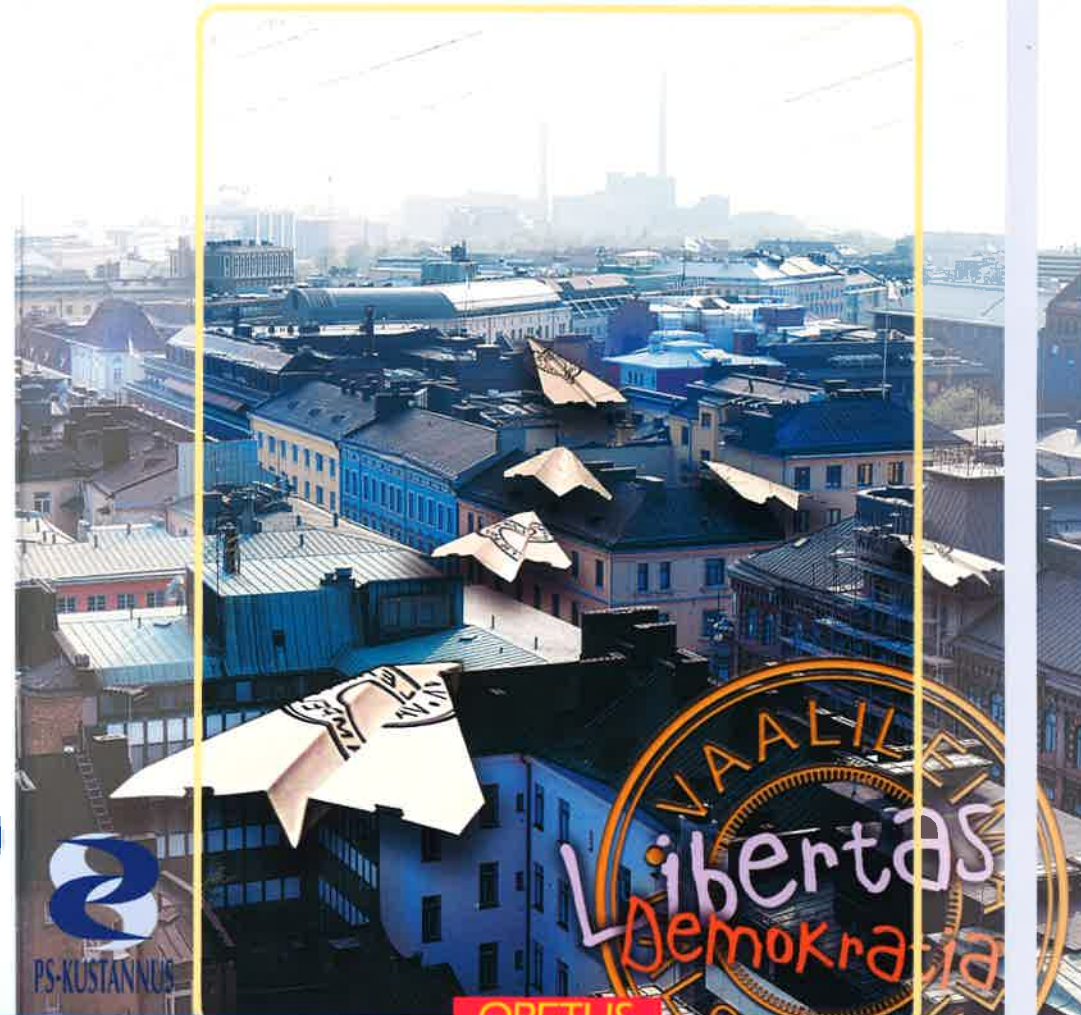


SAKARI SUUTARINEN (toim.)

Aktiiviseksi kansalaiseksi

Kansalaisvaikuttamisen haaste



SAKARI SUUTARINEN (toim.)

Aktiiviseksi kansalaiseksi

PS-KUSTANNUS

Koulun keskeisimpiä tehtäviä on kasvattaa lapsia ja nuoria ottamaan vastuuta itsensä lisäksi myös yhteisistä asioista. Uusi nuorisolaki velvoittaa kuntia kuulemaan päätöksissään nuoria, ja yhteisten asioiden hoitoa tulisikin harjoitella koko kouluajan. Suomen kouluissa yhteiskunnallista keskustelua pyritään kuitenkin välttelemään ja opiskelu on tietopainotteista.

Kansaliskasvatuksen kehittämistä tarkastellaan kirjassa paljolti opettajuuden kautta. Opettajaa pidetään kirjassa keskeisenä koulun toiminnassa, ja huomion kohteena ovat opettajan käsitykset koulutyöstä sekä hänen valmiutensa käsitellä oppilaitoksensa ongelmia yhteiskunnallisessa kehyksessä.

Kirjassa esitetään vaihtoehtoja kansaliskasvatuksen uudistamiseksi oppilaitoksissa ja opettajankoulutuksessa. Teos valottaa, miksi oppilaskuntatoimintaa ollaan elvyttämässä ja miksi lapsille ja nuorille ollaan luomassa parempia edellytyksiä osallistua oppilaitostensa ja kotikuntiansa päätöksentekoon. Toimintakulttuurin muuttuminen edellyttää uudenlaisia asenteita ja toimintatapoja niin opettajilta, rehtoreilta kuin opettajankouluttajiltakin.

www.ps-kustannus.fi
K38

Kansi: Marja Junnila

ISBN 952-451-135-5



9 789524 511353

OPETUS
2000

OPETUS
2000

sä, jossa on erilaisia mielipiteitä ja pyrkimyksiä. Tähän yhteiskunnalliseen todellisuuteen opettajia ei vielä nykyisellään haluta valmistaa.

Opetusneuvos *Armi Mikkola* esittää artikkelissaan niitä vaikuttimia ja selvityksiä, jotka ovat olleet taustalla, kun valtioneuvoston kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma on käynnistetty ja opettajankoulutusta on ryhdytty uudistamaan. Opettajuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus todettiin jo 1990-luvun arvioinneissa ohueksi. Sen vahvistamista on arvioinneissa vaadittu siitä lähtien. Opettajilla tulisi olla selkeä käsitys yhteiskunnan toiminnasta ja kuntien keskeisistä ongelmista. Tältä pohjalta kunnat tarvitsevat opettajien panosta päätöksentekoonsa. Opettajien yhteiskunnallinen tietoisuus ja aktiivisuus antavat hyvät lähtökohdat oppilaitosten kansalaiskasvatukselle. Mikkola edellyttää artikkelissaan, että opettajankoulutuksen toimintakulttuurissa näkyy jatkossa aktiivista kansalaisuutta ja osallistumista rohkaiseva ote.

Lauri Kempainen

Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet

Nöyrä esivallan palvelija

Nöyryys, empaattisuus, uutteruus ja nuhteettomuus (siveys) eivät koskaan kuuluneet kreikkalaisiin hyveisiin. Siksi on mielenkiintoista, että juuri niistä tuli 1800-luvun Suomessa tärkeimpinä pidettyjä kansanopettajan ominaisuuksia ja koulukasvatuksen tavoitteita. Ei ole vaikea huomata, että kyseessä olevat ominaisuudet ovat myös alamaisen tai palvelijan hyveitä. Ne kertovat selkeällä tavalla kansalaiskasvatuksen todellisista päämääristä. Toki jo aiemmissa, seminaareja edeltäneissä lukkarinkouluissa oli myös koetettu kasvattaa köyhistä, laiskoista, tyhmistä ja haluttomista kansalaisista yhteiskuntakelpoisia, mutta kansakoulut tekivät tästä toiminnasta institutionalisoitua. Samalla on kuitenkin huomattava, että Preussissa ja Pohjoismaissa tämän kaltaiselle toiminnalle oli selvästi paremmat edellytykset kuin muualla Euroopassa. Nöyryyden, uutteruuden ja vaatimattomuuden ihanteilla oli otollinen kasvualusta luterilaisessa aatemaailmassa. Oppivelvollisuuden (1921) myötä kansakoulun kasvatusideologia (”palvelijahyveet”) siirtyivät vähitellen koskemaan myös sitä osaa ikäluokasta, jotka aiemmin olivat saaneet pohjakoulutuksensa kansakoulun ulkopuolella.

Edellä lueteltujen ominaisuuksien lisäksi kansakoulujen toivottiin levittävän kansan pariin *raittiutta, rehellisyyttä, puhtautta (fyysistä ja henkistä) ja säästäväisyyttä*. Ei ole lainkaan yllättävää, että samoja

ominaisuuksia vaadittiin kansan pariin lähteviltä opettajilta. Preussin koululaitoksesta peräisin olevan mallin mukaan järjestetyissä seminaareissa asetettiin opiskelijoille ja opettajille korkeat moraaliset ja eettiset vaatimukset. Preussissa vuonna 1819 säädetyin lain mukaan opettajien tuli olla ”ammattinsa arvoinen, hurskas, hyvätapainen ja syvästi vakuuttunut kutsumuksensa arvosta ja pyhydestä” (Raivola 1991, 55–56). Tällaisten kvalifikaatiovaatimusten esiintyminen on osoitus (kansan)opettajuuden syntymisestä, sillä juuri tällaiset säädökset luovat yhtenäisen ammattikunnan. Toki kansanopetusta oli Euroopassa järjestetty jo paljon ennen 1800-lukua, mutta lasten ja köyhien opettajien pedagogisesta pätevydestä tai henkis-fyysisistä ominaisuuksista ei aiemmin kannettu kovin suurta huolta: opettajina saattoi pappien ja lukkarien ohella toimia kaikenlaista väkeä, kuten juoppoja ylioppilaita, rampautuneita entisiä sotamiehiä, kirjureita tai siltavouteja.

Preussin opettajaseminaareissa ja muissa sen kaltaisissa opettajanvalmistuslaitoksissa ryhdyttiin ensimmäistä kertaa järjestelmällisesti kiinnittämään huomiota lasten ja köyhälistön opettajien pedagogisiin taitoihin, aineenhallintaan sekä heidän henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa. Näin luotiin myös perusta yhteisille, julkilausutuille ihanteille. Seminaarien perustaminen oli myös konkreettinen osoitus siitä, ettei opettamista pidetty enää synnynnäisenä ominaisuutena, vaan opetettavissa ja opittavissa olevana taitona (Raivola 1991, 57). On kuitenkin huomattava, että samalla kansanopettajat eriytyivät omaksi ammattikunnakseen, jolla ei – koulutuksen tieteellisistä pyrkimyksistä huolimatta – ollut minkäänlaista yhteyttä oppikouluihin tai yliopistoihin.

Myös Suomessa kansanopetuksen syntyyn liittyy seminaarijärjestelmän luomisen lisäksi mittava lakiuudistus, jonka avulla tarkennettiin kouluhallintoa ja ennen kaikkea pyrittiin varmistamaan seminaarien (kiertokoulun opettaja- ja kansakoulunopettajaseminaarien) tuottamien opettajien työnsaanti (määräykset opettajankelpoisuudesta). Uno Cygnaeuksen luomassa Jyväskylän seminaarissa pyrittiin 1860-luvulta alkaen kasvattamaan niin *aatemaailmaltaan kuin taidoiltaan*kin yhtenäistä ammattikuntaa. Cygnaeus pyrki määrätietois-

ti kohottamaan kansakoulunopettajan ammatillista statusta rakentamalla koulutuksesta aikaansa nähden erittäin vaativan, monipuolisen ja kalliin. Ei liene liioittelua väittää, että tässä tehtävässä onnistuttiin Suomessa paremmin kuin muualla Euroopassa, nauttiihan luokanopettajan ammatti edelleenkin hämmästyttävän suurta suosiota.

Ihanteiden jatkumo 1900-luvulla

Mallikansalaisuuden ideaalin neljä vaihetta

Rinne (1986) on tarkastellut Suomen seminaarien opiskelijavalinta-perusteita sekä erilaisissa virantäyttöprosesseissa esiin nousseita kansakoulun- ja ala-asteenopettajien kvalifikaatiovaatimuksia vuosina 1851–1986. Hän on havainnut, että julkisten opettajavalikoinnin kriteerien perusteella voidaan hahmottaa erilaisia opettajihanteita. Rinne on osoittanut vakuuttavalla tavalla, että *opettajihanne on todellisuudessa mallikansalaisen ihannetyyppi*. On mielenkiintoista, että mallikansalaisen ihanne näyttää asettuvan neljään, varsin selvärajaiseen jaksoon. Rinne on siis onnistunut löytämään suomalaisessa kansanopettajihanteessa tapahtuneita murroksia. Ehkä selvimmin tämä muutosprosessi hahmottuu opettajahyveiden kuvailun avulla. Taulukossa 1 on esitetty yhteenvedonomaisesti Rinteen (1986) tutkimuksessaan hahmottamat murrokset sekä niihin liittyvät ihanteet (ts. hyveet).

Taulukko 1. Opettajahyveissä tapahtuneet muutokset 1850–1986 (Rinne 1986, 205)

	Ajanjakso	Hyveet
1	1850–1917	uskollisuus, ahkeruus, nuhteettomuus, hurskaus, ruumiin terveys, säännöllisyys
2	1917–1958	puhdasmaineisuus, ruumiinterveys ja säännöllisyys, musikaalisuus
3	1959–1970	esiintymistaitoisuus, ruumiinterveys, säännöllisyys, hyväkäytöksisyys, musikaalisuus
4	1970–1986	esiintymistaitoisuus, harrastavuus, koulussa menestyminen (kompetenssi), ekstroverttiys, soveltuvuus

Verratessa ensimmäistä ja toista ajanjaksoa kiinnittyy huomio ”uskollisuuden”, ”ahkeruuden” ja ”hurskauden” katoamiseen luettelosta. Nuhteettomuus on muuttunut helpommin kontrolloitavissa olevaan puhdasmaineisuuteen. Jälkimmäistä ominaisuutta mitataan asiantuntijoiden tai viranomaisten myöntämien todistusten perusteella (puhdas papinkirja, tyhjä rikosrekisteri). Hurskauden katoaminen ihanteiden joukosta puolestaan kertoo kuvaavasti tuona aikana tapahtuneesta koululaitoksen yleisestä maallistumisesta. Kansakoulu otti viime vuosisadan ensimmäisinä vuosikymmeninä tietoisesti etäisyyttä kirkosta ja koetti vahvistaa tiedollista statustaan. Toisaalta uskollisuus, ahkeruus, nuhteettomuus ja hurskaus säilyvät virallisessa lainsäädännössä, komiteamietinnöissä ja rekrytointisäädöksissä käytännössä mallikansalaisuuden ihanteina aina 1950-luvun loppuun asti. Ihanteet esiintyvät varhaisimmissa dokumenteissa puhtaana ja paljaina, myöhemmissä peitetymmin; niiden sisällöissä ei kuitenkaan tapahdu suuria muutoksia (Rinne 1986, 208).

Edellä kuvattu mallikansalaisuuden ideaali alkoi murtua vähitellen toisen maailmansodan jälkeen, jolloin koululaisten ikäluokat olivat suuria ja opettajina toimi paljon epäpätevä (seminaaria käymättömiä) sijaisia. Myös teollistuminen ja sitä seurannut kaupungistuminen pakotti ”maaseudun kansanopettajuuden” muuttumaan ja etsimään itselleen uudenlaista identiteettiä. 1950-luvulla yhä suurempi osa kansakoulunopettajista työskenteli kaupungeissa. Samalla koulutukseen pyrkivien ylioppilaiden määrä moninkertaistui. Seminaariin pääsyn ehtona oli, että pyrkijä on puhdasmaineinen, hyväkäyttöinen ja kansakoulunopettajaksi valmistumaan sopiva. Juuri tällaisessa tilanteessa astuivat esiin uudet opettajaihanteet. Esiintymistaito ja koulumenestys korvasivat nuhteettomuuden.

Ihanteissa tapahtuneen muutoksen hitaudesta kertoo vuoden 1960 Seminaarilainsäädännön uudistamiskomitean mietintö, jossa kuvaillaan opettaa kohtaan asetettuja vaatimuksia hyvin samaan tapaan kuin parikymmentä vuotta aiemmin:

Kasvattajan on jatkuvasti pyrittävä moitteettomaan, esimerkilliseen käytökseen. Tällainen käytös on aitoa ja ympäristöön kasvat-

tavaa vain, jos sen perustana on eettisesti arvokkaiden periaatteiden omaksuminen ja totuttautuminen niiden jatkuvaan noudattamiseen. (Sl.uud.k. 7/1960, 7)

Mietinnön teksti on puhtaasti snellmanilaista (itsekasvatuksen ideaali), vaikka käytetyt sanat ja käsitteet ovatkin uusia. Ote ei kuitenkaan tee oikeutta kokonaisuudelle, sillä tekstissä on myös moderneja piirteitä. Siinä huomautetaan esimerkiksi, että kyky toimia opettajana ei ole välttämättä synnynäistä – seminaarissa voidaan vahvistaa oppilaisilla sellaisia piirteitä, mitkä ovat opettajille tarpeellisia. Näitä ”opettajille tarpeellisia piirteitä” ei kuitenkaan luetella. (Sl.uud.k. 7/1960, 7–8.)

Rinteen kokoamassa luettelossa kiinnittää huomiota musikaalisuuden ilmestyminen opettajajhyveiden joukkoon vuodesta 1917 lähtien. Hän on selittänyt tätä ilmiötä viittaamalla opettajaseminaarien pyrkimykseen jalostaa kansanopettajista todellisia keskiluokkaan kuuluvia virkamiehiä, joilla on sivistyneen luokan tavat ja maku (Rinne 1986, 221). Musikaalisuus, kuten myös hyvä käsiala, on kulttuurisen paremmuuden merkki. Ruumiin terveys ja säännöllisyys puolestaan liittyvät ”normaaliyksilön” ihanteeseen. 1920-luvun kuluessa omaksutun modernin kasvatusajattelun mukaan poikkeavuus on poikkeusta elämästä itsestään. Sen nähtiin olevan ”ristiriitaa luonnon kanssa” eli ”kieroon kasvamista”. Toisin kuin Snellman oli siveysopissaan esittänyt, modernit kasvatusajattelijat pitivät poikkeavuutta aina luonnottomana. Se ei siis ollut mikään luonnollinen tila, joka johtui luontoa hallitsevien lain ja tavan siteiden hetkellisestä höltymisestä. Keskimääräisestä normaalista poikkeamisen arveltiin olevan poikkeamista luonnon säännönmukaisuudesta. (Ojakangas 1997, 150–160, 170–178.)

Mallikelpoiset mieleltään ja ruumiiltaan – erilaisuuden pelko

Ruumiin ja käytöksen mallikelpoisuus olivat perusvaatimuksia kansanopettajiksi aikoville opettajankoulutuksen käynnistymisestä lähtien. Samalla näiden ominaisuuksien varmistamisesta ja kehittämisestä tuli seminaarien toiminnan perusta. Cygnaeuksen tavoitteena oli kehittää kansanopettajista sellaisia ”täydellisiä mallikansalaisia, joi-

den käytöksessä lapsi saa todistuksen koulun tavoittelemien ihanteiden toteutumisesta” (Simola 1995, 234). Täydellinen kansanopettaja oli seuraavanlainen:

– – sosiaalisesti herännyt, työympäristöönsä sopeutunut, laaja-tietoinen, monitaitoinen, ahkera, siveellisesti nuhteeton, terve, ryhdikäs, luonteeltaan opettajaksi sopiva, kristillismielinen – –. Opettajan oli jaksettava olla ”huutavan ääni korvessa”. Hänen oli koetettava olla yksinäiselläkin työpaikallaan kutsumuksestaan tietoinen hengen ja aatteen soturi, jolla on lähetysaarnaajan aktiivinen, murtumaton mieli. Hänen olisi yritettävä olla uudisraivaaja, kaiken hyvän kannattaja, rakentaviin aatteisiin rohkeasti tarttuva. Opettajalla oli oltava luja vakaumus, että hän on oikeassa, että hän edustaa uutta, ehdottomasti parempaa aikaa, jonka tieltä vanhan on väistyttävä. (Halila 1967, 22; ks. myös Syväoja 2004, 90–91)

Cygnaeus piti kansanopettajan tärkeimpinä luonteenpiirteinä puhtautta, kuuliaisuutta, järjestystä, ahkeruutta, oikeudenmukaisuutta ja rehellisyyttä. Oppilaiden siveellisen puhtauden ajateltiin olevan vaarassa, jos opettajalta puuttui jokin edellä mainituista ominaisuuksista. Opettajan persoonallisia ominaisuuksia pidettiin kansakoulun alkuaikoina jopa aineenhallintaa tärkeämpänä. (Simola 1995, 234.) Vaatimukset opettajan terveestä, siis mallikelpoisesta ruumiista ja esimerkillisestä käytöksestä säilyivät hämmästyttävän pitkään opettajarekrytoinnin tärkeimpinä kriteereinä. Tosin näiden käsitteiden määreet muuttuivat aikojen saatossa. Siveellisen nuhteettomuuden vaatimus muuttui 1900-luvun alkupuolella hyväkäytöksisyydeksi ja terveen ruumiin vaatimus opettajan työtä haittaavan, pysyvän sairauden tai ruumiinvian puuttumiseksi.

Ruumiin säännönmukaisuutta ja terveyttä sekä käytöksen mallikelpoisuutta pyrittiin kontrolloimaan lääkärintarkastuksin ja erityisten todistusten avulla. Valvonta ulottui myös opettajien vapaa-aikaan, kuten seuraavat viralliset määritelvät 1900-luvun puolenvälin molemmilta puolilta osoittavat (Simola 1995, 235):

Opettajan tulee – – osoittaa koulussa ja sen ulkopuolella asemansa edellyttämää moitteetonta käytöstä, opettajan tulee olla hyvänä esikuvana oppilailleen, kasvattajan on jatkuvasti pyrittävä moitteettomaan, esimerkilliseen käytökseen, opettajalle sopivaa käytöstä on kohtelias, ryhdikäs esiintyminen ja liikkuminen, opettajan tulee olla ”yhteistoimintaan sopeutuva” sekä ”järjestykseen ja kuriin sopeutuva.” (Simola 1995, 235)

Rauman seminaarin oppilaille vuonna 1902 laadituissa ohjeissa todetaan puolestaan seuraavasti:

Koska seminaarissa valmistetaan puhdasluonteisia ja tietojensa puolesta taitavia ”kansan palvelijoita”, ovat seminaarin opettajat oikeutetut otaksumaan ja vaatimaan seminaariin tulijasta, että hän on hyvissä tavoissa vakautunut ja luonteeltaan puhdas – –. Seminaarilla ei ole oikeutta päästää ketään siveydellisesti haaksirikoon joutunutta kokeilemaan kansan kalliimman omaisuuden kanssa ja saattamaan sen nuorison kasvatusta vaaran alaiseksi. (Neuvoja ja ohjeita 1902, 2)

Kaikki nämä edellä luetellut opettajuuden ulkoiset ja näkyvät tunnusmerkit ovat osa sitä opettajahabitusta, jonka avulla pyrittiin viestittämään kansanopettajan toimivan vakavissaan ja esivallan asiamiehenä. Hänelle oli suotu oikeus osoittaa kansalaiseksi kasvatettaville esikuvallinen elämäntyyli, sivistyksellisesti ja kulttuurisesti tärkeät oppisisällöt, tavat, toimintamuodot ja rituaalit. Uuden, sivistyneen ja valveutuneen kansanopettajan tuli pystyä puhumaan oikeakielisesti, hänellä oli oltava kaunis ja siisti käsiala, hyvä ryhti ja arvokas käytös. Oikea musiikkimaku, asemaan sopiva pukeutuminen ja valistunut maailmankuva kuuluivat myös asiaan. (Rinne 1985, 198.) Nämä vaatimukset ovat oikeastaan hyvin rationaalisia, sillä niissä on kyse ennen kaikkea kulttuurisen paremmuuden osoituksesta. Niiden avulla rakennettiin kansanopettajille sitä arvovaltaa, jota he tarvitsivat tehdäkseen valistusmissionsa uskottavaksi. Opettajan kielenkäyttö, hänen makunsa ja tapansa ovat merkkejä hänen omistamansa

kulttuurisen pääoman laadusta. Näiden vaatimusten toteuttaminen vaatii ankaraa itsekuria, jota voidaan pitää nuhteettoman elämän ja itse asiassa koko mallikansalaisuuden keskeisimpänä elementtinä. (Rinne 1985, 221.)

Modernissa pedagogiikassa nähdään terveyden ja normaalisuuden välillä selvä yhteys, kun väitetään, että terveys on häiriötön normaali-tila. Terveys ja hyvinvointi ovat tietenkin toivottavia ja tavoitteleminen arvoisia asioita, mutta terveyden normin määrittelijät käyttivät hyväkseen tilastollisia tutkimuksia osoittaakseen, kuinka esimerkiksi imbesiilit, debiilit ja sosiopaatit eivät ole ainoastaan tilastollisia poikkeavuuksia vaan myös terveyden normin kannalta luonnottomia elämänvastaisuuden ilmauksia. Terveysnormi pyrki siis määrittämään niin fyysisen kuin psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja lopulta myös terveen ja epäterveen, rappahtavan elämän. Terveys voitiin määritellä myös sopeutumisen kautta: ”Terve oppilas on sopeutuva oppilas.” Tästä määritelmästä johdettiin uusi normaalin määritelmä: ”Normaaliuus merkitsee ihmisen tyydyttävää sopeutumista ympäristöön.” Sopeutumaton on siis epänormaali ja näin myös sairas. (Ojakangas 1997, 218–219.)

On varsin loogista, että opettajien – joiden ajateltiin tunnistavan oppilaidensa epänormaalisuutta – tuli itse olla terveitä ja sopusuhtaisia. Edellisen vuosisadan uskonnosta kumpuavat moraaliseettiset ihanteet muuttuivat 1900-luvulla perustaltaan psykologis-lääketieteellisiksi. Voidaan kuitenkin kysyä, miten tämä näkyi käytännön kouluelämässä. Rinne näyttäisi olevan taipuvainen pitämään eroa käytännössä sängen vähäisenä. Hänen mukaansa suurin muutos tapahtui vasta peruskoulu-uudistuksen myötä, joka toteutui Suomessa vuoteen 1986 mennessä. Tällöin opettajuudesta tuli rooli, joka vapautti opettajan ympärivuorokautisesta sitoutumisesta opettajan asemaan. Tästä lähtien *opettajuuden ihanteet siirtyivät kuitenkin opettajan ammattirooliin*, joita opettajan odotetaan noudattavan ja tavoittelevan. Opettajan ammattirooli lienee edelleen yksi parhaiten tunnetuista ammattirooleista, josta kansalaisilla on vahvat ennakkokäsitykset.

Mallikansalaisuuden kontrollista ammattiroolin kontrolliin

Kansakoulunopettajien mallikansalaisuutta pyrittiin valvomaan monella eri tasolla: opiskelijavalinnoissa, koulutuksen aikana seminaareissa, viranhausissa ja virassa toimiessa. Pääsyttökinnossa hyveitä arvioitiin lähinnä todistusten ja usein myös lyhyen haastattelun perusteella. Nuhteettomuus- ja mainetodistusten merkitys opiskelijavalinnoissa väheni kuitenkin aikojen kuluessa, sillä niiden luotettavuus osoittautui kyseenalaiseksi. Ensiksi luovuttiin uskonnollisuuden todistuksista (1900-luvun alussa), viimeiseksi harrastuneisuus-todistuksista (1990-luvulla). Ei silti ole yllättävää, että hakijoiden kyvykkyyttä puoltavia työtodistuksia ja erilaisia lausuntoja lähetetään opettajankoulutuslaitoksiin vieläkin – lähinnä oikaisupyyntöjen yhteydessä (Kemppinen 2003).

Tulevien kansanopettajien siveellistä kehitystä ja käytöstä tarkkailtiin koulutuksen aikana paitsi oppitunneilla myös varsinaisen koulutyön ulkopuolella. Heiltä oli kielletty alkoholinkäyttö, kortinpelu ja ravintolassa istuminen. Oppilaan oli myös vältettävä ”huonoa seuraa” ja käyttäytyttävä hillitysti julkisilla paikoilla. Tupakointiin suhtauduttiin periaatteessa kielteisesti, ei tosin terveyshaittojen, vaan sen aiheuttaman tarpeettoman rahankulun vuoksi. Seminaarin opettajien velvollisuutena oli vierailta vastuualueeseensa kuuluvien oppilaiden majapaikoissa. Eri muistelmien perusteella näyttää siltä, että he hoitivat tuota velvollisuuttaan kovin vaihtelevalla tarmolla. Majapaikkojen tarkistuksista luovuttiin Rauman seminaarissa viimeistään 1950-luvulla, sillä uusi asetus ei enää velvoittanut oppilaitosta tämän kaltaisen kontrolliin.

Sekä koululaisten että opettajaseminaarien oppilaiden *mahdollisuuksia osallistua poliittiseen toimintaan oli rajoitettu* jo Venäjän vallan aikana. Seminaarien oppilaat eivät saaneet kuulua poliittisiin puolueisiin tai osallistua poliittiseen toimintaan. Kouluhallituksen tuli valvoa, etteivät koululaiset ottaneet osaa valtiolliseen toimintaan. Käytännössä tämä jäi rehtoreiden tehtäväksi. Heidän tuli olla selvillä siitä, miten oppilaat käyttivät vapaa-aikansa. (Rantala 1997, 32.)

Rauman seminaarin opettajainkokousten pöytäkirjoja tutkinut Niemi-Aro on havainnut, että seminaarin johtaja joutui puuttumaan oppilaiden poliittiseen toimintaan suurlakon aikana. Oppilaita kiellettiin pitämästä keskustelukokous, jossa heidän oli tarkoitus vaihtaa mielipiteitä lakosta. Sellainen totuuden etsintä ei johtaja Hynnisen mielestä kuulunut toverikunnan kokouksiin. (Niemi-Aro 2005.) Sen sijaan Jyväskylän seminaarin toverikunta liittyi suurlakkoon, ja esitivätpä jotkut opiskelijat samalla vaatimuksia oppilaiden oikeuksien lisäämisestä. He vaativat muun muassa vapautta kuulua itse valitsemiinsa yhdistyksiin ja oikeutta liikkumiseen kaupungin ulkopuolella ilman johtajan lupaa. (Halila 1963, 314–315.)

Seminaarien oppilaat kannattivat vuoden 1918 sisällissodassa pääsääntöisesti valkoisia. Toki muutamia poikkeuksiaikin oli. Esimerkiksi kuusi Rauman seminaarin oppilasta lähti kansanvaltuuskunnan kutsumana opettajiksi punaisten valtaaman alueen kouluihin. Heidät erotettiin ainiaksi seminaarista sodan loputtua. Kävi vielä ilmi, että kaksi oppilasta oli lähettänyt kansanvaltuuskunnalle kiitoskirjeen. Tästä seurasi määräaikainen erottaminen koulusta. (Niemi-Aro 2005) Seminaarin oppilaiden osallistumista suojeluskunta- tai lottajärjestön toimintaan ei mielletty poliittiseksi, vaan isänmaalliseksi toiminnaksi, eikä se siten ollut kiellettyä vuosien 1920 ja 1945 välisenä aikana. Päinvastoin suojeluskuntaan kuuluminen näyttää olleen seminaarin oppilaille pikemminkin itsestään selvä asia. Esimerkiksi lukuvuonna 1936–1937 Rauman seminaarin oppilaista 94 prosenttia kuului seminaarin suojeluskuntakomppaniaan. Moni kuului myös seminaarin oppilasyhdistyksenä toimineeseen Karjala-Seuraan, jossa tulevat kansakoulunopettajat keskustelivat muun muassa ”yliopiston suomalaistamiskysymyksestä ja suomalaisuudesta sekä heimoyhteyksistä”. Seuran jäsenet järjestivät yhteisen heimojuhlan Rauman koulujen kanssa sekä tekivät kesällä retken Viroon. Muistettakoon, että viron kieli oli tullut 1930-luvun alkupuolella vapaaehtoiseksi oppiaineksi opettajaseminaareihin. Karjala-Seuran toimintakertomuksessa oleva yhteenveto kertoo hyvin työn tavoitteista:

Seuramme on täyttänyt tehtävänsä maanpuolustushengen ja heimorakkauden lujittamistyössä seminaarilaisten keskuudessa.
(RSVK 1936–37)

Seminaarien oppilaiden poliittisen aktiivisuuden rajoittamisella lienee ollut alun perin tarkoitus hillitä poliittisten ideologioiden, puolueristiriitojen ja yhteiskunnallisten levottomuuksien leviämistä opiskelijoiden keskuuteen. Venäläiselle hallinnolle oli yhä uudelleen osoitettava, etteivät seminaarit muodostaneet vaarallisia venäläisvastaisuuden pesäkkeitä. Sama epäluuloisuus kohdistui sortokausina myös vapaaseen kansansivistystyöhön, varsinkin työväestön itsensä organisoimiin sivistyspyrkimyksiin. Näyttää siltä, että 1930-luvulle tultaessa politikoinnin kieltä koski opettajaseminaareissa lähinnä aikaansa työväenaatteen piiriin kuuluvien ajatusten ilmaisemista. Luultavasti halua tähän ei juuri ollut, sillä työväenaatetta kannattavia oppilaita oli seminaareissa häviävän vähän. Tämä aihepiiri kaipaisi kuitenkin vielä lisätutkimuksia.

Rantala on huomauttanut, että politikoinnin kiellon takia suomalaiset opettajat pitivät itseään epäpoliittisina (Rantala 1997, 32). Vasemmiston näkökulmasta tilanne ei ollut näin selvä. Erityisesti kommunistit vierastivat suojeluskuntaan kuuluvia opettajia, koulujen isänmaallis-siveellisiä kasvatusihanteita ja koko ”valkoisen Suomen” arvomaailmaa. Tämä asetelma muuttui voimakkaasti jatkosodan päätyttyä. Uudessa poliittisessä ilmapiirissä ei kansakoulun perinteisestä arvomaailmasta täysin luovuttu, vaan sitä toteutettiin kasvatuksessa aiempaa hienovaraisemmin. Kehitys *kohti moniarvoista koululaitosta* alkoi sotien jälkeen, mutta muutos oli hidasta. Opettajista tehtyjä ilmiantoja ja kanteluita tutkineen Rantalan mukaan vasta tuolloin alettiin opettajilta käytännössä edellyttää eri yhteiskuntaluokista tulevien oppilaidensa tasapuolista kohtelua (Rantala 1997, 237–245).

Oppilaiden valvonta oli tiukimmillaan seminaarilaitoksen alkuaikoina. Seminaarien oppilaiden oikeudet ja velvollisuudet määriteltiin kansakoulu- ja seminaariasetuksissa. Asetustekstit jättivät il-

meisesti paljon tulkinnanvaraa, sillä ainakin Jyväskylän ja Rauman seminaarit julkaisivat myös omat, oppilaille tarkoitetut ”käytösohjeensa”. Rauman seminaarissa ilmestynyt ”Neuvoja ja ohjeita Rauman seminaarin nuorisolle” (1902) noudattaa hyvin pitkälti Jyväskylässä aiemmin ilmestyneen opaskirjan kaavaa. Rauman seminaarin opettajankokouksen pöytäkirjassa korostetaan kuitenkin, että oma teos on esikuvaansa lempeämmässä hengessä kirjoitettu. Lienee kuitenkin selvää, ettei Jyväskylässä noudatettu vihkon ohjeita enää tuolloin aivan kirjaimellisesti (ks. esim. Halila 1963, 288). Käytännössä seminaarin johtajalla oli mahdollisuus vaikuttaa suuresti kontrollin tiukkuuteen. Niinpä esimerkiksi Rauman seminaarissa annettujen rangaistusten määrä vaihteli eri johtajien aikana (Niemi-Aro 2005). Rangaistusten määräämisessä kiinnitettiin huomiota siihen, osoittiko rikkeen tehnyt oppilas aitoa katumusta. Katumuksen puutteen ajateltiin merkitsevän nöyryyden puutetta, mitä pidettiin merkinä oppilaan ”siveellisestä haaksirikosta”. Sellainen henkilö ei voisi oppia ymmärtämään koskaan, miksi hänen on alistuttava kuriin. Tavoitteena oli siis, että jokainen oppilas ja tuleva opettaja ei noudata sääntöjä ulkoisesta pakosta vaan ymmärtää niiden noudattamisen ”omana sisäisenä lakinaan” (ks. esim. Seppä 1937, 75).

Seminaarien oppilaille määrätyt käytösrajoitukset näyttävät hölentyneen vuoden 1952 seminaariasetuksessa, jossa todetaan oppilaiden oikeuksista ja velvollisuuksista sangen maltilliseen sävyyn:

Oppilas käyttäytyköön hyvin, olkoon ehdottomasti raitis, esiintyköön kunnioittavasti opettajiaan kohtaan, noudattakoon laitoksen työjärjestystä, järjestyssääntöjä sekä muita rehtorin ja opettajain antamia ohjeita sekä käsitelkään huolellisesti seminaarin omaisuutta. (Seminaariasetus 1952, 41. §)

Toki tämänkin pykälän perusteella voitiin vielä erottaa oppilaita melko mutkattomasti ja nopeasti. Varsinkin alkoholin käytön suhteen lakiteksti ei jätä tulkinnanvaraa. Tiukassa sanamuodossa saattaa kaikua rintamamiesluokista seminaareissa saadut kokemukset. Sodan jälkeen rintamalta palanneet sotilaat asettivat seminaarien kont-

rollikulttuurin vaikean paikan eteen. On selvää, että heitä ei alistettu enää sellaisen kurin alaiseksi kuin aiempia opiskelijapolvia. Vaikeaa olisi ollutkin puuttua jermujen tupakointiin.

Seminaareista valmistuneet opettajat joutuivat viranhauissaan koulujen johtokuntien arvioitavaksi. Opettajien toimintaa saatettiin – varsinkin pienillä paikkakunnilla – tarkkailla myös varsinaisen viranhoidon ulkopuolella. Virassaan toimivien opettajien työskentelyn valvominen kuului kansakouluntarkastajille ja koulujen johtokunnille. Jos opettajan katsottiin rikkoneen virkavelvollisuuksiaan tai toimineen lasten kasvattajalle sopimattomalla tavalla, tarkastaja saattoi (tutkinnan jälkeen) esittää rangaistuksen määräämistä. Johtokunnilla ei tällaista oikeutta ollut.

Opettajan käytösnormit määriteltiin kansakoululaissa melko väljästi. Vuonna 1957 voimaan tullutta kansakoululakia valmistelleen kansakoulukomitean mietinnön (2/1946) lakiehdotuksen 85. pykälässä todetaan seuraavasti:

Jos kansakoulunopettaja on toiminnallaan tai käyttäytymisellään virassa tai sen ulkopuolella osoittanut, ettei hän ansaitse sitä luottamusta ja kunnioitusta, jota hänen asemansa kansakoulunopettajana edellyttää, hänet voidaan kurinpitotoimin panna viralta. (Kk.m.2/1946)

Huomattakoon, että lakitekstissä velvoitetaan opettajaa olemaan luottamuksen ja kunnioituksen arvoinen myös vapaa-aikanaan. Rantala on todennut opettajiin kohdistuvia valitusprosesseja käsittelevien tutkimustensa perusteella, että yleisen luottamuksen ja kunnioituksen puute merkitsi käytännössä opettajan osoittamaa ”ylpeyttä”, ”uhmakkuutta” ja ”riitaisuutta”. Sotien jälkeen virassa toimivia opettajia on syytetty esimerkiksi työväestön lasten syrjinnästä, tasapuolisuuden puutteesta, ryssittelystä, sopimattoman oppimateriaalin käytöstä, kiellettyjen järjestöjen jäsenyydestä, provokaation sallimisesta, väkivaltaisuudesta ja fasistisista asenteista. (Rantala 1997, 158–181.) Varsinkin politikointi (myös vapaa-ajalla) saattoi aiheuttaa opettajalle nopean luottamuspulan kylällä ja koulun johtokunnassa (joissa

usein oli valtuustoryhmien edustus). Sama taisi koskea kaikkea muutakin opettajan aatteellista osallistumista. Rantala kertoo tutkimuksessaan kansakoulunopettaja Frans Nummesta, joka joutui jatkuviin vaikeuksiin vakaumuksellisen raittiusaatteensa vuoksi. Hänen väitettiin halveksivan myös juomareiden lapsia. Ongelmat taisivat kuitenkin kärjistyä vasta sen jälkeen, kun opettaja Nummi oli paljastanut muutaman isännän viinankeittopuuhat nimismiehelle. (Rantala 2004, 37.) On kuitenkin muistettava, että kouluhallitus puuttui sangen harvoin opettajien politikointiin (Rantala 1997, 32).

Kutsumusopettajan tehtävänä oli rakentaa yhteiskuntarauhaa, ei ottaa kantaa politiikkaan. Haavio neuvoo opettajia 1940-luvun lopulla ilmestyneessä Opettajapersoonallisuus-teoksessaan olemaan yksimielisiä. Kymmenet vuosiluokat lukivat Haavion teosta opettajakorkeakouluissa ja seminaareissa. Hänen näkemyksensä mukaan koulussa ei voi olla sijaa oman maailmankatsomuksensa julistajille:

Opettaja voi esimerkiksi tunnustautua johonkin kansamme elämänperustuksia ilmeisesti jäytävään "uuteen moraaliin" tai epäkansalliseen ja repivään poliittis-yhteiskunnalliseen ideologiaan, jota hän tahtoo avoimesti julistaa koulussa. Silloin häntä on pidettävä maailmankatsomuksellisesti sopimattomana koululaitoksemme palvelukseen. Hänen toimintansa häiritsisi ja jäytäisi hyviä tapoja ja tervettä kansalaiselämää. (Haavio 1948, 173)

Haavio huomauttaa kuitenkin, että täysin maailmankatsomuksellisesti vapaata opetusta ei voi olla olemassa. Oppiaineksen valinta on myös maailmankatsomuksellinen valinta. Hänen mielestään opettajilla täytyy olla mahdollisuus opettaa ja julistaa arvoja, mutta sen tulee tapahtua "koulun maailmankatsomuksen" puitteissa. (Haavio 1948, 173–176.) Tällä Haavio tarkoittaa kristillis-siveellisiä arvoja. Hän huomauttaa, että

– – kasvatustyö on tuloksellisinta siellä, missä kaikilla opettajilla on samanlainen elämänekäsitys, niin että he työssäänkin "puhuvat samaan hiileen". (Haavio 1948, 177)

Opettajien yhtenäisellä elämänekäsityksellä ei ole merkitystä, ellei se kohtaa oppilaiden kotien vakaumusta. Niinpä Haavio kehottaa opettajia varovaisuuteen "siellä missä kotien ja koulun arvomaailmat ovat kaukana toisistaan" (Haavio 1948, 177).

Mallikansalaisuuden kontrolli poistui lopullisesti – ainakin virallisista teksteistä – vasta 1990-luvulla, jolloin peruskoululaista poistettiin opettajan sopimatonta käyttäytymistä viran ulkopuolella sanktioivat pykälät. Mallikansalaisuus oli jo tuolloin ollut pitkään menneisyyttä. (Rantala 2004, 29.) Tämä riippuu tosin jonkun verran myös valitusta näkökulmasta. Esimerkiksi vuoteen 1969 saakka opettajan saama tuomio homoseksuaalisuudesta olisi johtanut hallinto-oikeudelliseen viraltapanomenettelyyn. Nykyisin viraltapanomenettelyyn ryhdyttäisiin, jos opettaja tuomittaisiin vankeuteen seksuaali- tai väkivaltarikoksesta (viraltapano on edelleenkin mahdollista yleisten säännösten, virkamieslain nojalla). Opettajiin ja opettajankoulutukseen kohdistetut tulosvaatimukset voidaan nähdä myös uutena, eräänlaisen kasvottoman kontrollin muotona. Kun opettajia on käytännössä lähes mahdoton erottaa pedagogikseen epäpätevyyteen tai yleiseen soveltumattomuuteen vetoamalla, opettajan virka tai koko koulu on sangen mutkatonta lopettaa resurssipulaan viitaten.

Kutsumusopettajuuden jatkumo – uhrautuva virkamies

Ei ole lainkaan yllättävää, että kansanopettajuutta on usein verrattu pappisuraan, jonka niin ikään katsotaan jatkuvaa itsensä kanssa kilvoittelua. Ennen kaikkea kansanopettajien tuli olla itse tietoisia ammattinsa erityisluonteesta ja vaatimuksista. Kansan syvien rivien valistamisen ajateltiin olevan kuin lähetystyötä, joka vaati toteuttajaltaan erityistä kutsumusta. (Jauhiainen ym. 1997, 78.) Tämä piirre näkyy erikoisen selvästi opettajien toisilleen lähettämässä kirjeissä. Näissä kirjeissä saatetaan kuvata laajastikin korpikoulujen yksinäisyyttä, erilaisia opetustyön vaikeuksia, opettajan palkka- ja asunto-ongelmia – siis opettajan kansansivistyksen edistämiseksi tekemiä uhrauksia. Silti 1900-luvun alkupuolen opettajakirjeiden perusvi-

re on usein optimistinen: kansansivistystyö on kutsumustyötä, jossa omia vaivoja ei sovi laskea. On tietenkin pohdittava, olivatko nämä näkemykset kirjoittajien aitoja mielipiteitä vai aikansa opettajapuhetta (sosiaalisesti hyväksyttäviä mielipiteitä, vailla syvempää tarkoitusta). Esimerkiksi Alma Huikko kertoo entiselle opettajalleen, kansakoulutarkastaja Aksel Salokanteleelle vuonna 1918 lähettämässään kirjeessä seuraavasti:

Tänä keväänä on niin paljon tahtoa ja tarmoa tarvittu. Kuka tietää, miten olisin kaiken kestänyt, ellen olisi niitä muutamia virkistäviä hetkiä saanut elää. Sain uutta intoa, voimaa ja toivoa. (Salokannel 1968, 175)

Salokannel oli tarkastanut Huikon koulun ja kehunut opettajaa. Kirje voidaan tulkita myös avunpyynnöksi. Tätä näkökulmaa muistelijalla ei kuitenkaan näytä tulleen ajatelleeksi. Salokanteleen teos on silti mielenkiintoinen, sillä hän esittelee siinä lukuisia eri opettajilta saamiaan kirjeitä (joukossa ei tosin ole ainuttakaan kielteisävyistä dokumenttia – liekö kukaan uskaltanut sellaista tarkastajalle edes kirjoittaa).

Yksinäinen elämä maalaiskoululla kävi monelle opettajalle henkisesti raskaaksi, mutta kaupunkien kansakoulujen opettajanvirkoja oli vaikea saada. Varsinkin nuoret opettajat joutuivat ottamaan vastaan kaukaisimpien koulujen opettajanvirkoja. Alma Saarikon kirjeestä voi rivien välistä lukea ylpeyttä siitä, että on selvinnyt ”korvesa” kauemmin kuin oli itsekään uskonut:

Olen ollut täällä – – työssä toista kuukautta. Aika on kulunut ihmeen nopeasti työssä ja sitä onkin ollut aika paljon sillä olen aivan yksin pitänyt koulua. Mutta silti en ole vielä väsynyt, ja aina kun astun luokkaan oikein mieleni lämpenee, toivoen heidän aina jotain hyvää ja uutta oppivan. Lapset ovat olleet kilttejä, mutta mielestäni vähän kehittyneitä. (Salokannel 1968, 176)

Osa opettajistosta hakeutui pienille kouluille ideologisista syistä tai puhtaasta seikkailunhalusta. Liperin Tuljunniemen kansakoulun

opettaja Emmi Hirvonen kertoi tarkastajalle lähettämässään kirjeessä seuraavasti:

Tahtoisin lämmitä ja syttyä kasvatuksen suurille aatteille. – Tunustus työstä, edes joskus, tuntuu hyvältä. Se antaa uutta intoa ja luo voimia ahertamaan ja ponnistelemaan edelleen. Kukapa täällä salolla opettajan työtä ymmärtäisi. En kuitenkaan ole yksinäisyydessä lannistunut. Olen miettinyt keinoja ja kokeillut harastuksellisen opetuksen ja kasvatuksen vaikeissa kysymyksissä. – Teemme edelleenkin työtä laulaen ja leikkien. – Laiskoja ei ole eikä tottelemattomia. (Salokannel 1968, 193)

Jukka Rantala on kansakoulunopettajien kiertokirjeitä tutkiesaan huomannut, että niissä ei puhuta oikeastaan ollenkaan pedagogiikasta tai koulutuspolitiikasta (Rantala 2005, 19–20). Vanhoille opiskelutovereille puhuttiin tietenkin eri asioista kuin koulutarkastajalle. Ystäville uskallettiin kertoa opettajan roolin omaksumisen vaikeudesta ja oppilaiden ruumiillisesta rankaisemisesta (joka oli laila kiellettyä vuodesta 1914 alkaen). Tarkastajalle niistä ei varmasti puhuttu. Silti – varsinkin vanhimmissa kirjeissä – saatetaan vertaisryhmälle puhua myös kutsumuksesta. Rauman seminaarista vuonna 1901 valmistunut Nestori Ruusuwaara kirjoitti luokkatoverilleen Akseli Salokanteleelle:

– – tehtävämme on vähäpätöiseltä näyttävä, mutta silti äärettömän tärkeä, ei ainoastaan tiedon jakajana, mutta istuttajana, aatteiden ja käsityskannan muodostajana, totuttajana kärsimykssiinkin, jos Jumala näkee sen tarpeelliseksi niitäkin kansallemme lähettää. (Salokannel 1968, 123)

Kansanopettajien kutsumustietoisuutta pyrittiin rakentamaan seminaareissa järjestelmällisesti toiseen maailmansotaan saakka (Jauhiainen ym. 1997, 78). On muistettava, että ajatus kutsumustietoisuudesta oli läheisessä yhteydessä kansansivistys- ja kansanvalistusideologiaan. Kansanvalistusaate puolestaan sisälsi tietyn nationalistisen perusvireen. Työväestö oli suhtautunut kansakoulun aatemaailmaan

epäilevästi jo pitkän aikaa ja kokenut virallisen kansansivistysaatteen yksipuoliseksi. Työväenliike vierasti kansakoulun kristillis-siveellisiä kasvatustavoitteita, isänmaallista ”uhoamista” ja alentuvaa, pahimmillaan halveksuva suhtautumista ”oppimattomaan kansaan”. Työväenliikkeen johto toivoi jo 1920-luvulla, että sen arvomaailma otettaisiin huomioon kansakoulussa. (Rantala 1997, 31.) Tämä toive alkoi toteutua vasta 1940-luvun lopulla, jolloin maamme poliittiset voimasuhteet muuttuivat. Demokratisoituvassa yhteiskunnassa oli vaikea enää puhua opettajista valon tuojina tai ”oppimattoman” kansan kasvattamisesta. Tällainen mentaliteetin muutos ei tapahtunut nopeasti. Se vaati ennen kaikkea opettajien arvomaailman muuttamista. Opettajakunta sopeutui varsin hyvin uusiin oloihin, sillä syytteet puolueellisuudesta viran hoidossa ovat hyvin harvinaisia. (Rantala 1997, 255.)

Voidaan väittää, että kutsumustietoisuudesta ja oikeastaan koko 1800-lukulaisesta kansanvalistusideologiasta tuli 1960- ja 1970-luvulla eräänlainen porvarillisen kristillis-siveellisen arvomaailman symboli. Vasemmistolaisissa nuoriso- ja opiskelijaliikkeissä ”valkoisen Suomen” kansanvalistusideologiaa pidettiin porvarillisena kansankiihotuksena ja kutsumusopettajia tuon aatteen lähetyssaarnaajina. Raimo J. Kinnusen melankolinen runokokoelma *Kutsumusopettajat. Reputetut. Työttömät* (1976) kuvaa ihanteellisen opettajuuden kääntöpuolta oivaltavasti ja stereotyyppioita hyväksi käyttäen. Hän itse oli työskennellyt pitkään kansakoulunopettajana Sysmässä (valm. 1954). Runossa kertoja nimeltään Vilho Jukarinen hakee uutta työpaikkaa:

*Tulin Lappiin saadakseni opiskeluvelat maksetuiksi,
sillä täällä maksetaan syrjäseutulisiä,
mutta rahat menivät lukuisiin matkoihin,
joita tein asutuskeskuksiin saadakseni puhua
tervejärkisten ihmisten kanssa.*

Koulunuudistajien hyökkäys kohdistui osittain kuin olkinukke kohtaan, sillä se kohdistui osittain stereotyyppistä kutsumus-

opettajuutta kohtaan. Varsinkin opettajakorkeakoulujen puolella oli jo 1950-luvulla tehty tietoinen ero vanhaan seminaariperinteeseen. Opettajakorkeakoulujen kursseihin sisältyi paljon kasvatustiedettä, filosofiaa, sosiologiaa ja psykologiaa. Tälle pohjalle rakennettiin myöhemmin yliopistollinen opettajankoulutus ihanteenaan tieteellisesti ajatteleva ja yhteiskunnallisesti valveutunut opettaja.

Opettajaseminaareissa vallinneiden ihanteiden muuttumisen ajoituksesta vallitsee erilaisia käsityksiä. Yksi vaihtoehto on tarkastella asiaa virallisten dokumenttien, esimerkiksi lainsäädännön, komiteanmietintöjen tai opetussuunnitelmien näkökulmasta. Toinen vaihtoehto on yrittää jäljittää kutsumusopettajuutta sieltä, missä se on aina viihtynyt parhaiten – juhlapuheista. Juhlapuheissahan on tapana ilmaista yleviä aatteita. Näyttää siltä, että 1960-luvun puolivälissä ei enää ollut tapana viitata kutsumustietouteen kentälle lähteviä opiskelijoita evästettäessä. Rauman seminaarin johtaja T. O. Laurilehto totesi valmistuville opiskelijoille pitämässään puheessa keväällä 1965 seuraavasti:

Opettaja saattaa kokea persoonallisen kokonaistilansa vaikeana ja tyydytystä tuottamattomana ja siksi hän voi pitää työtään ja jopa oppilaitaan syynä vaikeuksiinsa. Hän ei ehkä näe työnsä tavoitteita, ei näe oppilaidensa hidasta kehitymisprosessia eikä muodosta omaa kasvatustietoutta –. Mitä tulee itse koulutyöhön, työhön oppilaiden kanssa, niin nuoren opettajan olisi etsittävä jatkuvasti ”omia” menetelmiä, toisin sanoen seurattava aikaansa ja kokeiltava uutta päivittäisessä opetuksessa. (Laurilehto 1965)

Laurilehto kehotti opiskelijoita etsimään omaa kasvatustietoutta, itselle sopivia menetelmiä ja työtapoja. Tällainen ohje ei tullut kuuloonkaan 30 vuotta aiemmin, jolloin didaktisesti ajatteleva opettaja tarkoitti ohjeita noudattavaa opettajaa. Laurilehdon puheessa esiintyvä opettajaihanteet edustaa tavallaan jo postmodernia opettajuutta (itseään jatkuvasti kehittävä, itsereflektioon pyrkivä opettaja). Toki itsensä kehittämisen ideaali oli läsnä jo 1900-luvun alun teks-

teissä, mutta opiskelun tavoitteena ei tuolloin ollut oman filosofian rakentaminen, vaan yhteisesti hyväksytyyn ideologian sisäistäminen.

On kuitenkin huomattava, että puheessa esiintyvät ihanteet ja käytännön koulutyö ovat usein eri asioita. Seminaarien opiskelijat ryhtyivät keskustelemaan koulutuksen puutteista 1950-luvulla (keskinäisissä kirjeissään jo aiemmin), mutta opiskelijalehdissä kritiikkiä näyttää esiintyvän vasta vuosikymmen myöhemmin. Rauman seminaarin opiskelijalehdessä ilmestyi syksyllä 1968 lyhyt kirjoitus:

Luulisi, että opettajien pitäisi seurata aikansa tapahtumia ja kehitystä, jotta kouluopetuksessa pystyttäisiin ottamaan tuoreita havaintoja ja tutkimaan alan uusinta kehitystä. Eipä vain näytä kiinnostavan. ("Henkien analyysoija", Jussi sl/1968)

Oppilaiden välinpitämättömyys johtui kirjoittajan mielestä seminaarien taantumuksellisuudesta. Seminaarien opetuksen "laahustavuus" ja jatkuva "junnaaminen" tukahduttaa oppilaiden omaaloitteellisuuden, arveli kirjoittaja. Seminaarit katsovat menneisyyteen, eivät tulevaisuuteen, kiteytti nimimerkki kirjoituksensa pääajatuksen. Samaan aikaan, jolloin opettajankoulutus esitti jo juhlapuheidenkin tasolla moderneja arvoja, saattoi sama instituutio edustaa joillekin oppilailleen pysähtyneisyyttä, vanhaa maailmaa ja sen vanhoja ihanteita. Tämä kertoo hyvin mentaliteettien tutkimuksen ongelmista.

Martti Kuikan esittämän näkemyksen mukaan kutsumusopettajuus korvautui virkamiesopettajuudella, kun opettajilla oli mahdollisuus taistella palkoistaan ja muista eduistaan. *Kutsumusopettaja antautui työnsä aikansa ja vaivojaan säästämättä, mutta virkamiesopettaja saattoi jo laskea työtuntejaan ja kieltäytyä palkattomista töistä.* Mallikansalaisuuden ihanne oli tärkeä sekä kutsumus- että virkamiesopettajille. (Kuikka 1993, 104–106, 243–247; Syväoja 2004, 92.) Kuikan näkemys on kiintoisa, sillä se paljastaa myös erään opettajuuteen liittyvän kipupisteen: vapaa-aikana tapahtuvan opiskelun. Virkamiesmäisesti työhönsä suhtautuvaa opettajaa on vaikea saada pitämään yllä ammattitaitoaan, jos sen on tarkoitus tapahtua vapaa-aikana ja palkatta. Tämä tiedettiin myös seminaareissa, kuten Laurilehdon puheen loppuosasta käy hyvin ilmi:

Joskus sanotaan, että kouluopetus on ajasta jäljessä kaksi sukupolvea. Opettaja on vanhentunut työssään itseään kehittämättä ja jo valmistuslaitoksessa hän on saanut sukupolven ajasta jäljessä olevan opetuksen, sanotaan. Vastuuntuntoista opettajaa ei voida tällaisesta syyttää. Olen opettajanhuoneessa monta kertaa kuullut todettavan, miten paljon kuluu vapaa-aikaa, kun seurataan oman tieteenalan ja oppiaineen alueella tapahtuvaa kehitystä. Olkoon syytös kahden sukupolven jälkeenjääneisyydestä vain fraasi – –. Puhutaan lääkärin etiikasta ja tuomarin etiikasta. Lääkärin moraali velvoittaa pitämään potilaasta mahdollisimman hyvää huolta, hänet parantamaan. Opettajan etiikka velvoittaa hänet huolehtimaan mahdollisimman hyvin oppilaasta, on sitten kysymys opetuksesta ja opetusmenetelmistä, oppilaan kohtelemisesta, suhtautumisesta hänen vanhempia jne. (Laurilehto 1965)

Opettajan etiikkaan kuuluu siis, että hän pyrkii huolehtimaan oppilaistaan ja opetusmenetelmistään. Tällä Laurilehto tarkoitti tietenkin opettajan jatkuvaa itsensä kehittämistä. Kutsumusopettajille tuollainen velvoite ei merkinnyt lisätaakkaa, se kuului pakettiin, mutta virkamiehille sitä oli erikseen perusteltava. Kuikan hahmottelemia opettajatyyppejä on tosin muitakin kuin edellä mainitut kutsumusopettajat ja virkamiesopettajat. Hän puhuu artikkelissaan kahdesta peruskoulu-aikaan sijoittuvasta opettajaihanteesta tai -tyypistä. Kuikan käsityksen mukaan ns. opetusteknikot ovat kiinnostuneita opetusteknologiasta ja näkevät sen ratkaisuna moniin erilaisiin pedagogisiin ongelmiin. He halveksivat vanhoja humanistisia arvoja eivätkä ymmärrä persoonallisen kontaktin arvoa. (Kuikka 1993, 108–110.) Kuikka ei selvästi arvosta opetusteknologiaan luottavia teknokraatteja, vaan pitää niitä pikemminkin koulun uhkana. Didaktisesti ajatteleva opettaja uskoo puolestaan kasvattavansa oppilaitaan hyvin vain sillä edellytyksellä, että on "oma itsensä" – siitäkin huolimatta, että hän ei olisi mallikelpoinen (Kuikka 1993, 113–114).

Opettajakutsumus saatettiin ilmaista 1900-luvun alkupuolella myös uhrautumisen käsitteen kautta. Ajatuksena oli, että kansan-

opettajan tehtävänä oli toimia sivistyksen lähettiläänä, kansan palvelijana – omasta mukavuudestaan ja vaivannäöstä piittaamatta. Tällaista uhrausdiskurssia (jossa opettaja uhraa elämänsä sivistyksen alttarilla) ei juuri esiinny enää sotien jälkeen. Katosiko tämä pitkä perinne jälkiä jättämättä? Ei kadonnut, vaan se muutti muotoaan. Nyt puhutaan vaikeista vanhemmista ja heidän hankalista lapsistaan. Opettajan työn sanotaan muuttuneen aiempaa raskaammaksi, koska erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kasvaa jatkuvasti. On kiinnostavaa, että tämän kärsimyspuheen osaavat pitää myös opettajaopiskelijat – siis ennen kuin he ovat edes työskennelleet opettajina. Pitää muistaa, että samalla tavalla opettajaopiskelijat osasivat aikoinaan puhua kutsumuksesta. Ero on siinä, että nykyinen diskurssi on negatiivinen. Se ei anna tukea tai uskoa, se ei rakenna vaan pikemminkin luo ennakkoluuloja.

Nykyisessä opettajuusdiskurssissa puhutaan muun muassa opettajan sitoutumisesta tai motivoituneisuudesta. Vanha kutsumustietoisuus on vaihtunut sitoutumiseen. Kutsumus-käsite viittaa yksilön kokemaan sisäiseen pakkoon, jossa toiminnan motiivit kumpuavat sisäistetystä ideologiasta. Sitoutuminen puolestaan yhdistetään yksilön rationaaliin harkintaan, erilaisten vaihtoehtojen punnitsemiseen ja vapaaseen tahtoon. Tämä ajatus sisältää itse asiassa hyvin snellmanilaisen vireen, vaikka sitä ei olekaan yleensä tällä tavoin aiemmin tulkittu: sitoutumisaan omasta vapaasta tahdostaan joidenkin päämäärien toteuttamiseen, ihminen suuntaa aktiivisesti elämäänsä ja vaikuttaa kohtalonsa. Tällainen ihminen on juuri sitä, mitä hän haluaa olla. Saman ajatuksen mukaan kukaan ole muuta kuin mitä hän tahtoo olla. Ei ole olemassa ”vahingossa” tai ”sattumalta” huonoja opettajia. Kelvottomat opettajat ovat joko tahtoneet olla kelvottomia tai he ovat väärällä alalla. Painotetaanpa opettajarekrytoinnissa sitten kutsumusta tai sitoutumista, ajatus opettajuuteen kasvamisesta ei poistu mihinkään. Voidaan myös kysyä, mitä käytännön eroa kutsumuksella ja sitoutumisella on, sillä jos opettaja todella sitoutuu toteuttamaan koulun tavoitteita, hän usein myös aidosti uskoo niihin. Aito usko tavoitteisiin puolestaan hävittää sitoutumisen ja kutsumuksen välisen eron.

Ihanteet säilyvät demokraattisesti määriteltyinä yli 1970-luvun

Kansakoulunopettajan oli oltava esimerkki: hänen oli edustettava itse niitä kasvatusihanteita, joita hän luokassaan opetti. Arveltiin, että opettajien on ansaittava nuhteettomuudellaan kansan luottamus ja kunnioitus. Rantala on eräässä tutkimuksessaan todennut, että mallikansalaisuuden ideaali säilyi 1950-luvulle saakka (Rantala 2004, 29). Käytännössä tuo ihanne murtui vähitellen. Vaikuttaa siltä, että opettajaksi opiskeleville asetetut käytösnormit ja rajoitukset ovat yhteydessä heidän koulutaustaansa. Tämä aihepiiri on vaikeasti lähestyttävissä, sillä oppilaiden eriarvoisesta kohtelusta ei puhuta dokumenteissa. Niinpä johtopäätöksiä on tehtävä varovaisesti.

Kansakoulupohjaisissa seminaareissa hospitanteilla (opettajanpätevyuden vuodessa suorittavilla ylioppilailla) näyttää olleen enemmän vapauksia kuin muilla oppilailla. Opettajakorkeakouluissa opiskeleviin ylioppilaisiin suhtauduttiin luottavaisemmin kuin samaan ammattiin valmistuviin (kansa- tai keskikoulun suorittaneisiin) seminaarien opiskelijoihin. Koulutuksen aikaiset mallikansalaisuuden vaatimukset näyttävät siis liittyneen ennen kaikkea kansa- tai keskikoulupohjaisten seminaarien kasvatustieteologiaan. Koska opettajiksi valmistuvat ylioppilaat olivat jo valmiiksi sivistyneessä säädyssä (ja usein myös sivistyneistön jälkeläisiä), heidän arvomaailmaansa, tapojaan ja näkemyksiä ei tarvinnut erikseen jalostaa. On kiinnostavaa miettiä, katosiko mallikansalaisuuden ihanne samassa tahdissa opiskelijoiden pohjasivistyksen lisääntymisen kanssa. Kyse olisi siis luottamuksesta. Ylioppilaalta ei tarvinnut vaatia mallikansalaisuutta, koska häneen voitiin muutenkin luottaa – toisin kuin suoraan auran varresta tulleeseen maalaispoikaan.

Mallikansalaisuus ja opettajan rooli kasvatuksen asiantuntijana ja auktoriteettina ovat läheisessä keskinäisessä suhteessa. Elämänsä kansan valistamiselle uhrannut opettaja odotti varmasti ansaitsevan oppilaiden vanhempien luottamuksen. Käytännössä tämä merkitsi sitä, ettei hänen tekemiään ratkaisuja sopinut arvostella – ellei räikeitä ylilyöntejä tapahtunut. Koulu- ja kotikasvatuksen rajanveto oli

– ja on yhä edelleen – hankala pulma pedagogeille ja kasvatustieteilijöille, miksei vanhemmillekin. Koulukasvatuksen tavoitteet määrättiin tarkasti kansakouluasetuksessa, eikä opettajalla ollut näin asiassa juurikaan neuvotteluvaraa kotien kanssa. Tällaisessa asetelmassa vanhemmat jäivät tavallaan tukijoukon rooliin. Yrjö-Koskinen kirjoitti kotien tehtävästä 1860-luvulla näin:

Ilman kotien tukea on paraskin opettaja voimaton, sillä kotona pilatuista lapsista kasvaa rikka-ruohoa ja sellaista väkeä vastaan opetuslaitosten sitten täytyy turhaan taistella – –. Harvoin, jos milloinkaan, vanhemmat opettajan kanssa neuvottelevat lastensa luonteesta ja laadusta, mutta paljoo useammin neuvottelevat lasten kanssa opettajien virheistä ja vioista, ja jos lasten paha käytös on saattanut heidät syyn ja rangaistuksen alaisiksi, niin vanhemmat, ikään kuin unohtaen, että ovat panneet opettajat heidän omaan sijaansa valvomaan lastensa edistymistä, ovat oieta valmiit pitämään syyllisen puolta muka opettajan vääryyttä ja kovuutta vastaan. Tämä surkea kohta tosin ei saa muuttaa opettajan järkähtämättömyyttä, mutta se osoittaa kylläksi millä silmällä yleisö entimmästi katselee opetuslaitostamme. Yleisölle on koulu varsin vieras laitos, josta ei muuta tiedä, kuin mitä toisinaan kuulee koulusta palaavilta lapsilta. (Mehiläinen 3/1860)

Yrjö-Koskinen kirjoitti kannanottonsa muutamia vuosia ennen kansakoulun syntyä (ks. kontekstista tarkemmin Kempainen 2001, 204–205). Tekstissä huomautetaan, että opettaja on vanhempien sijainen. Tämä näkemys viittaa tietenkin perinteiseen kotiopettajan rooliin, joskaan se ei ole kaukana nykyisestä tutor/mentor-opettajihanteesta. Samasta asiasta lienee kyse myös nykyisessä kasvatusvastuukeskustelussa, jossa varsinkin opettajat ovat korostaneet ponnekaasti, että koulun pitäisi olla lapsen kasvatuksen tukija – ei sen varsinainen moottori.

Arvi P. Pöijärven johtaman koulunuudistustoimikunnan (1966) mietinnössä perusteltiin ensi kertaa laajasti syyt, miksi vanhempien toiveet ja odotukset pitäisi huomioida koulukasvatusta järjestettäessä.

sä. Mietinnön tekstiä kriittisesti lukeva huomaa kuitenkin, että kodin ja koulun yhteistyöhön tarkoitukseksi nähdään koulutyön helpottaminen, ei niinkään lapsen persoonallisen kehityksen tukeminen. Siinä kehoitetaan kuitenkin opettajia tutustumaan oppilaidensa kotioloihin, tiedottamaan ahkerasti kouluasioista ja muistuttamaan vanhemmille, että koulu on heille aina avoinna. (Koulunuudistustoimikunnan mietintö A12/1966, 50.)

Kasvatustieteilijät kiinnostuivat koulun ja kotien kasvatustavoitteiden keskinäisten yhteyksien selvittämisestä vasta 1970-luvun lopulla. Peruskoulun tavoitteeksi asetettiin koulun avoimuuden ja demokraattisuuden lisääminen. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että koulun kasvatustavoitteita muodostettaessa oli otettava huomioon myös vanhempien ja oppilaiden koulua kohtaan asettamat odotukset. Tätä tarkoitusta varten toteutettiin 1970- ja 1980-luvun taitteessa Jyväskylän yliopistossa ns. kasvatustavoitetutkimusprojekti. Tuon Suomen oloissa varsin laajan tutkimuksen tavoitteena oli etsiä koulukasvatukselle yhteisesti hyväksyttävissä olevat päämäärät. Niinpä projektin kuluessa selvitettiin oppilaiden, heidän vanhempansa ja kouluviranomaisten arvomaailmaa. Tutkimus tuotti luetteloita eri vastaajaryhmien tärkeinä pitämistä kasvatustavoitteista. Tärkeimmät yhteisesti hyväksytyt tavoitteet olivat

1. rehellisyys
2. luotettavuus
3. oikeudenmukaisuus
4. rauhan arvostaminen
5. vanhempien ja lasten välinen luottamus (Sauvala 1980, 51).

Eri vastaajaryhmien näkemykset kasvatustavoitteiden merkityksestä erosivat jonkin verran. Oppilaat olivat omissa vastauksissaan asettaneet rauhan arvostamisen tärkeimmäksi kasvatustavoitteeksi. Sen sijaan opettajien vastauksissa se oli seitsemäntenä ja vanhempien vastauksissa vasta kahdeksantena. Opettajien ja vanhempien tärkeimmäksi asettama kasvatustavoite, rehellisyys, oli oppilaiden vastauksis-

sa toisena. Vanhemmat ja oppilaat pitivät vanhempien ja lasten välisiä luottamusta neljänneksi tärkeimpänä kasvatustavoitteena. Opettajien listassa se oli vasta yhdeksännellä sijalla. (Sauvala 1980, 51.) On mielenkiintoista, että demokraattinen prosessi tuotti kolme vanhaa kansakoulu- ja kutsumusopettajahyvettä. Tämä saattaa kertoa, että kansakoulu ja sen opettajat olivat onnistuneet hyvin valistustyössään – tai että liturgia oli opittu ulkoa. Työ oli nyt siirtynyt virkamiesopettajan tehtäväksi, joka siis sai toteuttaa vanhat, mutta nyt demokraattisesti määritellyt kasvatustavoitteet (Heikkinen 1999, 182).

Opettajaihanne ja kansalaisvaikuttaminen 2000-luvulla

Opetussuunnitelmallinen tavoiteusko – ”opetuskonsultti” opettajan rooliksi

Uudessa (2001) opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa todetaan, että valintakokeiden kehittämisessä tulisi antaa painoa hakijoiden motivoituneisuuden ja sitoutuneisuuden arvioimiselle (Anon. 2001, 13). Tulevilta opettajilta odotetaan siis valveutunutta ja harkittua ammatinvalintapäätöstä. Kuten Heikkinen on tutkimuksessaan opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuurin hyveistä ja paheista todennut, opettajan ammattiin ei saa ajautua vallitsevan moraalisuhteiden mukaan. Opettajan ammattia ei siis saa pitää vain yhtenä vaihtoehtona monien joukossa, vaan valinnan on oltava vahva ja tietoinen. ”Vahva halu opettajan ammattiin” on selkeästi opettajankoulutuksen moraalijärjestelmään kuuluva hyve. Jokaisella hyveellä on tietenkin vastakohtansa (paheet). Tässä tapauksessa ne olisivat: ”ei ollenkaan tulevaisuudensuunnitelmia” tai ”useita ammattivaihtoehtoja”. (Heikkinen 1999, 51.)

Uno Cygnaeus määritteli vuonna 1861 yhdeksi koulun tehtäväksi ”kehittää niitä yksilöllisiä taipumuksia, joita luonto on kuhunkin lapseen istuttanut”. Kouludiskursseja tutkinut Hannu Simola on to-

dennut kestäneen yli 80 vuotta ennen kuin tällainen puhe oppilasyksilöistä vakiintui suomalaisessa valtiollisessa koulutuskeskustelussa. *Vasta sotien jälkeisissä teksteissä oppilas alkaa muuttua yleistetystä maalaisrahvaan lapsesta omaleimaiseksi ja ainutkertaiseksi lapseksi.* Toisin vasta peruskoulutekstit nostavat oppilasyksilön koulun ensimmäiseksi syyksi olla olemassa. Peruskoulu lupasi kaksi uutta asiaa: enää ei riitä se, että koulu luo edellytyksiä persoonallisuuden tasapainoiselle kehittymiselle, vaan koulu lupaa myös aktiivisesti kehittää jokaisen oppilaan ainutkertaista ja omaperäistä kokonaispersoonallisuutta. Enää ei myöskään riitä se, että oppilaat oppisivat kansalaisvalmiuksia ja perustaitoja, sillä uusi koulu lupasi tarjota korkealaatuisia ja syvällistä oppimista jokaiselle oppilaalle tämän omat tarpeet ja edellytykset huomioiden. (Simola 1995, 334.)

Nämä lupaukset asettivat uusia vaatimuksia opettajuudelle. Yksilöllisyyttä korostava pedagogiikka tarvitsi toteuttajakseen uudenlaisia opettajia. Kuvaavaa on, että peruskoulu nosti oppilaiden erilaisuuden pedagogiseksi ongelmaksi. Aiemmin ongelmana oli pidetty oppilaiden määrää. Joukkojen koulusta on viime aikoina pyritty tekemään yhä selvemmin yksilöllinen oppimisympäristö. Samalla *opettajan rooli on muuttunut oppilasjoukon johtajasta oppilasyksilöiden opintojen ohjaajaksi.* (Simola 1995, 335.) Tämän kaltainen muutos on löydettävissä myös suhtautumisesta opetussuunnitelmaan: kansakoulun suositusluontoisesta opetussuunnitelmasta on tullut opettajia sitova yksilöllisten tavoitteiden järjestelmä (Simola 1995, 336). Peruskoulun alkuaikoina nämä tavoitteet olivat tiukasti ylhäältä käsin määriteltäviä. Vasta vuoden 1994 opetussuunnitelma antoi opettajille itselleen mahdollisuuden vaikuttaa voimakkaasti opetuksen tavoitteiden asettamiseen. Tämä kehitys näyttää tällä hetkellä kuitenkin pysähtyneen, vaikka voidaankin sen sanoa vaikuttaneen opettajan rooliin – ainakin hallinnon markkinoiman ihannekuvan tasolla. Simola on todennut osuvasti väitöskirjassaan:

Opettaja on muuttunut oppimäärien käsittelijästä [tavoitekeskeisen] opetussuunnitelman toteuttajaksi sekä laatijaksi – – tavoite-

järjestelmä on kypsynyt arviointijärjestelmäksi. (Simola 1995, 336–337, 343)

Peruskoulunopettajan keskeisin ominaisuus on siis *usko opetus suunnitelmissa määriteltyihin koulun tavoitteisiin*. Samalla on säännösten toteuttamisen valvonnasta muodostunut tarpeetonta ja kontrollin painopiste on siirtynyt opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden toteutumisen arviointiin. Tavoiteorientaatio on käytännössä merkinnyt myös opettajan persoonallisen mallikelpoisuuden valvonnasta luopumista. Opettajan ”oikea kasvatuksellinen asenne” ja hänen ”sisäistynyt käsityksensä koulun tavoitteista” ovat korvanneet entisaikojen mallikansalaisuuden ihanteen. (Simola 1995, 344–345.) Hieman provosoivasti voisi väittää, että *kun nykyisin valitaan opettajaksi opiskelevia, hakijoiden luottamus kouluinstituutioon on tärkeämpi ominaisuus kuin heidän henkilökohtainen hyveellisyytensä*. Uudenlainen tavoitetietoisuus on korvannut kutsumuksen.

Ministeriön ”vihreä kirja” tukee vallitsevia ihanteita ja didaktista opetusmallia

Opetusministeriö julkaisi vuonna 2001 opettajankoulutuksen kehittämisohjelman, jossa rakennetaan opettajuuden tulevaisuutta sekä asetetaan uusia tavoitteita opettajankoulutukselle. Tämä dokumentti tarjoaa erittäin mielenkiintoisen näkökulman niihin kysymyksiin, joita tässä artikkelissa on edellä käsitelty. Kyseisessä kehittämisohjelmassa ei varsinaisesti puhuta ihanneopettajista, vaikka siinä asetetaankin opettajille monenlaisia henkisiä ja taidollisia vaatimuksia opettajille. Millainen sitten on se 2000-luvun ihanneopettaja, joka voidaan hahmottaa kehittämisohjelman perusteella?

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa korostetaan moneen otteeseen opettajan *vuorovaikutustaitoja*. Kyse on nimenomaan ”taidosta”, ei synnynnäisestä ominaisuudesta, sillä ohjelmassa puhutaan koulutuksen luomista valmiuksista (Anon. 2001, 8). Tämä viittaa siihen, että opettajan työlle ominainen vuorovaikutus on opittavissa

ja opetettavissa. Samanlainen tekninen suhtautuminen leimaa myös muita kehittämisohjelmassa mainittuja vaatimuksia:

Jokaisella opettajalla tulee olla perustiedot ja -taidot oppijoiden sosiaalisten ongelmien sekä syrjäytymis- ja oppimisvaikeuksien havaitsemiseksi ja ehkäisemiseksi. (Anon. 2001, 8)

Edelleen opettajan katsotaan tarvitsevan *valmiuksia kansainväliseen yhteistyöhön ja työskentelemiseen monikulttuurisessa yhteisössä*. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että kulttuurien tuntemukseen, kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä pitäisi opiskella koulutuksen aikana. Ovatko nämä valmiudet sitten kaikkien opettajiksi haluavien ulottuvilla, vai vaativatko ne opiskelijoilta ja opettajilta jotakin muuta, tietynlaista persoonallisuutta, luonnetta tai henkilökohtaisia ominaisuuksia? Tähän ei oteta kehittämisohjelmassa suoraan kantaa, mutta vastaus on luettavissa rivien välistä. Se on postmoderniudessaan sangen ilmeinen ja arvattava. *Uusi opettaja on luonteeltaan sosiaalinen, hän nauttii itsensä ja työnsä jatkuvasta kehittämisestä sekä on mukautumis- ja uudistumiskykyinen*. Ajatus sopii hämmästyttävän tarkasti siihen kuvaan, jonka Heikkinen on antanut eräässä tutkimuksessaan opettajankoulutuksen moraalijärjestyksestä. Hänen hahmottamansa opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuurin hyveet ja paheet ansaitsevat tulla tässä esitetyksi, sillä niillä on selvä yhteys otsikossa mainittuun opettajaihanteeseen.

Taulukko 2. Opettajankoulutuslaitoksen heimokulttuurin hyveet ja paheet (Heikkinen 1999, 51)

Hyveet	Paheet
itseluottamusta osoittava käyttäytyminen	epävarma käyttäytyminen
verbaalinen lahjakkuus	verbaalinen kömpelyys
käytännöllisyys	teoreettisuus
avoimuus	sulkeutuneisuus
esille tulemisen halu	halu jäädä taustalle
ryhmäkeskeisyys	halu olla omissa oloissaan

Heikkinen (1999) toteaa tutkimuksessaan, että opettajaksi opiskelevilta odotetaan *sosiaalista luonnetta, vahvaa itseluottamusta, verbaalista lahjakkuutta ja esiintymislahjakkuutta*. Käytännönläheisyys on myös hyve, mikä kieltämättä näkyy myös opettajankoulutuslaitosten arjessa. Missään muualla yliopistossa tuskin halveksitaan niin syvästi teoreettisuutta ja hiljaista asioihin paneutumista kuin juuri opettajankoulutuslaitoksissa. Käytännössä tämä näkyy siinä, että epävarmat ajattelijatyypit eivät menesty valinnoissa eivätkä koulutuksessa. (Heikkinen 1999, 52.)

On sinänsä mielenkiintoista, että opettajankoulutuksen heimo-kulttuurissa *ei suosita älyllisyyttä*. Kyseessä on kuitenkin pelkkä kärkeistys ja yleistys, sillä postmodernissa yhteiskunnassa ei moraalijärjestelmistä kehkeydy enää niin yhtenäisiä ja homogeenisiä kuin aiemmin. Toisaalta opettajankoulutuslaitoksen valinnat ja koulutuksen koulumaisuus on omiaan luomaan yhteisöllisyyttä ja siinä sivussa ylläpitämään ahdastakin arvomaailmaa.

Opettajan aineenhallintaan liittyvät vaatimukset ovat nykyisessä luokanopettajankoulutuksessa jäämässä pedagogisen asiantunteumuksen varjoon. Vaikuttaa siltä, että tiedon siirtoa korostava opetuksen didaktista hallintaa korostava perinne elää edelleen voimakkaana (vrt. Kallas ym. artikkeli tässä teoksessa). Kehittämishajelmassa mainitaan tosin lyhyesti, että opettajan on hallittava hyvin opetus-sisällöt, mutta heti tämän jälkeen kiirehditään muistuttamaan siitä, kuinka tärkeitä on oppiaineen pedagogisesti harkittu tarjoileminen oppilaille. (Anon. 2001, 11.) Tämä saattaa olla merkki postmodernin pedagogiikan markkinoiman ajattelutavan läpimurrosta, jossa opettaja nähdään kansaoppijana. *Opettajaihanteen näkökulmasta painopiste näyttää siirtyneen laajasti sivistyneestä asiantuntijaopettajasta kohti hoitotyöntekijää tai konsulttia*. Tässä ihanteessa opettajan yhteiskunnallinen tietoisuus ja hänen halunsa tukea oppilaita yhteiskunnallisessa osallistumisessa jäävät sivurooliin ja käytännössä opettajuuden ulkopuolelle.

Yhteiskuntatietoudella yhteiskuntarauhaa

Opettajaopistojen (seminaarien) opetussuunnitelmin sisältyi vähäinen määrä yhteiskuntaoppia ja kansantaloutta 1920-luvun alusta lähtien. Nuo oppiaineet kuuluivat kansakoulun jatkokurssin opinto-ohjelmaan, eikä niitä siis opetettu oppivelvollisuuskoulussa. Kansakoulun jatkokurseja tutkinut Annukka Jauhiainen on todennut, että yhteiskuntaopilla (eli kansalaiskasvatuksella) toivottiin olevan yhteiskuntarauhaa rakentava vaikutus. Jatkokurssien tarkoitus oli – niin Suomessa kuin Ruotsissakin – integroida nuoret ”porvarilliseen järjestelmään”, ja tässä työssä yhteiskuntaopilla oli suuri merkitys. (Jauhiainen 2002, 75, 160, 172)

Yhteiskuntaoppia opetettiin seminaareissa historian kurssin yhteydessä yleensä viimeisenä opintovuonna (noin yksi viikkotunti). Huomattakoon, että tuohon viikkotuntiin sisältyi tavallisesti myös historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka. Ennen toista maailmansotaa oli kurssien kantavana teemana ”laillisuus, kansalaisvelvollisuudet ja säästäväisyys”. Oppitunneilla käytiin läpi valtio-opin perusteita ja tutustuttuun Suomen hallitusmuotoon ja kunnallislakeihin. Opetuksessa vältettiin ristiriitojen synnyttämistä, ja siksi esimerkiksi politiikasta ei sopinut oppitunneilla väitellä. Tästä heräsi toisinaan keskustelua, mutta moni koulumies piti valittua linjaa sopivana. He katsoivat, että sotien aikainen yksimielisyys oli osoitus kansalaiskasvatuksen onnistumisesta (Jauhiainen 2002, 162). Opettajakorkeakoulujen yhteiskuntaopin kurssit erosivat suuresti seminaarien vastavista. Esimerkiksi Helsingin opettajakorkeakoulun yhteiskuntaopin kurssiin (1955–1956) kuului lukuisia tutustumiskäyntejä, pienryhmäopetusta ja esitelmiä. Opiskelijat vierailivat tehtaissa, oppilaitoksissa, virastoissa, eduskunnassa ja laitoksissa. Turun ja Oulun opettajakorkeakoulujen kurssit olivat hieman pienimuotoisempia, mutta kuitenkin merkittävästi laajempia opettajaopistoihin verrattuna.

Yhteiskunnalliset kurssit muuttuivat siirryttäessä yliopistopohjaiseen opettajankoulutukseen. Muutos johtuu vuoden 1974 tutkimon uudistuksesta, jonka ajatuksena oli tarjota humanisteille, yh-

teiskuntatieteilijöille ja kasvatustieteilijöille yhteisiä opintoja eri tieteidenaloja yhdistävistä ja yhteiskunnallisesti tärkeistä aihepiireistä. (Vuorenää 2003, 106–107.) Tästä syystä Turun ja Rauman opettajankoulutuslaitoksissa järjestettiin 1970-luvun lopulla ensimmäistä kertaa kurssi nimeltä ”Y2/ Yhteiskunnan rakenne ja toiminta”. Sen tarkoituksena oli:

Perehdyttää opiskelija erilaisten yhteiskuntajärjestelmien kehitykseen ja nykytilaan ja antaa opiskelijalle valmiuksia kansainvälisen tarkastelutavan soveltamiseen. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1979–1980)

Kurssilla käsiteltiin vieraita kulttuureja ja kulttuurien kohtaamista. Aivan erityistä painoa annettiin kolmannen maailman ongelmien käsittelylle. Muut yleissivistävät kurssit (Y3/Kulttuurin kehitys ja Y4/Ihmisen ekologia ja ympäristönsuojelu) sopivat teemoiltaan hyvin tähän kokonaisuuteen. Yksinkertaistaen voi sanoa, että yleisopintoihin kuului luonnonsuojelua, kehitysmaa- ja yhteiskuntaproblematiikkaa ja kulttuurihistoriaa. Yhteiskuntatiedon opetus ei kuitenkaan rajoittunut luokanopettajakoulutuksessa Y2-kurssiin, sillä peruskoulun myötä oli opetettävien aineiden joukkoon lisätty uusi aine, kansalaistaito. Kansalaistaito oli kokoelma erilaisia yhteiskunnallisesti tärkeitä pidettyjä asiakokonaisuuksia. Niinpä se sisälsi sellaisia keskenään hyvin erilaisia aihepiirejä, kuten yhteiskunnan toiminta, vesillä liikkuminen, tapa-, liikenne-, raittius- ja terveyskasvatus. Näitä aihepiirejä opiskeltiin myös opettajankoulutuksessa, tosin hyvin pinnallisesti (10 t luentoa, 0,5 ov). Opiskelijoiden ei myöskään enää odotettu elävän näiden oppien mukaisesti – kyse oli vain tietoaineksesta.

Opettajankoulutusta kohtaan asetetut odotukset ja uusi yhteiskunnallinen painotus näkyvät selvästi tuon ajan (1979) luokanopettajakoulutuksen tavoitteista. Koulutuksen tavoitteista todetaan nimittäin näin:

– antaa opiskelijalle perustiedot yhteiskunnasta, erilaisista koulutusjärjestelmistä ja niiden toiminnasta sekä koulutuspolitiia-

kasta siten, että hän tulee tietoiseksi vastuustaan kasvattajana ja opettajana sekä kykenee suunnitelmalliseen ja yhteisvastuulliseen toimintaan lasten kasvatuksessa kotien ja muiden kasvatukseen osallistuvien kanssa. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkintosääntö, 26. §)

Yhteiskunnan rakenne ja toiminta (Y2) -kurssi hiipui 1980-luvun kuluessa. Ensin vähennettiin luentojen määrää, sitten lisättiin tenttikirja, lopulta koko kurssi sai väistyä muiden aihepiirien tieltä. Se lopetettiin samaan aikaan kansalaistaidon (A7) kanssa syksyllä 1989. Voidaan siis sanoa, että eräs luku peruskoulu-uudistuksen historiassa päättyi tällöin. Eikö yhteiskuntatiedon jakaminen ollutkaan hyvä ajatus? Edellisen tutkinnonuudistuksen aikana luoduista ihanteista luopuminen ei kuitenkaan ollut ehkä merkki ainoastaan kasvatustieteiden muuttumisesta. Syy voi olla paljon raadollisempi, sillä Y-kurssit osoittautuivat ainelaitoksille raskaiksi järjestää ja pitää. On silti pohdittava, vaikuttiko tähän murrokseen vuoden 1988 opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan (Erkki Aho pj. ja Hannele Niemi siht.) mietintö, jossa viitotetaan luokanopettajakoulutukselle uutta suuntaa. Mietinnön mukaan koulutuksen tavoitteeksi tulisi asettaa

laaja-alainen ammattipätevyys, joustava liikkuvuus ja joustavat täydennyskoulutusmahdollisuudet, opettajan ammatillisen kehityksen tukeminen ja opettajan ammatin arvostaminen, koulun, työelämän ja opettajankoulutuksen välinen vuorovaikutus sekä valmius kansainväliseen vuorovaikutukseen. (Vuorenää 2003)

Tässä mietinnössä, joka siis syntyi juuri ennen valtavan taloudellisen laman puhkeamista, ei puhuta yleissivistyksestä eikä demokratiasta. Niiden aika näyttää menneen ohi. Opettajankoulutuslaitokset reagoivat muutoksiin aina melko hitaasti. Rauman opettajankoulutuslaitoksen koulutustavoitteissa olleet yhteiskunnalliset sisällöt pysyivät vielä muutamia vuosia opinto-oppaassa, vaikka yhteiskunnallisia kursseja ei enää ollutkaan. Tavoitelause muuttui 1990-luvun puolivälissä. Uudet tavoitteet rakentavat uutta ammattikuvaa:

Visiona on itseensä ja ihmissuhteisiinsa, erityisesti oppilaisiin myönteisesti asennoituva opettaja, joka tiedostaa omaa kasvatus- ja opetustoimintaansa sekä niiden perusteita, tavoitteita ja päämääriä ja joka pyrkii myös kriittisesti arvioimaan, tutkimaan ja kehittämään työtään ottaen samalla huomioon yhteiskunnan muutosvaatimukset.

Tämän tavoitteenmäärittelyn mukaan *opettajan tulisi sopeutua yhteiskunnalliseen muutokseen, ei niinkään vaikuttettava siihen*. Mainittakoon, että Turun opettajankoulutuslaitoksen tavoitteet poikkesivat raumalaisista tavoitteista kuin musta valkoisesta, sillä Turussa koulutuksen keskustemaksi valittiin ns. muutosagenttiopettaja. Ajatuksena oli nähdä *opettajat yhteiskunnallisena muutosvoimana*. Opettajiksi haluttiin valita rohkeita ja itsenäisiä päätöksentekijöitä, ei stereotyyppisiä puurtajia (kansan palvelijoita).

Saa puhua, mutta vain kasvuksesta

Nykyinen (ja tuleva) opettajuus vaikuttaisi olevan järkiperäistä ja rationaalista sitoutumista, tietoja tai valmiuksia, ei niinkään sellaisia persoonallisia ominaisuuksia kuin ahkeruus ja nuhteettomuus aiemmin olivat. *Kansanopettajan ammatti on arkipäiväistymässä ja muuttumassa eräänlaiseksi ihmismielen insinööritaidoksi*. Samalla opettajan työn valvontamekanismit muuttuvat yhä piilevämmiksi. Keskitetty tuloskontrolli ja uskollisuus ovat tehneet ulkoisen mallikansalaisuuden valvonnasta tarpeettomia. Tavoiteusko luo perustaa uudelle, sisäistetymälle mallikansalaisuudelle, jossa yhdistyvät *toiminnan tavoitteiden yleisyys ja instituutiokollisuus (tulosvastuullisuus, sitoutuneisuus)*. On mielenkiintoista pohtia, miten koulutarkastustoiminnan kiihdyttäminen sopii tähän kuvaan. Koulutarkastajista tehtiin konsultteja 1990-luvun alussa, koska konstruktivistis-postmoderniin ideologiaan ei kuulu näkyvä kontrolli. On selvää, että tämä toimenpide auttoi kuntia ja kaupungeja koulutoimensa alasajossa, koska enää ei ollut pelkoa siitä, että koulutarkastaja tulisi arvioimaan opetuksen tasoa.

Pikainen silmäys eri opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmissaan (2005–2006) määrittelemiin toiminta-ajatuksiin (luokanopettajakoulutus) kertoo, että koulutuksen julkilausutuissa tavoitteissa on tiettyjä painotuseroja. Yhteistä on silti paljon: jokaisen yksikön opetussuunnitelmassa mainitaan erilaiset oppijat, kasvatus-tieteellisen tiedon käytäntöön soveltaminen, opetussuunnitelmatyö, jatkuvan ammatillisen itsensä kehittämisen merkitys (kyky itsenäiseen ajatteluun, kyky ymmärtää oman alan tutkimuksia, kyky tehdä tutkimusta), opettajan vuorovaikutustaidot sekä perehtyneisyys eri työtapoihin, menetelmiin ja oppisisältöihin. Kaikki edellä luetellut ovat tavallaan kasvatuksen insinööritaitoja, eivätkä ne kerro vielä paljoakaan opettajan persoonallisuudelle asetetuista vaatimuksista. Ne ilmaistaan tavoitelauseissa varsin epäselvästi. Yleensä puhutaan vain opiskelijan ”oman kasvun tukemisesta” tai käytetään ilmaisua ”koulutuksessa autetaan löytämään –”. Nämä lauseet ilmaisevat peitetysti, että ominaisuus on olemassa jo ennen koulutusta. Niinpä kaikki, jotka sen onnistuvat itsestään löytämään, ovat sopivia opettajiksi. Opetussuunnitelmien tavoitelauseista voidaan saada kuitenkin vihjeitä siitä, millaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia koulutuksessa arvostetaan. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmasta voidaan johtaa seuraavat hyvän opettajan ominaisuudet:

avoimuus, kriittisyys, reflektiivisyys, ymmärtäväisyys (suvaitsevaisuus), yhteistyö- ja vuorovaikutushaluisuus, muutoshalukkuus

Koulutuksen tavoitteet määritellään Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa hyvin laajasti. Edellä lueteltuun listaan on otettu vain ominaisuuksiksi ajateltavissa olevia tavoitteita. Mainittakoon, että opetussuunnitelmatekstissä luetellaan lukuisia opettajan työssä tarpeellisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman yleiset tavoitteet ovat huomattavasti Jyväskylän vastaavia lyhyemmät. Niiden perusteella hyvän opettajan olemuksen kuuluvat ainakin seuraavat:

eettisyys, monipuolisuus (kasvatuksen alalla), kriittisyys

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-oppaassa ilmestyneiden koulutustavoitteiden perusteella näyttää siltä, että helsinkiläisten ihanneopettaja on luonteeltaan seuraavanlainen:

jatkuvasti itseään kehittävä, refleктоiva, didaktisesti ajatteleva, henkisesti tasapainoinen (kykenee auttamaan muita), ongelmanratkaisukykyinen, suvaitsevainen, yhteiskunnallisesti aktiivinen ja tavoitteellinen

Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen määrittelemät koulutustavoitteet poikkeavat yhteiskunnallisten painotusten osalta merkittävästi muiden opettajankoulutuslaitosten itselleen asettamista tavoitteista. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen koulutustavoitteiden ydinteemana on aktiivinen kansalaisuus. Sen ajatellaan merkitsevän tulevan opettajan kykyä nähdä työnsä yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Tätä kautta koulutuksessa käsitellään myös opettajan ammattietiikkaa, indoktrinaatiokysymyksiä, tietoisuutta opettajan roolin yhteiskunnallisesta merkityksestä, koulun nykyisyyttä ja menneisyyttä sekä opettajan henkilökohtaisen ja ammatillisen kehittymisen yhteyttä. On kiinnostavaa, ja innostavaakin, että Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa ei ainoastaan puhuta ”yhteiskunnallisen tiedon merkityksestä”, vaan esitetään konkreettisesti, millainen ”aktiivista kansalaisuutta” toteuttava opettaja on:

Tavoitteenamme on, että tulevat opettajat kykenevät ammattitaitoisesti ja kasvatuksen erityisyydestä tietoisina argumentoivaan keskusteluun oman aikamme kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta, ja että he oman koulunsa kehittäjinä ovat ideologisia ja poliittisista virtauksista tietoisia kasvatuksen ammattilaisia ja tarvittaessa kykeneviä kasvatuksellisten arvojen puolustamiseen. (Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2005–2006)

Yhteiskunnallisesti aktiivisen opettajan pitäisi pystyä – ja ennen kaikkea haluta – ottaa osaa koulutuspoliittiseen keskusteluun. Tämä on hieno päämäärä ja oivaltavasti asetettu tavoite. Tavallaan tähän samaan tavoitteeseen on pyritty eri opettajankoulutuslaitosten valintakokeissa järjestetyissä ryhmäkeskusteluissa, jossa hakijat laitetaan keskustelemaan tai väittelemään annetusta aiheesta. Hämeenlinnassa pyritään koulutuksen aikana parantamaan opiskelijoiden argumentointitaitoja ja tällä tavoin rohkaisemaan heitä ottamaan kantaa asioihin. Ratkaisu on looginen, sillä retoriikkaa eli puhetaitoa on aina pidetty aktiivisen kansalaisuuden perusedellytyksenä. (Esimerkiksi Montaigne korostaa esseissään useaan otteeseen, että hyvä itseilmaisu osoittaa kykyä ajatella johdonmukaisesti ja jos ei osaa ilmaista itseään, ei tule kuulluksi).

Nähtäväksi jää, onnistuuko Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos tuottamaan aktiivisen kansalaisuuden idean sisäistäneitä opettajia. Meidän muiden ei kuitenkaan auttaisi jäädä seuraamaan tapahtumia välinpitämättöminä, vahingoniloisina tai kateellisina. Olisi tärkeää keskustella, missä menevät yhteiskunnallisesti aktiivisen opettajuuden rajat. Onko tarkoitus, että opettaja osallistuu yhteiskunnalliseen keskusteluun ainoastaan silloin kun hän puolustaa eettisesti hyvä kasvatus- ja koulutusarvoja? Vai pitäisikö yhteiskunnallisesti aktiivisen opettajan sanoa mielipiteensä myös valtion ja kunnan energiapolitiikasta, jätehuollosta ja sairaanhoidosta? Miten oppilaiden vanhemmat suhtautuisivat aktiivisesti paikallislehden yleisönosastolle kirjoitteluun opettajaan?

Opettajien odotetaan puolustavan kasvatuksellisia arvoja aivan siinä missä lääkärit puolustavat omaan ammattietiikkansa arvopohjaa. Muunlaisia kannanottoja on arvatenkin syytä välttää – ainakin, jos ne poikkeavat yleisestä mielipiteestä. Yksimielisyyshän on aina ollut kansanopettajien hyveistä kauneimpia, eikä samaa mieltä olemista ongelmana nytkään pidetä. Yhteiskunnallisten ja poliittisten kysymysten käsittely edellyttäisi kykyä toimia yhteisössä, jossa on erilaisia mielipiteitä ja pyrkimyksiä. Tähän yhteiskunnalliseen todellisuuteen opettajia ei ehkä haluta valmistaa.

Lähteet

Virallisuonteiset tekstit: komiteamietinnöt, asetukset, lait, opetussuunnitelmat, toimintakertomukset

Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2006.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2006.

Kansakoulukomitean mietintö 2/1946 (Kk.m.). Helsinki: Valtioneuvosto.

Koulunuudistustoimikunnan mietintö A12/1966. Helsinki: Valtioneuvosto.

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2006.

Rauman seminaarin vuosikertomukset 1920–69 (RSVK).

Seminaariasetus 1957. Helsinki: Valtioneuvosto.

Seminaarilainsäädännön uudistuskomitean mietintö (Sl.uud.k.) 7/1960. Helsinki: Valtioneuvosto.

Suomen seminaarit. Seminaarien toimintakertomukset 1920–1955.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2006.

Aikalaislähteet

Anon. 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepoliitikan osasto. Helsinki: Snellman Oy.

Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Helsinki: Gummerus.

Jussi sl/1968. Rauman seminaarin opiskelijalehti.

Laurilehto, T. 1965. Puhe valmistuville. Painamaton, Lauri Kemppisen hallussa.

Mehiläinen 1860.

Neuvoja ja ohjeita Rauman seminaarin nuorisolle. Rauman seminaarin vuosikertomus 1902–1903.

Salokannel, A. 1968. Elettyä elämää. Hämeenlinna: Karisto.

Seppä, U. U. 1937. Oppilaiden itsehallinta. Helsinki: WSOY.

Tutkimuskirjallisuus

Anon. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Juhani Jussila ja Seppo Saari (toim.). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Helsinki: Edita.

Halila, A. 1963. Jyväskylän seminaarin historia. Helsinki: WSOY.

Halila, A. 1967. Opettaja kulttuurityössä. Teoksessa: Opettaja ja koulu kulttuurielämässä. Opettajien kulttuuriseminaari Porissa 6.–11.6.1966. Suomen kulttuurirahasto.

Heikkinen, H. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa P. Moilanen, H. Heikkinen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47–63.

Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2005–2006.

Jauhiainen, Ar., Kivirauma, J. & Rinne, R. 1997. Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1997. Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen kouluhistoriallinen seura: Saarijärvi, 72–94.

Jauhiainen, An. 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Turun yliopiston julkaisuja C:187. Turku: Turun yliopisto.

Kemppinen, L. 2001. Sivistys on Suomen elinehto. Turun yliopiston julkaisuja C 168. Turku: Turun yliopisto.

Kemppinen, L. 2003. ”Osallistuin myös viime vuonna valintakokeeseen”. Useaan kertaan Rauman OKL:n valintakokeisiin osallistuneet oikaisupyyntöjen ja tilastotietojen valossa. Teoksessa Pekka Räihä, Jouko Kari ja Johanna Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–91.

Kuikka, M. 1993. Opettajankoulutuksen muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1993. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.

Niemi-Aro, T. 2005. ”Eiköhän täällä luontoa hangata niin, että se kuluu ja tasoittuu!” Rauman seminaarin oppilaisiin kohdistunut kurinpito 1896–1921. Pro gradu -tutkielma. Rauma: Turun yliopisto, ROKL.

Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Helsinki: Tutkijaliitto.

Raivola, R. 1991. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A44. Tampere: Jäljennepalvelu.

Rantala, J. 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948. Bibliotheca Historica 26. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Rantala, J. 2004. Mallikansalaisuuden paikalliset rajat – kansakoulunopettajan esimerkillisyys paikallisyhteisön määrittelemänä. Teoksessa Jan Löfström, Jukka Rantala & Jari Salminen (toim.) *Esseitä historiallis- yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Historiallis- yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 27–43.

Rantala, J. 2005. *Kansaa kasvattamassa*. Jyväskylä: Minerva.

Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoitumismekanismi Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta A:108/1986. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.

Sauvala, A. 1980. Kasvatustavoitteista. Ajat muuttuvat. Porvoo: Kymölän kiltä, 49–56.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1900-luvulle. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.

Syväoja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. Jyväskylä: PS-kustannus.

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaat 1979–1997.

Vuorenperä, J. 2003. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja C:199. Turku: Turun yliopisto.

Armi Mikkola

Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta

Miksi kansalaisvaikuttamista tulee painottaa opettajankoulutuksessa?

Opettajan työn yhteiskunnallisen ulottuvuuden merkitys on korostunut useissa arvioinneissa ja ennakoinneissa 1990-luvulta lähtien. Yhteiskunnallisen tietouden ja kansalaisvaikuttamisen valmiuksien osuus opettajankoulutuksessa on kuitenkin arvioitu riittämättömäksi.

Viime vuosikymmenen puoliväliin ajoittuneessa Suomen Akatemian *Opettajankoulutuksen vaikuttavuus* -projektissa todettiin, että opettajankoulutuksen tulisi tehdä opiskelija tietoiseksi opettajan työn yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Opettajankouluttajien ja opettajien arvioiden mukaan tämä osa-alue ei ole ollut riittävästi esillä opettajankoulutuksessa. Projektin johtopäätöksissä esitettiin, että opettajat tulisi jo koulutusaikana saattaa näkemään koulua ja yhteiskuntaa koskevat muutosprosessit ja etsimään omaa rooliaan tässä muutoksessa. Opettajat joutuvat yhä enemmän pohtimaan, millaisia yhteiskunnan moraalisia arvoja ja normeja koulutuksessa tulisi välittää ja miten oppilaita voidaan kasvattaa demokratiaan olosuhteissa, joita uhkaavat elitistiset vallan keskittymät ja ääriliikkeet. Mikäli kansalaisia ei ohjata länsimaisen demokratian perinteeseen pitkäjänteisesti ja itse sitä kulttuuria eläen, demokraattisia toimintatapoja on vaikeata opettaa. Tulevaisuuden opettajan työ edellyttää entistä laajempaa yhteiskunnallista tietoutta. Johtopäätöksissä tuotiin esille, että *opettajankoulutuksen tulisi ohjata opiskelijat yhteiskunnallisesti tiedostaviksi ja kykeneviksi opet-*