieteellisten opintojen yhteys. Kirjoituksen tavoitteena on muodostaa käsitys opintojen muutoksesta ja sitoa se historialliseen kontekstiin. Aineenopettajaopintojen kehitystä ei ole aiemmin tarkasteltu tästä näkökulmasta.*

## **Johdanto**

Aineenopettajaksi pätevöittävät opinnot suoritettiin 1860-luvulta lähtien normaalilyseoissa varsinaisten yliopisto-opintojen jälkeen. Perinteinen malli murtui, kun suomalainen opettajankoulutus uudistettiin peruskoulu-uudistuksen myötä 1970-luvulla. Aineenopettajien koulutus siirtyi kokonaisuudessaan yliopistoihin ja yhdessä luokanopettajien koulutuksen kanssa siitä alettiin puhua akateemisena opettajankoulutuksena. (Nurmi 1979; Vuorenpää 2003.) Sille, mitä aineenopettajien koulutuksen akateemisuus yliopistossa sijaitsemisen lisäksi tarkoittaa, ei kuitenkaan ole täysin vakiintunutta määritelmää.

Aineenopettajien koulutuksen uudistamisprosessin aikana 1970-luvulla akateemisuus kiinnittyi tieteidenvälisyyteen ja siihen, että koko aineenopettajakoulutus oli yhden ja saman korkeakoulututkinnon sisällä. Sen sijaan kasvatustieteen opintojen roolia akateemisuuden ilmaisijana pohdittiin vähemmän, eikä kasvatustieteen osuus aineenopettajien tutkinnossa kasvanut vanhamuotoiseen koulutukseen verrattuna. Esimerkiksi Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunta (FYTT) korosti opettajatutkintojen laaja-alaisuutta: opettajia pitäisi erillisten opettajaopintojen sijaan perehdyttää tieteensä yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja opetusharjoittelu korvata syventävän opiskelun jaksoilla, joissa sekä tieteenalakohtaista että kasvatustieteellistä tietoa sovellettaisiin opetuksessa, opetuskokeiluissa, tieteen kansantajuistamisessa sekä opetussuunnittelussa esiintyvien ongelmien ratkaisussa. (FYTT-mietintö, 100–102, 132–133, 156; Simola 1997, 219–221; Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta, 38–41.)

FYTT:n esitys ei toteutunut sellaisenaan, vaan aineenopettajille luotiin 40 opintoviikon suuruiset kasvatustieteelliset opinnot, jotka oli tarkoitus integroida kiinteästi pääaineen opintoihin (Vuorenpää 2003, 135–136). Opetusharjoittelua koskeneessa ehdotuksessa on kuitenkin yhtäläisyyksiä 1990-luvulla esiin nousseen tutkivan opettajan ajatuksen kanssa. Nyt 2000-luvulla käsitys akateemisuudesta pääaineen ja kasvatustieteen yhteytenä näyttäytyy muun muassa *Opettajankoulutus 2020* -selvityksessä, joka puhuu pedagogisesta aineenhallinnasta (Opettajankoulutus 2020).

Tässä artikkelissa tulkitsen akatemisoitumisen tarkoittavan akateemisina pidettyjen ominaisuuksien, eli tieteidenvälisyyden ja tutkimuksellisuuden lisääntymistä aineenopettajien koulutuksessa. Merkkejä muutoksista etsin aineenopettajien suorittamien kasvatustieteellisten opintojen suoritusohjeiden, sisällön, työtapojen ja tavoitteiden kautta. Tarkastelun kohteena on kaksi lähtökohdiltaan hyvin erilaista yliopistoa. Helsingin yliopisto on perinteinen tiedeyliopisto, jossa opettajankoulutuksen akatemisointiin suhtauduttiin ristiriitaisesti (Autio 1993, 178–181). Joensuun korkeakoulu puolestaan perustettiin ensisijaisesti opettajankoulutusyksiköksi (Nevala 2009, 40, 74).

Kirjoituksen aineisto koostuu pääasiassa Helsingin ja Joensuun yliopistojen kasvatustieteellisten osastojen ja tiedekuntien opinto-oppaista [1]. Ne ovat saatavilla painettuina niteinä 2000-luvun alkuvuosiin saakka. Joensuussa viimeinen painettu opinto-opas tehtiin vuosille 2005–2008, Helsingissä lukuvuodeksi 2004–2005. Tämän jälkeen aiemmin opinto-opaissa kerrotut tiedot on ilmoitettu yliopistojen käyttämässä Weboodi-järjestelmässä. Sähköisen aineiston ongelma on sen säilyvyys, sillä saatavilla ovat usein vain kulloinkin voimassa olevat opintovaatimukset. Joensuun osalta kaikki tarvittava tiedot ovat edelleen löydettävissä weboodissa. Sen sijaan Helsingin yliopistoa koskevaa aineistoa on täydennetty käyttäytymistieteiden tiedekunnan arkistoaineistolla. Opintojen sisältöjen ja työtapojen muutoksista tekemiäni laskelmia varten olen valinnut yhteensä seitsemän otoslukuvuotta viiden vuoden välein.

Luen aineistoa suhteessa historialliseen kontekstiin: aineiston käsittely perustuu opintojen sisällön ja työtapojen luokitteluun sekä niissä havaittavan muutoksen vertaamiseen yliopistojen ja opettajankoulutuksen yleiseen kehitykseen. Valitun lähestymistavan rajoitteena on rakenteellisuus: opintojen arkisesta todellisuudesta tai tulevien opettajien niistä saamista valmiuksista aineisto ei kerro.

## **Pääaineen ja kasvatustieteellisten opintojen yhteys**

Pääaineen ja kasvatustieteen yhdistävää akateemisuuutta etsin aineenopettajien kasvatustieteellisille opinnoille annettujen suoritusohjeiden avulla. Uusimuotoinen aineenopettajakoulutus käynnistyi pikkuhiljaa 1970-luvun lopulta alkaen. Aluksi opiskelijat suorittavat uuden tutkintoasetuksen mukaiset opinnot, mutta vanhan tavan mukaan muiden opintojen päätteeksi.[2] Koulutuksen vakiinnuttua kasvatustieteelliset opinnot on ohjeistettu suoritettavaksi yliopisto-opintojen loppupuolella, kolmantena, neljäntenä ja viidentenä opintovuonna. Sen sijaan kehotus niiden sijoittamisesta muiden opintojen lomaan on vaihdellut.[3]

Opinnot jaettiin molemmissa yliopistoissa eri vuosille 1990-luvulle saakka. Helsingissä pyrkimys rinnakkaisuuteen opettajaopintojen ja pääaineen välillä otettiin ainakin muodollisesti tosissaan varaamalla 1980-luvun puolivälissä tietyt päivät tai ajat pääaineen opinnoille. Esimerkiksi keskiviikkoisin ei pidetty olleenkaan harjoitustunteja ja didaktiikan opetus pidettiin pääsääntöisesti iltapäivisin kello 15 jälkeen.[4]

Ajattelutapa muuttui 1990-luvulla, jolloin alettiin suosia pedagogisten opintojen suorittamista yhden lukuvuoden aikana. Opinnot jaettiin molemmissa yliopistoissa syys- ja kevätlukukausien kokonaisuuksiin. Samalla Joensuussa siirryttiin yhden kasvatustieteellisen opintovuoden malliin (Kuusisto 2007, 254). Helsingissä syys- ja kevätlukukauden välissä oli lukuvuonna 1995–1996 ”suositeltavaa” pitää väli vuosi. Viisi vuotta myöhemmin suositeltiin päinvastoin: ”Opiskelija voi halutessaan pitää lukukausien välissä ns. kasvatustieteellisen väli vuoden. On kuitenkin suositeltavaa, että ainakin ainedidaktiikan opinnot suoritettaisiin heti peruspraktikumien jälkeisenä kevätlukukautena.”[5]

Vuodesta 2005 opettajan pedagogiset opinnot on hajautettu osittain kandidaatin ja osittain maisterin tutkintoihin. Samalla niiden ohjeellinen suoritus aika on jaettu usealle opintovuodelle. Nykyinen ohjeistus, kuten 1980-luvunkaan, ei kuitenkaan ole tiukan sitova.[6]

Suoritusohjeiden perusteella oman tieteenalan ja kasvatustieteen yhteys aineenopettajien opinnoissa näyttää heikommalta kuin alkuperäinen tavoite. Käsitystä tukevat esimerkit opettajankouluttajien karsaasta suhtautumisesta pääaineen opintoihin opetusharjoittelujaksojen aikana sekä opiskelijoiden kokemus opettajaopintojen irrallisuudesta. Näin kasvatustieteellisistä ja pääaineen opinnoista on muodostunut kaksi toisistaan riippumatonta kokonaisuutta, jolloin tieteenalakulttuurien kommunikaatio ja sosialisointi opettajuuteen ovat saattaneet jäädä vajaaksi (Kuusisto 2007; Puustinen 2011; Virta ym. 2001). Vuorovaikutuksen puutteista kertoo myös yliopistojen tarve kertoa edistyksistä ja yhteistyöhankkeista aineenopettajakoulutukseen osallistuvien tiedekuntien välillä (Kaivola 2005; Härkki 2002).

Jo FYTT-mietinnössä todettiin tieteiden välillä olevan asenteellisia ja ideologia raja-aitoja. Myöhemmissä opettajankoulutusta koskevissa analyyseissa on puhuttu avoimesti ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitosten välisestä kuilusta. Kullekin tieteen alalle on ollut tärkeää huolehtia omasta reviiiristä. Onkin esitetty, että kasvatustieteilijöiden siirtyminen omiin tiedekuntiin 1970-luvulla katkoi yhteyksiä muihin tieteen aloihin. Yksi varteenotettava selitys poteroiden kaivamiselle voi löytyä ihmisten tasolta. Esimerkiksi opettajankoulutuksen arviointiraportti vuonna 1999 kertoi Joensuun yliopiston humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan välisistä tulehtuneista henkilösuhteista. (Ahonen 2000, 427; FYTT-mietintö, 88–89; Kehittyvä opettajankoulutus, 19–21; Niemi 2005; Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä, 27–28,59; Sipilä 2007, 45–47.)

## **Opintojen sisältö**

Kukin yliopisto on rakentanut oman aineenopettajakoulutuksensa tutkintoasetusten puitteissa. Joensuussa ja Helsingissä opintojen täsmällinen sisältö on päätetty tiedekunnan tai osaston hallintoelimityksessä. Varsinaisesta opetuksesta on vastattu laitostasolla.[7] Opintojen sisältöjä tarkastellessa jaan ne neljään kokonaisuuteen: yleisiin kasvatustieteen opintoihin, ainedidaktiikkaan, opetusharjoitteluun ja muihin opintoihin. Opintojen sisältö yliopistoittain on esitetty kaaviossa 1.

Luokittelussa yleisiin kasvatustieteen opintoihin kuuluvat kasvatustieteen teoria- ja metodiopinnot. Niihin on laskettu yleiset kasvatustieteen historia-, tutkimus- ja metodikurssit, kasvatussosiologia, elämäntutkimus tai kehityspsykologiaa käsittelevät kurssit sekä etiikka. Keskeinen tunnusmerkki tähän ryhmään kuuluville opintojaksoille on, että ne ovat oppiaineesta riippumatta kaikille aineenopettajille yhteisiä kursseja. Poikkeuksen muodostavat luentomuotoisina pidetyt opetusopin kurssit, jotka on laskettu osaksi didaktiikkaa.

Didaktiikaksi luetaan kurssit, joissa on käsitelty opetusoppia aineryhmiin jakautuneena. Joissain tapauksissa on vaikea määrittellä kasvatustieteellisten tutkimusopintojen paikka. Ne on laskettu didaktiikaksi, jos ne on suoritettu aineryhmissä didaktikon johdolla. Opetus-

harjoitteluihin kuuluvat harjoittelu- tai kenttäkoululla suoritettavat opintojaksot. Niiden pääsisältöjä ovat opetuksen seuraaminen, oppituntien pitäminen ja ryhmäohjauksiin osallistuminen. Olen laskenut opinto-oppaissa didaktiikaksi nimetyt, mutta harjoittelukoulun järjestämät ja sisällöltään selvästi harjoittelua olevat työtunnit harjoitteluksi.[8]

Kolmen pääryhmän ulkopuolella jäävät muut opinnot. Niistä tärkeimpiä ovat oppilaanhuoltoa ja oppimisvaikeuksia käsittelevät kurssit, mukaan lukien erityispedagogiikka. Muita muihin opintoihin luettavia opintojaksoja ovat erityisesti viestintä- ja tietotekniikkaopinnot. Tietotekniikka on kuulunut eri nimillä opintovaatimukseen 1980-luvun puolivälistä lähtien. Viestinnän opintojen osuus kasvoi 1990-luvun alusta.

Vuosi	Yliopisto	Harjoittelu	Didaktiikka	Kasvatustiede	Muut	Yhteensä
1980-1981	Helsinki	16	14	7	3	40
	Joensuu	16	10	10	4	40
1985-1986	Helsinki	16,5	12,5	9	2	40
	Joensuu	16	11	9	4	40
1990-1991	Helsinki	15,5	13,5	8,5	2,5	40
	Joensuu	16	10	9	5	40
1995-1996	Helsinki	12	11,5	9,5	2	35
	Joensuu	10	6	13	6	35
2000-2001	Helsinki	9	13	10	3	35
	Joensuu	10	8	10	7	35
2005-2006	Helsinki	13,26	17,29	5,85	2,6	39
	Joensuu	13	8	8	10	39
2010-2011	Helsinki	13,26	17,29	5,85	2,6	39
	Joensuu	13	8	8	10	39

*Taulukko 1: Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen sisältö opintoviikkoina. Lähde: Helsingin ja Joensuun yliopistojen opinto-oppaat.*

Tarkasteltaessa opintojen sisällön kehityksen pitkää linjaa hahmottuu kolme selkeää vaihetta. Vuoden 1978 tutkintoasetukseen perustuneet aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot olivat rakenteeltaan ja sisällöltään huomattavan samanlaisia sekä otosvuosien että vertailuyliopistojen välillä. Opintoja voi harjoittelun suuren osuuden ja didaktiikan kurseihin kuuluneen opetuksen kuivaharjoittelun perusteella luonnehtia käytännöllispainotteisiksi.

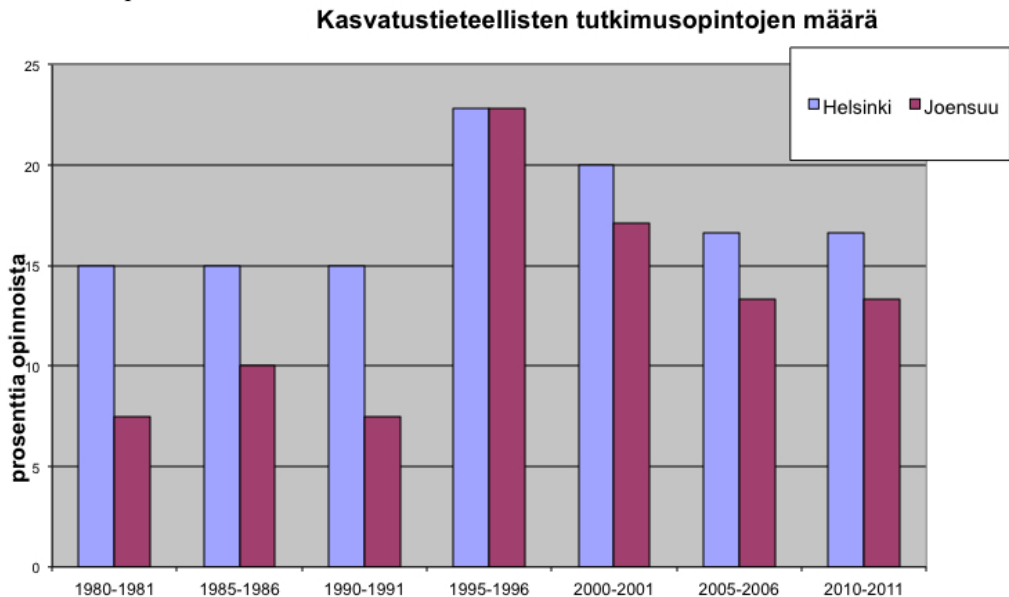
Huomattava muutos opintojen rakenteessa tapahtui 1990-luvun puolivälissä, jolloin alkuperäiset aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot korvattiin kaikille opettajaryhmille yhteisillä opettajan pedagogisilla opinnoilla (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta, 576/1995). Tutkinnonuudistuksen yhteydessä rakennetut opintoko-

konaisuudet olivat aiempaa tietopuolisempia. Selvimmin muutos näkyy opetusharjoitteluisa, joiden osuus laski 16 opintoviikosta kymmeneen opintoviikkoon. Myös didaktiikan osuuden vähentyminen viittaa teorian lisääntymisen, sillä ainedidaktiikan kurssien sisältöä vuoden 1978 asetuksen aikana voi ainakin Joensuussa pitää varsin käytännöllisenä (Puustinen 2011).

Helsingissä muutos ei ollut yhtä voimakas kuin Joensuussa, vaikka kasvatustieteen suhteellinen osuus kasvoikin. Sisältöjä enemmän Helsingissä muuttuivat opintojen rakenne ja nimistö. Opetusharjoittelun sijasta otettiin käyttöön termi *praktikum*. [9] Sillä haluttiin ilmaista, että uusituissa opinnoissa ”kasvatustieteelliset ja ainedidaktiset sisällöt integroidaan harjoittelussa tapahtuvaan toimintaan” (Rikkinen ym. 1994, 36). Joensuussakin kursien uudet nimet ilmaisivat pedagogisten opintojen tieteellistä ilmettä. Tutkintovaatimukseen ilmaantuivat muun muassa Tieteen filosofiset perusteet, Kasvatustieteen tilastomenetelmät, Haastattelu ja havainnointi, Kriittinen dokumenttianalyysi ja Tapaustutkimusseminaari. Uusittuihin rakenteisiin ja sisältöihin vaikutti 1990-luvun alussa muodikkaaksi tullut ajatus tutkivasta opettajasta (esim. Tutkiva opettaja 1993).[10]

Opettajankoulutuksen tieteellistymispyrkimyksen voi nähdä vastauksena siihen kohdistettuihin epäilyihin. Kamppailua käytiin niin seminaariperintöä ja se edustajia kuin ulkopuolisia skeptikoita vastaan (Rantala ym. 2010, 56–57). Uudistettujen pedagogisten opintojen laadintaprosessin yhteydessä Helsingin opettajankoulutuslaitoksella laadittiin kokonainen kirja, *Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus* (1994), kuvaamaan uusien opintojen taustaa ja tavoitteita. Teos henkii uskoa opettajankoulutuksen tutkimukselliseen otteeseen.

Teoreettisen aineksen suhteellisen osuuden lisääntymistä opintokokonaisuudessa korostaa se, että opintojen kokonaislaajuus kutistui 40 opintoviikosta 35 opintoviikkoon. Vaikka opintojen kokonaislaajuus pieneni viidellä opintoviikolla, niin muun kuin harjoittelun osuus kasvoi yhdellä opintoviikolla. Muutoksesta kertoo kuviossa 1 esitetty tutkimuskursien osuus opinnoissa.



Kuvio 1. Kasvatustieteellisten tutkimusopintojen osuus aineenopettajien opinnoissa. Lähde: Helsingin ja Joensuun yliopistojen opinto-oppaat.

Toisena, joskaan ei yhtä selvänä, murroskohtana opintojen kehityksessä voi pitää vuotta 2005. Opinnot mukautettiin vastaamaan Bolognan prosessin vaatimuksia, ja niiden laajuus muuttui 60 opintopisteeksi (Asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004). Tällaisenaan jaottelu vertautuu luokanopettajien koulutuksen kehityslinjoihin (Säntti & Salminen 2012). Yliopistojen välinen ero muiden opintojen ryhmässä selittyy vuorovaikutus- ja tietotekniikkaopintojen sijoittamisella ainedidaktiikan opintojen sisään Helsingissä.[11]

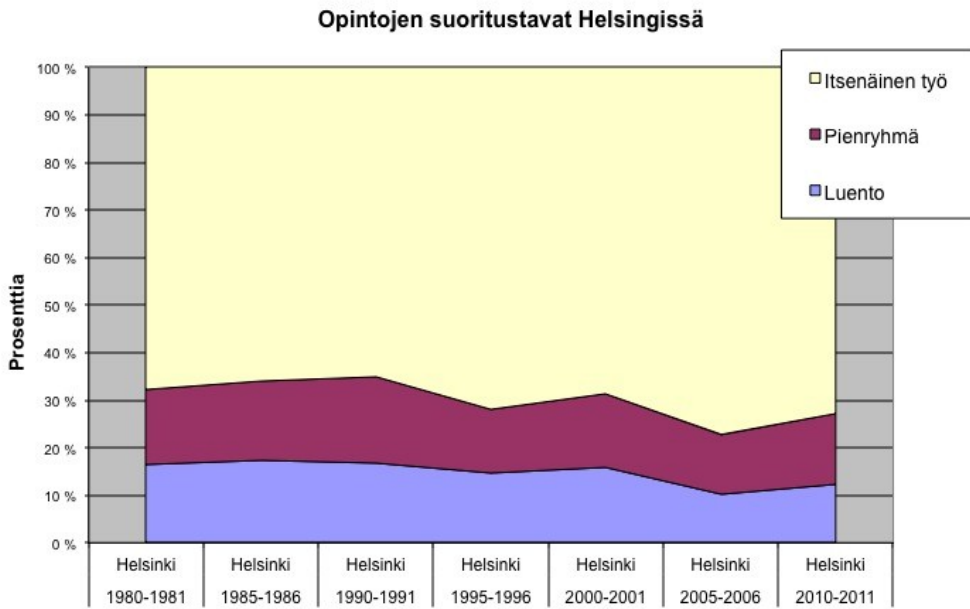
Jos akateemisuuden mittarina pidetään kasvatustieteellisten tutkimusopintojen määrää, voi aineenopettajien koulutuksen katsoa akatemisoituneen tarkastelujakson aikana. Tutkimusopintojen määrän kasvun ohella toinen signaali akatemisoitumisesta voisi olla opetusharjoittelun vähentyminen: vaikka harjoittelun osuuden kasvu vuonna 2005 merkitsi suunnanmuutosta suhteessa 1990-luvuun, niin sen suhteellinen osuus opinnoista ei silti noussut 1980-luvun tasolle. Toisaalta on helppoa esittää vastaväite harjoitteluiden kokonaismäärän roolille teorian ja käytännön suhteen ilmaisijana. Harjoitteluiden opintoviikkomäärä on nimittäin perustunut tutkintoasetusten vaatimukseen, mutta koulutuksen järjestäjä on voinut itse määrittellä kurssien läpäisyvaatimukset. Niinpä esimerkiksi pidettävien oppituntien määrä on voinut pysyä samana tai jopa kasvaa riippumatta harjoittelujaksojen opintoviikoilla mittavasta laajuudesta. (Kuusisto 2007, 254; ks. myös esim. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä, 43.)

## **Opintojen suoritustavat**

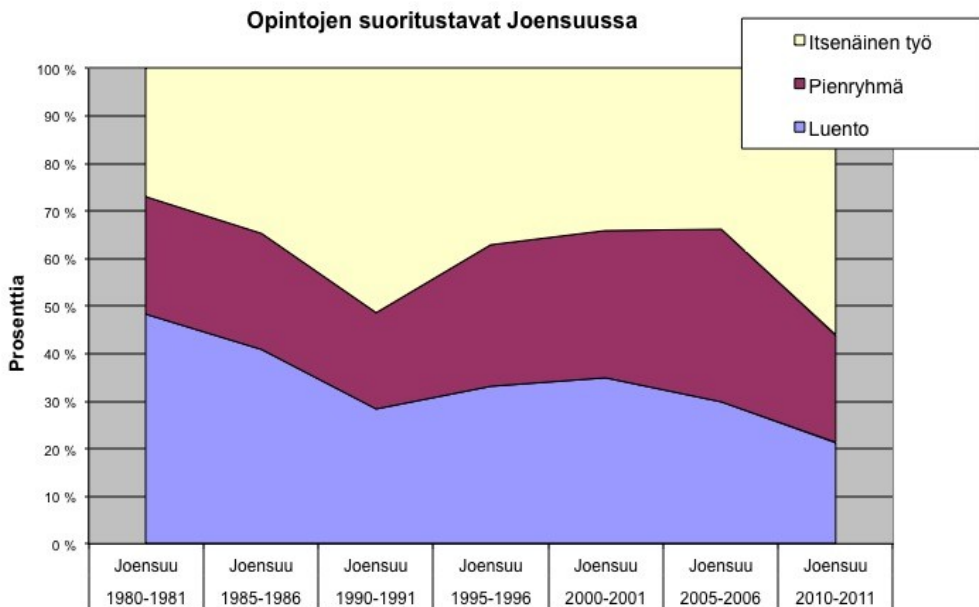
Sisällön rinnalla opintojen muutosta voi lähestyä tarkastelemalla niiden suoritustapoja. Jaottelen opintojaksojen suoritustavat kolmeen kategoriaan: luento-opetukseen, pienryhmä-opetukseen ja itsenäiseen työhön. Luento-opetus tarkoittaa luentoja, joiden päätteeksi on tentti tai muu vastaava suorite, kuten luentopäiväkirja. Ryhmä- tai pienryhmäopetusta voivat olla erilaiset harjoitukset, seminaari-istunnot, aineryhmän kokoontumiset didaktikon johdolla tai normaalikoulun opettajien pitämät ohjaustuokiot. Luennosta pienryhmäopetuksen erottaa loppudentin puuttuminen. Tentin sijaan saamiseksi voidaan edellyttää läsnäoloa, harjoitustehtävien tekemistä tai jotain pienimuotoista muuta tehtävää.[12]

Itsenäiseen työhön luetaan kirjallisuuden tenttiminen, tutkimusraporttien, pidempien harjoitustöiden tai seminaaritöiden kirjoittaminen sekä harjoitustuntien valmistelu ja pitäminen. Eri työtapoja vertaillen monenlaista opintosisältöä sisältäneet kurssit ovat haastavin osuus. Haastetta kasvattaa työtapojen yhdistelyn lisääntyminen opintojaksojen sisällä 1990-luvulla. Itsenäiset kirjatentit ja luennot ovat vähentyneet, kun jokaiseen opintojaksoon on haluttu yhdistää erilaisia elementtejä.

Yliopistokohtainen työtapojen jakautuminen otosvuosina on esitetty kuvioissa 3 ja 4. Laskelmat kuvaavat kaikkia opintokokonaisuuteen kuuluneita opintoja lukuun ottamatta opetusharjoitteluita. Harjoittelut on karsittu, koska niiden mukana olo yhtäältä häivyttää yliopistojen välistä eroa harjoittelujaksojen suuren opintoviikkoisen painoarvon vuoksi. Toisaalta harjoittelujen työtavat koostuvat kummassakin yliopistossa samalla tavalla oma-toimisesta työskentelystä ja ryhmäopetuksesta niin, että itsenäisen työn osuus on keskimäärin kaksi kolmasosaa.[13]



Kuvio 2. Opintojen suoritustavat Helsingissä ilman harjoittelua. Lähde: Helsingin yliopiston opinto-oppaat.



Kuvio 3. Opintojen suoritustavat Joensuussa ilman harjoittelua. Lähde: Joensuun yliopiston opinto-oppaat.

Otosvuosien perusteella ajallinen muutos näyttäytyy yllättävän pieneltä verrattuna tarkaste-  
lyliopistojen väliseen eroon. Huomionarvoista on, että Joensuussa harjoittelun sulkeminen

pois vähentää omatoimisen työn osuutta. Helsingissä trendi ei ole ollenkaan niin selvä, sillä harjoitteluiden laskeminen mukaan työtapojen vertailuun itse asiassa vähentää itsenäisen työn osuutta kolmena otosvuonna. Selitys tälle on harjoitteluihin kuuluva ryhmäopetus, joka nostaa ryhmäopetuksen kokonaismäärää.

Molempiin yliopistoihin pätee kaksi yhteistä kehityslinjaa. Vielä 1980-luvulla käytetty opintojaksojen suorittaminen pelkän kirjatentin avulla on jäänyt käytännössä kokonaan pois. Nykyhetkeä lähestyttäessä kirjallisuus on ripoteltu muiden työtapojen sekaan yhdeksi osasuorituksiksi. Tentin sijaan kirjoitetaan usein raportteja, referaatteja tai esseitä. Toinen kehityskulku on erilaisen verkkopohjaisen opetuksen lisääntyminen kontaktiopetuksen tukena. Tyypillistä 2000-luvun opintojaksoille on luentojen, ryhmäopetuksen ja itsenäisen työn eri muotojen yhdistäminen yksittäisten kurssien sisällä.

Opetustarjonnan osalta opettajankoulutuslaitokset Helsingissä ja Joensuussa ovat valinneet erilaiset strategiat. Käyttämäni aineiston perusteella tyhjentävää selitystä työtapojen suurelle erolle ei ole mahdollista antaa. Otaksuttavaa on, että seminaariperintö [14] vaikutti Joensuussa Helsinkiä voimakkaammin 1980-luvulla, vaikka yliopisto etäännyikin alkupe-  
räisistä opettajankoulutuksen lähtökohdista vuosikymmenen mittaan (Nevala 2009, 217, 308–310). Helsingissä akateemisen opettajankoulutuksen tieteellisyyttä pyrittiin korostamaan alusta lähtien. Toisaalta Rantala, Salminen ja Säntti (2010, 60) ovat tulkinneet akateemisuuden päässeen Helsingissä niskan päälle suhteessa seminaariperintöön vasta 1990-luvun aikana. Tuolloin monet opettajankouluttajat vähensivät opetuksen minimiin ja keskittyivät tutkimukseen. Helsingin osalta aineenopettajakoulutuksen työtavat seurailevatkin varsin tarkasti luokanopettajakoulutuksen työtapoja 1980-luvun loppupuolelta lähtien.

Jossain määrin yllättävä voi pitää sitä, että tutkimusaineiksen lisääntyminen Joensuussa 1990-luvulla ei merkinnyt kontaktiopetuksesta luopumista, vaan sen määrä pikemminkin kasvoi. Kehitys selittyi eri opettajaryhmien opintojen yhtenäistämisellä. Useimmat kurssit on järjestetty yhteisesti luokan- ja aineenopettajille ja monet myös opinto-ohjaajille ja erityisopettajille. Joensuussa itsenäisen työskentelyn osuus on ollut yli puolet kokonaismäärästä vain kahtena otosvuonna. Näistä ensimmäinen selittyy kirjallisuuden tenttimisen osuuden kasvulla 1980-luvun lopulta alkaen. Katsaus otosvuosien välisiin opinto-oppaisiin paljastaa, että kirjallisuuden osuus pysytteli korkeana aina vuosien 1994–1995 kokonaisuudistukseen saakka (Puustinen 2011). Syynä luentojen vaihtamiseen kirjatenteiksi lienee ollut yliopiston heikko talustilanne (Nevala 2009, 406–408, 417–418).

Omatoimisen työn osuus kasvoi Joensuussa uudelleen vuosien 2005 ja 2010 välillä. Kehitys näyttää tuovan yliopistot lähemmäs toisiaan: Uusin, otosvuosien ulkopuolelle jäävä, aineenopettajille vuosiksi 2011–2014 laadittu opinto-ohjelma muistuttaa työtapojen jakautumisen osalta Helsingin yliopiston vastaavaa. Kontaktiopetuksen määrä muilla opintojaksoilla kuin harjoitteluisa jää vajaan kolmannekseen ja itsenäisen työn osuus on kaksi kolmannesta. [15]

Kontaktiopetuksen väheneminen voidaan kytkeä tutkimusopintojen määrän kasvuun. Vaadittaessa tieteellisyyttä 1990-luvulla haluttiin lisätä opettajankoulutuslaitoksilla tehtävän tutkimuksen määrää. Kehitys sai tukea yliopistojen sisäisen rahanjaon ja ulkoisten rahoitusperusteiden muutoksista. Yksiköiden arvo ja rahoitus alettiin mitata tutkimuksen perusteella. Aiemmin rahaa sai tuotetuista opintoviikoista, mikä kannusti haalimaan lisää tarjottavia kursseja ja opetusta. Sen sijaan 2000-luvulla kiinnostus opetukseen on vähentynyt. (Rantala ym. 2010, 57–61.)

Mikko Jakosen ja Jouni Tillin (2011, 21) mukaan opetuksen ongelmat koskettavat koko suomalaista yliopistolaitosta: opetuksen taso laskee, koska siihen ei kannata panostaa.



Samaan aikaan opetushenkilökunnan määrä yliopistoissa on vähentynyt, mutta tutkimus- ja hallintohenkilökunnan määrä kasvanut (Vanttaja 2010, 28–34). Tähän kehykseen sopii myös havaittavissa oleva työtapojen välisen eron katoaminen Helsingin ja Joensuun yliopistojen välillä. Joensuussa muutoksen taustalta voi tavoittaa kasvavien julkaisutavoitteiden lisäksi yliopistouudistukseen ja Itä-Suomen yliopiston perustamiseen liittyvän säästöohjelman.[16]

Taloudellisen tehokkuuden kannalta kurssit kannattaa rakentaa mahdollisimman vähälle opetukselle. Ja jos opetusta on, se kannattaa antaa mahdollisimman monelle opiskelijalle kerralla. Pienryhmissä opettaja–opiskelija -panostus on kalleinta. Näin aseteltuna teorian ja itsenäisten työtapojen lisääntyminen tukevat toisiaan, sillä käytännöllisen aineksen vähentyminen on mahdollistanut ryhmäopetuksen korvaamisen muilla työtapoilla. Opetusharjoituksissa ryhmäopetuksen määrä ei ole vähentynyt, mutta harjoittelijoiden määrä on kasvanut. Ruuhka on ajanut harjoittelijoita kenttäkouluihin.[17] Viime vuosina yleistyneiden verkko-perustaisten työtapojen voi myös ajatella vapauttavan resursseja opettajilta.

Yliopistoja vertaillessa aineisto asettaa tulkinnalle rajoitteita, sillä opinto-oppaat eivät kaikilta osin vastaa toisiaan. Helsingissä on esimerkiksi ilmoitettu yksittäisten kurssien suorittamiseen vaaditut laskennalliset suoritukset tuntien tarkkuudella. Joensuun opintoja koskevissa laskelmissa osa tiedoista on pitänyt koota itse suhteuttamalla ilmoitetut suoritukset annettuja opintoviikkoja tai -pisteitä vastaavaan tuntimäärään.[18]

Toinen varaus liittyy omatoimisen työn osuuden kasvuun Helsingissä 2000-luvulla. Vuodesta 2005 lähtien tutkintovaatimusten yhteyteen tehdyissä kuormituslaskelmissa on lisätty omatoimisen työn osuuteen runsaasti tunteja kontaktiopetuksen omaksumista ja tenttiin valmistautumista varten.[19] Vertailun ongelmana on, että varhaisemmilta otosvuosilta tällaisia tunteja ei löydy. Esimerkiksi luennoista ja harjoituksista koostuva kurssi sisältää oppaiden mukaan luento- ja ryhmäopetusta, ei itsenäistä työtä. Myös tentteihin varattujen tuntien huomioiminen oppaiden tuntilaskelmissa on vaihdellut (Rantala ym. 2010). Lopputulos on, että ilman näitä haamutunteja oman työn osuuden kasvu 2000-luvulla ei olisi ollenkaan niin selvää. Joensuussa samankaltainen itsenäisen työn tuntimäärän kasvu yksittäisten kurssien sisällä on havaittavissa vuodesta 2011 lähtien voimassa olleissa kurssikuvauksissa.[20]

## **Kohoavat tavoitteet merkki akatemisoitumisesta?**

Janne Sääntti ja Jari Salminen (2012) ovat havainneet Helsingin yliopiston luokanopettaja-opiskelijoiden suorittaman päättöharjoittelun tavoitteiden kohonneen ja laajentuneen viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana. Samalla opiskelijoiden saaman ohjauksen määrä on vähentynyt ja omatoiminen työ sekä vastuu omista opinnoista kasvanut (ks. myös Rantala ym. 2010). Sama muutos on havaittavissa aineenopettajien koulutuksessa.

Helsingin vuoden 1980 opinto-oppaassa tavoitteita ei kerrota erikseen, vaan ainoastaan opintojaksojen kuvauksissa. Kasvatustieteen opintojen (12 ov) tavoitteeksi mainitaan, että:

*Opettaja kykenee opettajana ja alansa asiantuntijana edistämään ihmisen persoonallisuuden kehitystä ja koulukasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Hän tuntee vastuunsa ja vaikuttamismahdollisuutensa sekä kykenee suunnitelmalliseen ja yhteisvastuulliseen toimintaan koulutusjärjestelmässä muiden kasvatukseen osallistuvien kanssa.*

Joensuussa sama ilmaistiin hieman erilaisin sanankääntein kolmeen osatavoitteeseen jaetun tavoiteosion ensimmäisessä osiossa. Toinen osatavoite keskittyi koulun ja yhteiskunnan

suhteisiin, kolmas puolestaan opetustilanteen ja oman oppiaineen opetusopin teorian hallintaan. Helsingissä nämä tavoitteet esiteltiin kurssikuvauksissa: ainedidaktiikan opintojen tavoitteiksi kerrotaan opetussuunnitelmien tuntemus sekä niiden ja oman opetuksen arviointi. Syventävällä opintojaksolla edellisiin lisättiin didaktisen tutkimuksen käyttö. Opetusharjoitteluiden tavoitteisiin kuuluivat kouluun, oppilaisiin ja opettajan tehtäviin perehtyminen sekä opetuksen perustaidot ja opetustapahtuman kokonaisvaltainen hallinta. [21]

Viisitoista vuotta myöhemmin, Helsingin lukuvuoden 1995–1996 opinto-oppaassa, opettajan pedagogisten opintojen kokonaisuudelle kerrotaan tavoitteet erillisessä kappaleessa. Kiintoisaa on, että edellä lainattu vuoden 1980 tavoite kasvatustieteen opinnoille on käytännössä sellaisenaan [22] mukana kokonaisuuden tavoitteissa. Lisäksi mainitaan opettajuuteen kasvamisen olevan pitkäaikainen koko opettajan uran jatkuva prosessi. Joensuussa erillistä tavoiteosiota ei kirjattu. Opintojen yleiseksi tavoitteeksi mainitaan, että ”opiskelijasta kehittyä omaa työtään tutkiva ja kehittävä opettaja.” Helsingin oppaasta tutkivan opettajan käsitettä ei löydy, vaikka se oli kovasti esillä alan kirjallisuudessa ja tutkimuskurssien määrä kasvoi samaan aikaan. [23]

Helsingissä lukuvuosille 2008–2011 asetetut tavoitteet olivat aiempia huomattavasti laajemmalla – sekä pituudeltaan että sisällöltään. Koulutuksen yleisluonteisiksi tavoitteiksi asetettiin muun muassa, että ” [– –] opiskelija yhdistää ainetiedon, kasvatukseen ja erilaisiin oppijoihin liittyvän tiedon, ainedidaktisen tiedon eli tiedon aineen opettamisesta, opiskelusta ja oppimisesta sekä koulukäytänteisiin liittyvän tiedon omaksi pedagogiseksi käyttöteoriakseen”. Yleistavoitteiden jälkeen luetellaan seitsemän tarkempaa tavoitetta ja eritellään opintoihin kuuluva ydin- ja syventävä aines. Yhteensä tavoitteita riittää yhden A4-sivun verran. [24]

Itä-Suomen yliopiston opinto-oppaassa tavoitteet kuvataan lyhyesti. Opintojen tavoitteena oli ”oppia suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan opetusta ottamalla huomioon oppilaiden ikäkausit ja erilaisuus sekä opetussuunnitelma ja kouluyhteisö”. Hieman myöhemmin mainitaan vielä tutkiva ja laaja-alainen opettaja. Käyttöteoriasta ei puhuta. [25]

Huomionarvoista on, että Joensuun tavoitteet olivat 1980-luvun alussa Helsinkiä vaativampia. Vielä 1990-luvulla Joensuun opinto-oppaassa puhutaan tutkivasta opettajasta, jota tutkimusopintoja Joensuuta enemmän järjestäneen Helsingin yliopiston oppaassa ei mainita. Vuonna 2010 Helsingin tavoitteet ovat sitten reilusti Joensuuta laajemmalla. Tätä artikkelia varten läpikäymäni aineiston avulla ei ole mahdollista selvittää, onko aineenopettajien koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen onnistunut. Opintojen muutos näyttää kuitenkin tavoitteiden muutosta pienemmältä – ainakin Helsingissä.

## **Kasvatustieteellistä akateemisuutta**

Tässä artikkelissa olen tarkastellut aineenopettajien suorittamien opintojen akatemisoitumista Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1970-luvun lopulta nykyhetkeen. Yhteistä vertailuyliopistoille on aineenopettajaopiskelijoiden suorittamien kasvatustieteellisten tutkimusopintojen määrän kohoaminen tarkastelujakson aikana. Myös itsenäisen työn osuus on kasvanut pitkällä aikavälillä, vaikka yliopistojen välinen ero on huomattava. Pääaineen ja kasvatustieteen yhdentäminen ei näytä onnistuneen kummassakaan yliopistossa erityisen hyvin.

Opettajankoulutuslaitosten toimintalinjojen taustalta hahmottuvat paikalliset toimintaympäristöt: Suhteessa koko yliopiston koulutusvolyyymiin opettajankoulutus on ollut Joen-

suussa selvästi Helsinkiä hallitsevammassa asemassa. [26] Helsingissä tieteellistymisen paine ja opettajankouluttajien suuntautuminen tutkimukseen kannusti rakentamaan opintoja itsenäisen työn varaan selvästi varhemmin kuin Joensuussa, jossa saman muospaineen laukaisivat Itä-Suomen yliopiston perustaminen ja yliopistouudistus. Helsingin Joensuuta suurempi tutkimusopintojen määrä yhdessä itsenäisen työn hallitsevan osuuden ja laajentuneiden opintotavoitteiden kanssa vihjaavat tarpeesta korostaa koulutuksen akateemisuutta.

Vaikka Joensuu ja Helsinki edustavat kahta melko erilaista ja historiallisesti erilaisissa toimintaympäristöissä toimivaa opettajankoulutuslaitosta, on niiden perusteella mahdollista tehdä joitain päätelmiä aineenopettajaopintojen yleisestä akatemisoitumiskehityksestä. Suhteessa määritelmään akateemisuudesta tieteidenvälisyytenä akatemisoitumiskehitystä on vaikea osoittaa. Sen sijaan 1990-luvulla akateemisuuden määritelmään tarttunut tutkimuksellisuus on lisääntynyt: ero 1980-luvun ja 2010-luvun opinnoissa on selvä.

Havaittavissa oleva kehityssuunta ilmentää koulutuksen akatemisoitumisen lisäksi opettajankouluttajien tieteellistymispyrkimyksiä sekä ajatteluntavan ja rahanjaon muutoksia suomalaisissa yliopistoissa. Puhuttaessa aineenopettajakoulutuksen akateemisuudesta tai akatemisoitumisesta olisikin syytä määritellä tarkkaan, mitä niillä tarkoitetaan. Koulutuksen akateemisuuden ei pitäisi merkitä koulutusohjelman sijaintia, vaan opintojen sisältöä. Samoin akatemisoituminen tulisi kiinnittää opintojen, ei yliopistolaitoksen tai yksittäisen yliopiston muutokseen.

Muutoksista huolimatta aineenopettajien koulutuksen ytimessä on edelleen 1860-luvulla luotu kolmijako kasvatus-tieteeseen, opetusoppiin ja opetusharjoitteluun. Ohjatun opetuksen vaihtuminen omatoimiseksi tutkimuksen harjoitteluksi kertoo opintojen muutoksesta akateemisemmaksi, mutta tulkinta aineenopettajaopintojen läpikotaisesta akatemisoitumisesta vaatisi tuekseen tieteenalakohtaisten ja kasvatus-tieteellisten opintojen vahvempaa linkittämistä. Sille voitaisiin asettaa myös muita, tämän artikkelin ulkopuolelle jääviä edellytyksiä. Siksi pelkän akatemisoitumisen sijaan opintojen muutosta kuvaa paremmin käsite kasvatus-tieteellinen akatemisoituminen.

Katsaus aineenopettajaopintojen historiaan herättää uusia kysymyksiä. Tutkimuksellisen aineksen osuuden kasvattaminen näyttää kiistattomalta, mutta mitä siitä on seurannut? Kun Juhani Rautapuro, Visa Tuomisto ja Antero Puhakka (2011) perehtyivät vastavalmistuneiden opettajien käsityksiin opettajankoulutukseen kuuluvien teoreettisten opintojen ja tutkimuksellisten taitojen merkityksestä työelämässä, löytyi tavoitteiden ja todellisuuden väliltä huomattava ero. Tutkimustaitoja ei koettu tarvittavan työelämässä, eikä niiden hallinnalla ollut merkitystä opettajaksi työllistymisen kannalta. Tutkimukseen vastanneet olivat valmistuneet Joensuun yliopistosta, jossa tutkimusopintoja on ollut vähemmän kuin Helsingissä.

Opettajankoulutuksen tutkimusorientaation vaikutukset arkisessa työssä ovat selvittämättä (Niemi 2010, 34–35; Rautapuro ym. 2011). Akateemisen opettajankoulutuksen alkutaipaleella käytännöllistä osaamista opintoihin vaativat entiset seminaarien työntekijät. Nyt 2000-luvulla sama on tuotu esiin toteamalla, että koulutus pitäisi ankkuroida enemmän työn todellisuuteen (Kiviniemi 2000; Kosunen & Mikkola 2001). Myös vuorovaikutustaitoja on kaivattu (esim. Harjunen 2002). Voidaankin pohtia, perustuuko tutkimuksellisuuden korostaminen opettajien työstä tai työllistymisestä kumpuavaan tarpeeseen, vai opettajankoulutuslaitosten ja niiden henkilökunnan pyrkimykseen nostaa statustaan. Tästä näkökulmasta olisi kiintoisaa selvittää, miten opintojen muutos on perusteltu, ja onko opintojen rakentamisella ja niistä annetulla palautteella ollut yhteyttä. Myös esimerkiksi tieteenalakuultuurien haaste aineenopettajaopiskelijoiden ja opettajankouluttajien kohtaamisessa on tunnustettu kauan sitten, mutta vastauksia odotellaan.

## **Viitteet**

- [1] Yksiköiden nimet ovat muuttuneet vuosien aikana. Helsingissä oli ensin kasvatustieteiden osasto filosofisessa tiedekunnassa, sitten kasvatustieteellinen tiedekunta ja tällä hetkellä käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Joensuun korkeakoulussa oli kasvatustieteiden osasto ja yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunta. Itä-Suomen yliopistossa on filosofisessa tiedekunnassa sijaitseva soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto.
- [2] Esimerkiksi Joensuussa oli vuosina 1979–1983 neljän lukuvuoden mittainen siirtymäaika, jolloin aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot järjestettiin yhden lukuvuoden aikana. Myöhemmin mahdollisuus suorittaa erilliset aineenopettajaopinnot tutkinnon valmistuttua säilyi, mutta sen merkitys väheni. Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista, 530, 1978; Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston opinto-oppaat 1979–1983; Niemi 1984, 15, 17; Nevala 2009, 393.
- [3] Helsingin ja Joensuun yliopistojen opinto-oppaat.
- [4] Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osaston opinto-oppaat; Joensuun korkeakoulun/yliopiston kasvatustieteiden osaston/tiedekunnan opinto-oppaat.
- [5] Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, osa c, opettajan pedagogiset opinnot, 2000–2001, 28.
- [6] Opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimukset 2005–2008 ja 2008–2011, Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden tiedekunta; Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2008; Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston opinto-oppaat.
- [7] Opintokokonaisuuksien muotoutuminen tiedekuntien ja laitosten hallinnossa on monimutkainen prosessi, jossa vastuu yksittäisistä kursseista on lopulta osoitettu tietyille vastuuhenkilöille. Muodolliset päätökset löytyvät tiedekuntien ja laitosten kokouspöytäkirjoista. Joensuun osalta olen aiemmin avannut prosessia hieman tarkemmin, ks. Puustinen 2011.
- [8] Ks. esim. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osaston opinto-opas 1985–1986.
- [9] Praktikum ei ole sisällöltään vakiintunut käsite: Joensuussa praktikum ei ole viitannut opetusharjoitteluun, vaan ainedidaktiikkaan. 1980-luvun alussa Ainedidaktinen praktikum -kursilla harjoiteltiin oppitunnin pitoa. 2000-luvulla Joensuun opintovaatimukseen on kuulunut (Ainepedagoginen) Tutkimuspraktikum, joka on suoritettu tekemällä kasvatustieteellinen tai ainedidaktinen tutkielma.
- [10] Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1995–1996; Joensuun yliopiston Aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot 1995–96 –opas.
- [11] Opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimukset 2005–2008 ja 2008–2011, Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden tiedekunta; Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2008; Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston opinto-oppaat.
- [12] Esimerkkejä erilaisista suoritusvaatimuksista löytyy koko aineistosta.
- [13] Opetusharjoitteluihin on voinut kuulua yksittäisiä tunteja luentoja tai niin kutsuttuja suuryhmäohjauksia (Joensuussa). Ne ovat usein liittyneet harjoittelun ohjeistukseen tai johonkin spesifiin teemaan. Luentomaisen opetuksen määrä on kuitenkin ollut häviävän pieni suhteessa harjoitteluiden kokonaistyömäärään.

- [14] Viitataan seminaariperinteellä toimintakulttuurin ja erilaisten ajattelutapojen siirtymään, en niinkään siihen, mistä koulutuksen rakenne periytyi. Joensuun opettajankoulutusyksikön synty Itä-Suomen seminaarin perilliseksi vaikutti koulutustarjontaan ja näkyi opetushenkilökunnan rakenteessa, kun seminaarin henkilökunta siirtyi suoraan korkeakoulun palvelukseen. Nevala 2009; Makkonen 2004.
- [15] Itä-Suomen yliopiston weboodi < <https://wiola.uef.fi/weboodi/>>, opintojaksojen haku oppaattain, luettu 20.2.2012.
- [16] Itä-Suomen yliopiston säästötavoitteista, tilävähennyksistä ja yt-neuvotteluista on ker-tonut muun muassa sanomalehti Karjalainen. Ks. esim. 29.10.2011 tai 1.11.2011.
- [17] Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen/käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opinto-oppaat; Kuusisto 2007, 258–259 .
- [18] Helsingin ja Joensuun yliopistojen kasvatustieteiden osastojen/tiedekuntien opinto-oppaat; Helsingin yliopiston opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimukset 2005–2008 ja 2008–2011.
- [19] Esimerkiksi kymmenen opintopisteen laajuisella Ainedidaktiikan perusteet -kurssilla opetukseen omaksumiselle on varattu 80 tuntia ja tenttiin valmistautumiselle 20 tuntia opiskelijan työaikaa. Yhteensä ne vastaavat neljää opintopistettä.
- [20] Itä-Suomen yliopiston weboodi < <https://wiola.uef.fi/weboodi/>>, opintojaksojen haku oppaattain, luettu 20.2.2012.
- [21] Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osaston opinto-opas 1980–1981, 131–135; Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston opinto-opas 1980–1981, 172.
- [22] Tavoiteosio alkaa: ”Opettajankoulutuksessa käsitellään opettajan työtä ja tehtäviä laaja-alaisesti. Tavoitteena on, että aineenopettaja kykenee alansa asiantuntijana edistämään oppilaidensa persoonallisuuden kehitystä ja yhteiskunnan koulukasvatukselle asettamia tavoitteita. Hän tuntee vastuunsa ja vaikutusmahdollisuutensa ja kykenee suunnitelmalliseen yhteistyöhön koulu yhteisön muiden jäsenten kanssa.”
- [23] Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1995–1996, 178–179; Joensuun yliopiston Aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot 1995–96 –opas.
- [24] Helsingin yliopiston opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimukset 2008–2011.
- [25] Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston opinto-opas 2010–2011, 44.
- [26] Helsingissä opettajan pedagogiset opinnot kuuluivat 2000-luvun alussa vajaan kolmannekseen yliopistossa suoritetuista tutkinnoista, kun Joensuussa niiden osuus oli jopa kaksi kolmasosaa (Härkki 2002, 73). Joensuussa aineenopettajien koulutus onkin ollut edellytys monen oppiaineen elinvoimalle, vaikka yliopisto ei ole itsessään toiminut yksinomaan opettajankoulutuksen ehdoilla ensivuosisien jälkeen (Nevala 2009). Itä-Suomen yliopistossa opettajankoulutuksen suhteellinen painoarvo on aiempaa selvästi pienempi.

## **Lähteet**

### **Painamattomat lähteet**

Helsingin yliopisto

- Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan arkisto
- Kasvatustieteiden osaston/kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-oppaat
- Opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimukset

Itä-Suomen yliopisto

- Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan arkisto
- Aineenopettajan suuntautumisvaihtoehto -oppaat
- Aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot -oppaat
- Kasvatustieteiden tiedekunnan/osaston opinto-oppaat
- Itä-Suomen yliopiston filosofisen tiedekunnan arkisto
- Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston opinto-oppaat

### **Internet-lähteet**

Finlex (valtion säädöstietopankki)

- Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista, 530/1978
- Peruskouluasetus, 718/1984
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta, 576/1995
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998
- Asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004

Itä-Suomen yliopisto

- weboodi

### **Kirjallisuus**

Ahonen, Sirkka 2000. Kasvatustiede. Teoksessa Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Helsinki: WSOY, 396–437.

Autio, Veli-Matti 1993. Opetusministeriön historia 6. Suurjärjestelmien aika koittaa 1966–1980. Helsinki: Opetusministeriö.

Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö (FYTT). Komiteamietintö 1972: A 17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Harjunen, Elina 2002. Miten rakentaa pedagoginen auktoriteetti? Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Härkki, Kaisa 2002. Aineenopettajakoulutus Suomen yliopistojen humanistisissa tiedekunnissa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Humanistinen tiedekunta, Aineenopettajakoulutuksen tutkimus- ja kehittämissyksikkö.

Jakonen, Mikko & Tilli, Jouni 2011. Johdanto. Teoksessa Jakonen, Mikko & Tilli, Jouni (toim.), Yhteinen yliopisto. Helsinki: Tutkijaliitto, 9–34.

Jussila, Juhani & Saari, Seppo 1999. Teoksessa Jussila, Juhani & Saari, Seppo (toim.) Opettajakoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajakoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999.

- Kaivola, Taina 2005. Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinnossa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), Uudenlaisia maistereita – kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 267–275.
- Kehittyvä opettajankoulutus. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1989:26. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kiviniemi, Kari 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajantyöstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Kosunen, Tapio & Mikkola, Armi 2001. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. *Kasvatus* 32(5), 478–492.
- Kuusisto, Alina 2007. Aakkosista alkukiviin. Joensuun Normaalikoulu 1973–2007. Joensuu: Joensuun Normaalikoulu.
- Makkonen, Elina 2004. Muistin mukaan – Joensuun yliopiston suullinen historia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevala, Arto 2009. Uudisraivaaja. Joensuun yliopiston 40-vuotishistoria. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2005. Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), Uudenlaisia maistereita – kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–85.
- Niemi, Hannele 1984. Aineenopettajajarjoittelijoiden opetusongelmat, konfliktin sisäistämismuutosprosessi sekä arviot koulutuksestaan ja sen kehittämisestä. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Niemi, Hannele 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), Uudenlaisia maistereita – kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–218.
- Niemi, Hannele 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Urbani Martin & Linnasaari, Heljä (toim.), Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.
- Nurmi, Veli 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, Sinikka 1993. Teoksessa Ojanen, Sinikka (toim.) Tutkiva Opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö.
- Puustinen, Mikko 2011. Kiirastuli norssilla ja muita kärsimyksiä. Opiskelijoiden kokemukset historian aineenopettajakoulutuksesta Joensuun yliopistossa 1979–2008. Julkaisematon Suomen historian pro gradu -tutkielma Itä-Suomen yliopistossa.
- Rantala, Jukka, Salminen, Jari & Säntti, Janne 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien valmiuksiin. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Urbani Martin & Linnasaari, Heljä (toim.), Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.
- Rautapuro, Juhani, Tuomisto, Visa & Puhakka, Antero 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus* 42 (4), 316–32.
- Rikkinen, Hannele, Asikainen, Timo-Pekka & Linnansaari, Heljä 1994. Aineenopettajien kasvatustieteen cum laude approbatur. Teoksessa Rikkinen, Hannele & Stella Seppo (toim.), Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 31–50.

*Ohjatusta opetuksesta omatoimiseen tutkimukseen – Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen akatemisoitumiskehitys Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1980–2011.*

- Simola, Hannu 1997. Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon. Teoksessa Kivirauma, Joel & Rinne, Risto (toim.), Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia A:182, 215-256.
- Sipilä, Jorma 2007. Valta yliopistossa. Tampere: Vastapaino.
- Säntti, Janne & Salminen, Jari 2012. Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. Kasvatus 43 (1), 20–30.
- Vanttaja, Markku 2010. Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:210.
- Virta, Arja, Kaartinen, Vuokko & Eloranta, Varpu 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi: Aineenopettajan socialisaatio peruskoulutuksen aikana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1975:75. Helsinki: Opetusministeriö.
- Vuorenpää, Jouko 2003. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Turku: Turun yliopisto.

***FM Mikko Puustinen on jatko-opiskelija Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella***