



**TURUN  
YLIOPISTO**

# **Kansakouluopettajasta luokanopettajaksi**

Kirjallisuuskatsaus opettajankoulutuksen akatemisoitumiskehityksestä 1970-luvulla

Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma

Laatija:

Kirsi Lahtinen

05.02.2025

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatin tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

**Tekijä:** Kirsi Lahtinen

**Otsikko:** Kansakouluopettajasta luokanopettajaksi – Kirjallisuuskatsaus opettajankoulutuksen akatemisoitumiskehityksestä 1970-luvulla

**Ohjaaja:** KT, erikoistutkija Mikko Tiilikainen

**Sivumäärä:** 27 sivua

**Päivämäärä:** 05.02.2025

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastelen sitä, miten opettajankoulutuksen siirtyminen seminaareista yliopiston alaiseksi koulutukseksi on muuttanut tutkintoa ja mitkä tekijät muutoksen taustalla vaikuttivat. Tarkastelen kansakouluopettajan ja siitä kehittyneen luokanopettajan koulutusta jättäen muut opettajankoulutuksen alat taka-alalle, koska niillä on erilaiset kehityskulut. Käytän tässä tutkielmassa luokanopettajankoulutuksesta lyhyesti termiä opettajankoulutus.

Tutkimus on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa tarkastelen valittuja vertaisarvioitua artikkeleita tutkimuskysymysten puitteissa. Tutkimuksen tavoitteena on luoda katsaus 1960–70-lukujen opettajankoulutuksen pääpiirteistä ja koulutuksen muutokseen johtavista tekijöistä.

Järjestäytynyttä opettajankoulutusta alettiin tarjoamaan opettajaseminaareissa vuodesta 1863 lähtien, jotta uusiin kansakouluihin saataisiin päteviä opettajia. Seminaareissa opetus oli koulumaista ja käytännönläheistä. 1960-luvulla hyvinvointivaltiokehitys ja talouskasvu loivat tarpeen uudistaa koulutusjärjestelmää ja opettajankoulutusta Suomessa. Opettajankoulutus liitettiin lakimuutoksella osaksi yliopistoja: kasvatustieteiden tiedekunniksi ja opettajankoulutuslaitoksiksi vuonna 1974, jolloin koulutuksen rakenne muuttui akateemiseksi. Käytännön opetusta arvostettiin yhä suurella määrällä, mutta uudistuksen myötä tutkimus ja kasvatustieteen teoriaopetus haluttiin kiinteäksi osaksi opettajankoulutusta. Uudistuksen myötä opettajista haluttiin kouluttaa analyyttisiä, tutkimusperusteisia ja ammatillisesti itsenäisiä kasvattajia, jotka pystyvät vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin.

Akatemisoitumisen myötä heräsi keskustelu käytännön ja teorian tasapainosta opettajankoulutuksen sisällöissä. Nykyisin opettajankoulutuksessa korostetaan laaja-alaista osaamista, asiantuntijuutta ja jatkuvaa oppimista. Koulutuksen ja työn vaatimukset ovat laajentuneet sisältämään monipuolisesti erilaisia kasvatuksellisia teemoja. Jatkotutkimusta aiheesta voisi tehdä näkökulmasta, miten opettajankoulutuksen muutos on vaikuttanut henkilökohtaisemmalla tasolla opettajien työhön ja ammatilliseen kasvuun.

**Avainsanat:** opettajankoulutus, akatemisoituminen, luokanopettaja, kasvatustiede

## **Sisällys**

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b>	<b>6</b>
2.1	Opettajankoulutuksen varhainen historia	6
2.2	Opettajankoulutuksen siirtäminen yliopistoihin	8
2.3	Opettajankoulutus nykypäivänä	8
2.4	Opettajan osaaminen	9
<b>3</b>	<b>Tutkimusmenetelmä</b>	<b>11</b>
3.1	Tutkimuskysymykset	12
3.2	Aineisto	12
3.3	Aineiston analyysi	12
3.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	13
<b>4</b>	<b>Tulokset</b>	<b>14</b>
4.1	Opettajankoulutuksen akatemisoitumiskehitys	17
4.2	Opintojen sisältö	19
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>22</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>24</b>

# 1 Johdanto

Suomalaisella opettajankoulutuksella on pitkät perinteet aina kansakouluopettajaseminaarien perustamisesta nykyisenmuotoiseen yliopiston maisteritutkintoon. Nykyisin suomalainen luokanopettajankoulutus on akateeminen ylempi korkeakoulututkinto, jonka perustana on tieteellinen ja tutkimukseen nojaava ote. Aiemmin koulutus perustui huomattavasti enemmän käytäntöön eikä koulutus johtanut korkeakoulututkintoon. (Husu & Toom, 2016.) Tässä tutkielmassa tarkastelen sitä, millainen kehityskulku johti akatemisoitumiseen ja siihen, että kansakoulunopettajista tuli luokanopettajia sekä miten koulutuksen sisältö muuttui vastaamaan koulutusuudistusta.

Opettajankoulutuksen tavoitteena on tuottaa päteviä opettajia, jotka soveltuvat työhön ja, joilla on työssä tarvittavat tiedot ja taidot. Akateeminen opettajankoulutus tarkoittaa, että opettajankoulutus on osa yliopistojärjestelmää ja se noudattaa yliopistollisen koulutuksen periaatteita, kuten tutkimuksen ja opetuksen yhteistyötä sekä tiedeperustaista ajattelua. Tämänkaltainen koulutus tähtää siihen, että opettajat osaavat kriittisesti arvioida ja kehittää omaa opetustaan tutkimustiedon pohjalta. Opetusharjoittelu on järjestelmällistä ja ohjattua erityisissä harjoittelukouluissa. (Kansanen, 2012.) Luokanopettajan koulutus valmistaa toimimaan opettajana luokka-asteilla 1–6 peruskoulussa ja pääaineena opiskellaan kasvatustiedettä. (Puustinen, Sääntti & Simola, 2022).

Suomalainen opettajankoulutus on kansainvälisesti vertailtuna erittäin korkealaatuista. Maisteritasoinen koulutusohjelma, opetusharjoittelun ja teoreettisen opetuksen yhteensovittaminen sekä korkeasti kehittynyt ammatillinen kulttuuri on maailmalla laajalti arvostettu. (Sääntti, Puustinen & Salminen, 2018.) Suomalaisen opettajankoulutuksen erityispiirteinä mainitaan opettajan työn laaja-alainen tarkastelu, jossa yhdistyvät kattava pedagoginen osaaminen, tieteellinen tutkimustaito ja yhteiskunnallinen ymmärrys. Opettajankoulutuksessa kasvatustieteen teorian ohella opiskellaan muun muassa laajasti aineenhallintaa, psykologiaa sekä inklusiivisen opetuksen periaatteita (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta, 2012). Opettajankoulutus painottaa opettajan roolia oppimisympäristöjen aktiivisena kehittäjänä ja siten koko kouluyhteisön sekä suomalaisen koulutusjärjestelmän edistäjänä (Sahlberg, 2015).

Suomessa koulutuksen tasapuolisuus on yksi koulutusjärjestelmän keskeisistä periaatteista ja sen tavoitteena on varmistaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua sosioekonomisesta taustasta, sukupuolesta, asuinpaikasta tai muista henkilökohtaisista tekijöistä riippumatta. (Tirri, 2014) Toimintamalli perustuu Suomen perustuslakiin (731/1999, 6 & 16 §) jossa säädetään yhdenvertaisuudesta ja oikeudesta maksuttomaan perusopetukseen. Lisäksi perusopetuslain (628/1998, 2 §) mukaan opetuksen tavoitteena on edistää tasa-arvoa ja tasapuolisia oppimisen edellytyksiä. Tasa-arvon aate oli vahvasti läsnä jo opettajankoulutuksen akatemisoitumiskehityksen alkuaikoina ja peruskoulu-uudistusta tehdessä (Tirri, 2014).

## 2 Teoreettinen viitekehys

### 2.1 Opettajankoulutuksen varhainen historia

Keskiajalla suomalaiset nuoret lähtivät hakemaan koulutuksensa Keski-Euroopan yliopistoista, ja osa heistä työllistyi opettajaksi Turun katedraalikouluun kotimaahan palattuaan. Kirkko oli vastuussa kansan opettamisesta ja erilaisia koulu- sekä opetusmuotoja kokeiltiin, mutta erillistä opettajankoulutusta ei tuohon aikaan ollut olemassa Suomen alueella. (Kuikka, 2010.) 1600-lukua Ruotsin valtakunnassa voidaan kuvata opillisen kehityksen vuosisadaksi, sillä Suomeen luotiin oppikoululaitos ja Turkuun perustettiin yliopisto, Turun akademia. 1840-luvulla Suomessa kasvoi tarve järjestelmälliselle opettajankoulutukselle sekä koko kansan opetukselle ja kasvatukselle, joten keskusteluissa nousi esille opettajankoulutuksen merkitys. Kansan kouluttaminen ei ollut yksittäinen ehdotus vaan se kytkeytyi osaksi muiden yhteiskunnassa tehtyjen uudistusten sarjaa. (Nurmi, 1979.)

Suomalaisen koulutuksen merkittävä kehittäjä Uno Cygnaeus pyrki kirjoituksissaan korkeatasoiseen opettajankoulutukseen. Hän mainitsee, että opettajan tuli ennen kaikkea olla kasvattaja ja viittaa, että opettajan tulisi olla ”työssä Herran viinitarhassa”. Hän perusteli kirjoituksissaan, että opettajaseminaari tulisi perustaa vuosia aiemmin kuin kansakoulut aloittavat toimintansa, jotta uusiin kansakouluihin olisi valmiina päteviä opettajia. (Kuikka, 2010.) Tsaari Aleksanteri II hyväksyi opettajia kouluttavien seminaarien perustamisen maaliskuun 17. päivänä 1863 (asetuskokoelma 12, 1866). Suomen ensimmäisen kansakouluopettajaseminaarin Cygnaeus perusti Jyväskylään vuonna 1863. Kyseessä oli suomenkielinen sekä nais- että miesopettajia kouluttava seminaari, jonka suorittaminen kesti neljä vuotta. Seminaarin tavoitteena oli antaa kansakoulunopettajana toimisessa tarvittavat tiedot ja taidot. (Kuikka, 2010.)

Jyväskylän vastaperustettuun seminaariin otettiin 18 vuotta täyttäneitä henkilöitä ja pääsyvaatimuksena oli kansalaiskelpoisuus, joka sisälsi konfirmaation ja ehtoollisella käynnin sekä terveen ruumiin. Opillisia vaatimuksia tuleville opettajille ei asetettu, sillä Suomessa ei ollut virallista koululaitosta, joka olisi tarjonnut yhtenevää kansanopetusta kaikille. (Syväoja, 2014.) Osa hakijoista ei ollut suorittanut edes kansakoulun oppimäärää, koska kansakoulut olivat harvinaisia tuohon aikaan (Kuikka, 2010). Opettajankoulutusta ohjasi politiikka ja vallitsevat yhteiskunnalliset arvot. Vuoden 1866 seminaariasetus määrittelee

opettajankoulutuksen vallitseviksi ihanteiksi ja ehdoiksi kristillisyyden, nöyryyden, siveellisyyden sekä käsityksen ammattinsa merkityksestä. Opettajaopiskelijan kuuliaisesti kasvattaminen mainittiin ehdoissa korkeammalla kuin oppiaineiden osaaminen. (Yli-Kontiola, 2021.).

Vuonna 1866 vaatimukseksi nousi, että opettajaksi pyrkivillä tuli olla suoritettuna kansakoulun oppimäärä ja tämä vaatimus säilyi 1960-luvulle saakka. Ylioppilastutkinto tuli pakolliseksi vaatimukseksi vuonna 1968 (Kuikka, 2010). Seminaareissa opiskelijoista pyrittiin kasvattamaan mallikansalaisia, jotka olisivat eettisiä esikuvia ja aktiivisia yhteiskunnallisia vaikuttajia osana yhteisöään (Syväoja, 2014). Suomeen perustettiin uusia seminaareja, jotka tarjosivat opetusta joko suomen tai ruotsin kielellä. Ne olivat joko nais- tai miesseminaareja tai yhteisiä kummallekin sukupuolelle (Kuikka, 2010). Rauman miesseminaari aloitti toimintansa vuonna 1896. Siellä opiskeltiin muun muassa uskontoa, laskentaa ja mittausoppia, kasvatus- ja opetusoppia, kaunokirjoitusta, voimistelua ja soittoa. Käsityön opetus sisälsi myös puutarhanhoitoa seminaarin opetuspuutarhassa. Myös opetusharjoittelu kuului osaksi opetussuunnitelmaa. (Nurmi, 1996.)

Vuoden 1917 itsenäistymisen jälkeen kansakunnan tuli pyrkiä yhtenäisyyteen, kasvattamaan kansallista identiteettiään ja opettajien tuli kouluttaa uudet sukupolvet. (Uusiautti & Määttä 2013.) Kristillisyydellä oli yhä merkittävä rooli niin yhteiskunnassa, kuin myös aikansa opettajankoulutuksessa. Vaikka poliittiseen toimintaan osallistuminen oli kiellettyä seminaarin oppilailta, sisällissodan jälkeisenä aikana suojeluskuntiin tai lottajärjestön toimintaan osallistuminen oli sallittua, sillä toiminta nähtiin isänmaallisena. Niihin kuulumisen oli hyvin yleistä opettajaopiskelijalle vuosien 1920–1945 välisenä aikana. ”Valkoisen Suomen” arvomaailma vallitsi seminaareissa ja kesti aina jatkosodan päättymiseen asti. Liikunnallisuus nousi tärkeäksi arvoksi. (Yli-Kontiola, 2021.) Seminaarien opetussuunnitelmissa näkyi vahva sukupuolittuneisuus, sillä esimerkiksi miesopiskelijoille ei opetettu kotitaloutta lainkaan ja liikuntatunnit erosivat sisällöiltään toisistaan. Seminaarien opetussuunnitelmien koettiin olevan aikaansa jäljessä. (Nurmi, 1996.)

Vuodesta 1852 oppikoulunopettajia oli koulutettu Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin professuurin alaisuudessa (Jauhiainen, Kivirauma, Rinne, 1997.) Merkkejä koko opettajankoulutuksen siirtämisestä yliopistoihin oli ilmassa, kun Jyväskylän seminaari lakkautettiin ja sen tilalle perustettiin Kasvatusopillinen korkeakoulu vuonna 1934. (Syväoja,

2014) Tästä kuitenkin kului aikaa kymmeniä vuosia ennen kuin muutos toteutettiin kaikkialla. Kasvatusopillisen korkeakoulun perustaminen tarjosi akateemisemmän ja tutkimusperustaisemman väylän opiskelijalle kuin seminaarit. (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010.)

Sotavuodet (1939–1944) vaikeuttivat opettajienkoulutusta, sillä seminaarien toiminta oli tauolla vuosien ajan. Joidenkin seminaarien rakennukset toimivat sotasairaaloina. (Määttä & Uusiautti, 2013.) Tämä heijastui suoraan myös kouluihin, joissa koettiin opettajapulaa, sillä merkittävä osa opettajista oli rintamalla joko asepalveluksessa tai lottana (Hölsä, 2007). Sotien jälkeen 1940-luvun lopulla valtio yritti korjata opettajapulaa kehittämällä poikkeuksellisen opettajankoulutuksen. Opiskelijoiden sisäänottomäärää kasvatettiin ja rintamalta palanneet saivat suorittaa opintonsa joustavasti loppuun. Haasteena oli kuitenkin yleinen resurssien puute ja paine tuottaa nopeasti uusia päteviä opettajia, sillä sodan jälkeen syntyneet suuret ikäluokat olivat aloittamassa koulun. (Määttä & Uusiautti, 2013.) Sotavuosien jälkeen kuri seminaareissa löyheni, sillä esimerkiksi tupakoinnin kieltäminen opiskelijoilta osoittautui haastavaksi (Kempinen, 2006).

## **2.2 Opettajankoulutuksen siirtäminen yliopistoihin**

Vuonna 1968 Suomessa säädettiin laki koulujärjestelmän perusteista (467/1968), jonka tavoitteena oli siirtyä rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhdeksänvuotiseen yhtenäiseen peruskouluun. Uudistus toteutettiin vaiheittain vuosien 1972–1977 aikana Lapista etelään päin. (Pekkarinen & Uusitalo, 2012.) Tämä tarkoitti muutoksia myös opettajankoulutukselle. Tätä aihetta tarkastelen tulososiossa.

## **2.3 Opettajankoulutus nykypäivänä**

1990-luvulla opettajankoulutus vakiintui osaksi yliopistoja. Luokanopettajan tutkinnon sisällön voi jakaa kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat: pedagoginen aineenhallinta, kasvatustieteellinen teoreettinen tieto ja käytännön harjoittelu (Tirri, 2014). Nykyinen tutkinto suoritetaan suurelta osin itsenäisenä työskentelynä ja luento- sekä ryhmäopetuksen määrä on vähentynyt puolella akateemisen luokanopettajan koulutuksen alkuajoista. (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010). Opettajat ovat autonomisia toimijoita luokassaan ja ihanteena on

ammattilainen, jolla on halu kehittää ja laajentaa osaamistaan koko uransa ajan (Tirri, 2014). Vuodesta 1979 luokanopettajan koulutus on ollut maisteritasoinen. Tämä on tarjonnut entistä laajemmin mahdollisuuksia jatkokoulutukseen ja urakehitykseen myös kansainvälisesti. (Uusiautti & Määttä, 2013.)

Kaikissa Suomen kahdeksassa yliopistossa on mahdollista opiskella luokanopettajaksi ja Turun yliopistossa kahdella kampuksella. Ruotsinkielistä koulutusta tarjotaan Turussa Åbo Akademiassa. (Tirri, 2014.) Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2016 julkaisemassa tiedotteessa kerrotaan kuinka opettajien ja opettajaopiskelijoiden esimerkillisiä piirteitä tulisi olla rohkeus, luovuus, motivoituneisuus ja uteliaisuus. On myös korostettu, että oikea asenne on tärkeä osa menestymistä alalla. Tiedotteessa kirjoitetaan myös opettajan työn vaatimuksista. Työssä tarvittava osaaminen liitetään kestävyYTEEN, vuorovaikutustaitoihin, opetussuunnitelman huomiointiin, digiosaamiseen sekä arvoihin. Arvoja ei käsitellä sen yksityiskohtaisemmin. Kasvatustieteen rooli jää julkaisussa pieneksi. (Säntti & Puustinen, 2024)

## 2.4 Opettajan osaaminen

Opettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa kasvatustieteen ja opetusalan ammattilaisia sekä työelämässä tarvittavia taitoja (Metsäpelto, Heikkilä, Hangelin, Mikkilä-Erdmann, Poikkeus & Warinowski, 2021). Valtioneuvoston asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (865/2005) määritellään, että pätevä luokanopettaja on kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittanut henkilö, joka on suorittanut 60 opintopisteen laajuiset monialaiset opinnot ja vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Myös monialaiset opinnot suorittanut aineenopettaja on pätevä toimimaan luokanopettajana.

Opettajan osaamisen katsotaan olevan opettajan yksilöllinen kehittyvä piirre ja osaaminen voidaan jakaa neljään osaan: 1. oppimisoosaaminen, 2. vuorovaikutusosaaminen, 3. hyvinvointiosaaminen ja 4. koulun kehittämisoosaaminen. Nämä osa-alueet nähdään keskeisinä opettajan laaja-alaisessa ammatillisessa osaamisessa. Niiden mukaan opettaja osaa opettaa ja tukea oppilaita monipuolisesti, kuuluu osaksi ammattiyhteisöä ja edistää osaamistaan sekä vaikuttaa koulutuksen kehitystyöhön ja opetussuunnitelmiin. (Husu & Toom, 2016.)

Opettajan osaamista on arvioitu erilaisilla malleilla ja esimerkiksi MAP-malliin eli moniulotteiseen opettajan osaamisen malliin on kerätty yhteen opettajan työssä tarvittavat laajat tiedot ja taidot. Tiivistetysti MAP-mallin osa-alueista ensimmäinen on opetuksen ja oppimisen tietoperustainen osaaminen, johon sisältyy aineen- ja luokanhallintataidot sekä erilaisten opetusmenetelmien hallinta. Toisena osa-alueena mainitaan kognitiiviset taidot, jotka sisältävät muun muassa ongelmanratkaisutaidot. Sen lisäksi, että opettajan pitää omata kyseisiä taitoja itse, tulee hänen osata opettaa niitä myös oppilaille. Kolmas osa-alue käsittelee vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja, koska opettajan työssä ne ovat merkittävässä roolissa. Opettajan tulee osata kommunikoida eri tahoille ja toimia kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä. Neljäntenä osa-alueena on maininta opettajan persoonallisista orientaatioista, joiden nähdään kuvaavan yksilön suhdetta omaan itseensä ja työhönsä. Ne rakentuvat henkilökohtaisista piirteistä ja kuvaavat yksilön pysyviä luonteenpiirteitä tai toimintamalleja. Tähän osa-alueeseen luetaan kuuluvaksi myös sisäinen motivaatio työtä kohtaan, minäpystyvyys liittyen opettajan työhön, opetukseen liittyvät uskomukset ja arvot sekä oman ammatti-identiteetin kehittyminen. Viides ja viimeinen osa-alue on ammatillisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Työhyvinvointi on merkittävä tekijä opettajan työssä jaksamiselle ja siihen kuuluu tyytyväisyys, sitoutuminen sekä omistautuminen työtä kohtaan. Stressinhallintataidot ja riittävä resilienssi työssä ovat tärkeitä tekijöitä työhyvinvoinnin ylläpitämisessä. (Metsäpelto ym., 2021.)

### 3 Tutkimusmenetelmä

Kirjallisuuskatsaus metodina hyödyntää aiempia tutkimuksia ja artikkeleita, joista haetaan vastausta uusiin tutkimuskysymyksiin. Kirjallisuuskatsauksella on monia tehtäviä kuten kehittää tai arvioida aiempia voimassa olevia teorioita sekä tuottaa uusia teorioita.

Kirjallisuuskatsauksella voidaan muodostaa monipuolinen kokonaiskuva tarkastellusta aiheesta sekä tarkastella sen kehityskaarta. (Salminen, 2011.)

Kirjallisuuskatsauksia voidaan luokitella tarkkuuden, käyttötarkoitusten ja menetelmien mukaan ja kolme yleisesti tunnistettua pääluokkaa ovat: systemaattinen katsaus, kuvaileva katsaus ja meta-alanyysi. Systemaattisessa katsauksessa on tarkasti rajattu tutkimusongelma ja lähdemateriaalia analysoidaan ennalta määriteltujen kriteerien kautta. Kuvaileva katsaus vastaavasti on vapaampi ja siinä voi hyödyntää monenlaisia tarkastelunäkökulmia ja laajaa lähdeaineistoa, koska haussa ei ole käytetty tiukkoja rajoituksia. Kuvaileva katsaus luo yleiskatsauksen käsiteltävään aiheeseen syventymättä yksityiskohtiin. Meta-analyysillä tarkoitetaan yleensä tilastollista yhteenvedoa, joka pyrkii kokoamaan laajemmin eri tutkimuksia yhteen. Se saattaa paljastaa keskenään ristiriidassa olevia tutkimustuloksia, joita voidaan arvioida eri menetelmin lopullisen kokonaiskuvan muodostamiseksi. (Helsingin yliopisto, 2021.)

Tämä tutkimus on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa tarkastelen vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita tutkimuskysymykseni puitteissa. Katsauksessa on havaittavissa myös joitakin systemaattisen katsauksen piirteitä. Tavoitteena on luoda katsaus siitä millä tavoilla opettajankoulutus muuttui sen siirryttyä yliopistokoulutukseksi ja mitkä tekijät siihen johtivat. Opettajankoulutuksen akatemisoituminen on ollut merkittävä käännekohta suomalaisessa opettajankoulutuksessa, joten tutkimusaihe on tärkeä.

Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys tarkastelee opettajankoulutuksen historiaa sekä nykytilannetta pintapuolisesti, mutta pitkän aikavälin kattavasti ja opettajan osaamista. Tulososio keskittyy akatemisoitumisen aikaan 1960–80-lukuihin.

### 3.1 Tutkimuskysymykset

1. Miten opettajankoulutuksen akatemisoitumiskehitystä on eritelty tarkastelluissa artikkeleissa?
2. Miten opettajankoulutuksen siirtyminen seminaareista yliopistoihin vaikutti koulutuksen sisältöön?

### 3.2 Aineisto

Aineistona käytin vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita, jotka käsittelevät suomalaisen opettajankoulutuksen murrosvaihetta seminaarien lakkauttamisesta yliopistoihin siirtymiseen. Suurin osa artikkeleista on englanninkielisiä. Tiedonhakuun käytin Google Scholar- palvelua. Hakusanoina käytin suomalainen opettajankoulutus, +historia, +kehitys, yliopisto, +siirtymä, Finnish teacher education, + history, +development, Finnish university. Hyödynsin myös artikkeleiden lähdeluetteloja uusien artikkeleiden löytämisessä. En rajannut artikkeleita minkään tietyn julkaisuvuoden mukaan, sillä myös varhaisemmat artikkelit tarjosivat katsaustani tukevaa tietoa. Asetin kriteeriksi, että tulososion artikkeleiden tulee olla vertaisarvioituja.

### 3.3 Aineiston analyysi

Analyysivaiheessa luin artikkelit läpi ja kirjasin niistä tutkimustani tukevaa tietoa sen mukaan vastasivatko ne tutkimuskysymykseeni. Artikkeleita on 19, joita kävin läpi johdannon ja/tai sisällysluettelon kautta. Viisi artikkelia, joita tarkastelin eivät olleet vertaisarvioituja tai ne eivät vastanneet tarpeeksi tutkimusaiheeseeni, joten ne eivät ole mukana analyysissä. 14 artikkelia valikoitui tarkasteluun ja taulukoin valitut artikkelit. Kirjasin artikkeleiden keskeisen annin sen mukaan vastaako se jompaankumpaan tutkimuskysymykseen vai molempiin. Taulukossa ensin on artikkelit, jotka vastaavat kysymykseen 1 ja seuraavaksi ne, jotka vastaavat kumpaankin kysymykseen. Niiden jälkeen tulevat artikkelit, jotka vastaavat kysymykseen 2. Artikkelit ovat myös edellä mainitun lisäksi aakkosjärjestyksessä ensimmäisen kirjoittajan mukaan.

### **3.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Kirjallisuuskatsauksen tulosten tulee olla avoimia ja kriittisesti arvioitavissa sekä tutkimuksen tulee olla näkökulmaltaan objektiivinen ja itsekorjautuva. (Haaparanta & Niiniluoto, 2016.)

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti käytetyt lähdeaineistot on merkitty tekstiin APA7-viittaustyyllillä sekä kirjattu lähdeluetteloon. Tutkimukselle suoritetaan Turun yliopiston tutkinnoille suunnattu alkuperäisyystarkastus ennen kuin se voidaan julkaista.

## 4 Tulokset

1960-luvun kuluessa kaupungistuminen ja talouskasvu muokkasivat yhteiskuntaa. Uusi kehittyvä hyvinvointivaltio kaipasi muutosta koulujärjestelmään. Tavoitteena oli luoda tasa-arvoinen ja yhtenäisempi koulujärjestelmä, jonka rinnalle tarvittiin uudenlainen opettajankoulutus. (Furuhagen, Holmén, & Säntti, 2019.) Opettajankoulutuksen odotettiin palvelevan kehittyvää yhteiskuntaa ja sen tarpeita samalla vakuuttaen akateemisen tiedeyhteisön siitä, että opettajien tulisi saada yliopistotasoinen koulutus.

Opettajankoulutuksen akatemisoimisesta tuli merkittävä kysymys 1960-luvun kuluessa, joka huipentui opettajankoulutuksen kokonaisvaltaiseen uudistamiseen vuonna 1974. (Säntti, Puustinen & Salminen, 2018.)

Taulukko 1. Tutkimuksessa käytetty aineisto

Artikkeli	Tutkimuskysymys 1	Tutkimuskysymys 2
Jauhiainen, Kivirauma & Rinne (1997)	Opettajankoulutuslaitosten sijainti pienemmissä kaupungeissa ja muiden ympäristötekijöiden vaikutus opettajankoulutuksen kehitykseen.	
Simola (2005)	Opettajien aktiivisuus ja pyrkimys kouluttautua merkittävänä tekijä koulutuksen kehityksessä.	
Furuhagen, Holmén & Säntti (2019)	Opettajankoulutuksen siirtymä käytännönläheisestä seminaarimallista tieteellisempään suuntaan.	Seminaariaikana opettajan rooli moraalisen esikuvana ja kasvatuksen ideologiset arvot (isänmaallisuus, kristillisuus ja auktoriteetin kunnioitus)
Koski, Puustinen, Säntti & Salminen (2023)	Kasvatuksen monitieteellisuuden ymmärtäminen:	Kasvatuspsykologian ja muiden rinnakkaistieteiden käyttö opettajankoulutuksessa

	kasvatustieteen rinnalla korostuvat myös yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja poliittiset tekijät.	laajensi opiskelijoiden teoriapohjaa ja monipuolisti tietoa kasvatuksen luonteesta.
Rantala, Salminen, & Sääntti (2010)	Poliittiset päätökset opettajankoulutuksen muutoksen taustalla ja niiden vaikutus koulutuspolitiikkaan 1960-luvun lopulla.	Korkeakoulujen tieteellistymisen vastustus: huoli opettajan käytännön taitojen heikkenemisestä ja opetuksen muuttumisesta liian teoriapainotteiseksi.
Salminen & Sääntti (2012)	Akatemisoituminen loi yhteiskuntaan uudenlaisen opettajaihanteen: analyyttisen ja tutkimusorientoituneen kasvatustieteilijän.	Opettajan ammatti-identiteetin muutos näkyi opintojen sisällöissä: itsenäisyys ja tieteellisyys korostuivat.
Sääntti, Puustinen & Salminen (2018)	Opettajankoulutuksen riittämättömäksi koettu teoreettinen pohja ja siihen liittyneet uudistusehdotukset.	Opettajan jatkuva ammatillinen kehittyminen ja tutkimustiedon hyödyntäminen opetuksen kehittämisessä.
Tirri (2014)	Koulutuspolitiikka vaikutti vahvasti muutokseen myös opettajankoulutuksessa. Pyrkimyksenä oli luoda tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet kaikille.	Opettajan kriittinen ajattelu ja kyky arvioida opetuksen taustalla olevia arvoja sekä kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä.
Uusiautti & Määttä (2013)	Vuoden 1971 opettajankoulutuslain vaikutukset seminaarien siirtymisessä osaksi yliopistoja ja koulutuksen akatemisoituminen. Akateemisuus lisäsi	Uuden "opettajien ammattikielen" syntyminen tutkimusperustaisuuden myötä ja sen vaikutus opettajakunnan yhteisöllisyyteen.

	opettajankoulutuksen arvostusta sekä kansallisesti että kansainvälisesti.	
Koski, Säntti & Salminen (2023)		Opetusharjoittelun merkitys: teorian ja käytännön yhdistäminen opettajan päätöksenteossa ja oppilaiden havainnoinnissa.
Malinen, Väisänen & Savolainen (2012)		Opettaja tutkijana -liikkeen vaikutus: opettajan reflektioiva ja analyttinen suhde omaan työhönsä.
Puustinen, Säntti, Koski & Tammi (2018)		Opettajaopiskelijoiden erilaisten suhtautumistapojen kirjo akademisoitumiseen. Osa näki sen toimivana kehityksenä ja osa haitallisena.
Puustinen, Säntti & Simola (2022)		Käytännön opetustyön ja kasvatustieteellisen tutkimuksen välinen etäisyys haasteena: tutkimus ei tarjoa suoria ratkaisuja opetustilanteisiin.
Säntti & Puustinen (2024)		Kasvatuspsykologian roolin vahvistuminen osana opettajankoulutusta ja sen vaikutus opettajan pedagogiseen ajatteluun.

Taulukossa 1 sekä tulososiossa tarkastellaan opettajankoulutuksen kehityskulkua kohti akademisoitumista ja miten siinä heijastuu laajemmat yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja koulutuspoliittiset tekijät sekä millaisia muutoksia opettajankoulutuksen oppisisältöihin tuli.

#### 4.1 Opettajankoulutuksen akatemisoitumiskehitys

Seminaareilla oli pitkä yli satavuotinen perinne opettajien kouluttamisessa (Furuhagen, Holmén & Sääntti, 2019). Kuitenkin jo vuonna 1934 Jyväskylään oli perustettu kasvatusopillinen korkeakoulu, joka tarjosi toisenlaisen reitin opettajan ammattiin. Väliaikaisia korkeakouluopintoja kokeiltiin myös muun muassa Helsingissä ja Turussa. Osa opettajakunnasta koki kansakoulunopettajien kouluttamisen yliopistotasolla taloudellisesti kannattamattomana sekä resursseja kuluttavana, joten väliaikaiset korkeakoulut eivät säilyneet. (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010.) Kasvatustieteellisten korkeakoulujen perustamisen myötä oli herännyt keskustelua teoreettisen tiedon ja käytännön välisestä tasapainosta. Seminaareissa koulutuksen tavoitteena oli ollut kouluttaa opiskelijalle tarvittavat tiedot ja koulun arkipäiväiset tavat, jossa tieteellisyys ei ollut keskeistä. (Furuhagen, Holmén, & Sääntti, 2019). Jo vuonna 1890 kansakouluopettajat olivat vaatineet, että täydennyskoulutusta tulisi järjestää yliopistotasolla (Simola, 2005).

Toden teolla siirtymä akateemiseen opettajankoulutukseen alkoi 1960-luvulla, kun suomalainen koulutusjärjestelmä oli arvioinnin kohteena eduskunnassa, sillä yhteiskunnassa oli noussut tarve yhtenäiselle peruskoululle. Tämän myötä koettiin myös tarvetta kehittää opettajankoulutusta ja esille nousi ehdotus, että opettajan pätevyyteen tähtäävää koulutusta tulisi antaa pelkästään yliopistoissa. (Uusiautti & Määttä, 2013.) 1960-luvun aikana annetuissa eduskunnan mietinnöissä tuotiin ilmi, että opettajankoulutuksen teoreettinen pohja oli ei ollut riittävä (Sääntti, Puustinen & Salminen, 2018).

Professori Matti Koskenniemi johti opettajanvalmistustoimikuntaa, jonka tavoitteena oli uudistaa opettajankoulutusta voimakkaasti. Huhtikuussa 1967 esitettiin, että opettajankoulutusta oli yhtenäistettävä luokanopettajan eli entisen kansakouluopettajan ja aineenopettajan välillä. Koulutuksesta pitäisi tehdä korkeatasoisempaa ja sen tulisi olla ajankohtaisempaa kasvatustieteellisen tutkimuksen saralla, ks. taulukko 1.

Opettajankoulutusvaliokunnan raportit osoittavat tavoitteen siirtyä pois vanhanaikaisesta seminaariopetuksesta. Vuonna 1968 eduskunta hyväksyi lain peruskoulujärjestelmästä (467/1967). (Furuhagen, Holmén, & Sääntti, 2019.) Seminaarien ei nähty palvelevan uudenlaista koulujärjestelmää (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010) ja vuoden 1969 raportissa esitetäänkin, että opettajankoulutusta tulee muuttaa lakitasolla asti (Sääntti, Puustinen & Salminen, 2018).

Vuonna 1970 ministeriön työryhmä otti asian käsiteltäväkseen ja laaja uudistaminen sai sielläkin kannatusta. Eriäviä mielipiteitäkin esitettiin muun muassa didaktiikan eli opetusopin määrästä sekä koulutuksen liiallisesta teoriapainotuksesta. Keskustelua käytiin mikä uuden 160 opintopisteen laajuisen tutkinnon nimeksi tulisi. Olisivatko valmistuvat opiskelijat opettajakandidaatteja vai kasvatustieteen kandidaatteja? (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010.)

Suurena haasteena koettiin, että opettajankoulutuksen siirtäminen yliopistokoulutukseksi oli pääosin poliittinen liike eikä puhtaasti opettajien ammattitaidon kehittämiseen tähtäävä muutos. (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010.) Erityisesti 1970-luvun Suomen koulutuspolitiikassa korostui ajatus tasa-arvoisuudesta ja yhdenvertaisuudesta. Koulutukseen panostaminen nähtiin sijoituksena yhteiskunnan ja hyvinvointivaltion kehitykseen. (Tirri, 2014.) Merkittävä tekijä opettajankoulutuksen kehittymisessä oli opettajakunnan määrätietoinen pyrkimys yhä monipuolisempaan ammattitaitoon (Simola, 2005).

Vuonna 1971 säädettiin opettajankoulutuslaki (844/1971), jonka myötä koulutus siirrettiin yliopistojen alaisuuteen ja seminaarit vaihtuivat yliopistojen kasvatustieteiden tiedekunniksi ja opettajankoulutuslaitoksiksi. Laki astui voimaan vuonna 1974, jolloin kansakouluopettajien koulutus loppui ja sen tilalla alettiin kouluttaa luokanopettajia asteittain vuosina 1973–75. (Uusiautti & Määttä, 2013.) Vuonna 1975 julkaistu opettajankoulutustoimikunnan mietintö määritteli raamit opettajankoulutukselle: 1. Yliopistot tarjoaisivat opettajankoulutusta, joten se olisi akateemista. 2. Koulutuksen tulisi olla standardoitua. 3. Peruskoulutuksessa hankittaisiin mahdollisimman laaja muodollinen pätevyys. 4. Kasvatustieteellisiä opintoja tulisi kehittää, jotta opettajat toimisivat varmempina kasvattajina. 5. Koulutuksessa tulisi olla yhteiskunnallista ja poliittista sisältöä sekä kasvatuksellista näkökulmaa. (Uusiautti & Määttä, 2013.)

Vuonna 1972 esiteltiin vaihtoehtoinen ammattikorkeakoulumalli opettajankoulutukseen. Opettajankoulutusvaliokunnissa malli sai kannatusta, sillä se loisi sopivan kokonaisuuden teoriaa ja käytäntöä sekä sitoisi koulutuksen akateemisuuden osaksi työelämää eli koulumaailmaa. Opetusharjoittelussa sovellettaisiin teoreettista osaamista luokassa tapahtuviin tilanteisiin. Kyseinen malli oli kuitenkin poliittisesti arkaluonteinen, sillä sen juuret olivat Itä-Saksassa, joten korkeakoulujen konservatiivinen henkilöstö ei tukenut sitä. Korkeakoulutuksen edustajien oli myös hankala sopeutua tilanteeseen, jossa valtion suunnalta

tuleva paine uhkasi heidän autonomiaansa sekä akateemista vapautta. (Säntti, Puustinen & Salminen, 2018.) Kuvatun kaltainen malli ei toteutunut.

Seminaarit oli pyritty perustamaan pienempiin kaupunkeihin, jotta opiskelijat pysyisivät paremmin moraalisesti kurissa. (Furuhagen, Holmén, & Säntti, 2019.) Yliopistot sijaitsivat suuremmissa kaupungeissa kuten Turussa ja Helsingissä, mutta opettajankoulutuslaitokset jäivät seminaarien tapaan pienempiin kaupunkeihin kuten Savonlinnaan ja Raumalle, mutta ne liitettiin osaksi suurempien kaupunkien yliopistoja. (Jauhiainen, Kivirauma, Rinne, 1997). Kesäkuussa 1978 hyväksyttiin asetus opettajankoulutuksesta (530/1978), joka teki koulutuksesta maisteritasoisen vuonna 1979 (Säntti, Puustinen & Salminen, 2018). 1980-luvulle tultaessa akateeminen opettajankoulutus vakiinnutti asemaansa korkeakoulutuksena.

## 4.2 Opintojen sisältö

1950–60-luvuilla kansakouluopettajan koulutus oli ollut käytännönläheistä ja opiskelijan moraalinen ohjaus oli merkityksellistä. Opettajuus oli kutsumus ja opettajan tuli olla roolimalli elämän kaikilla osa-alueilla. Täten opettajaan kohdistettiin suuria moraalisia odotuksia ja koulutuksessa korostettiin arvoja: isänmaallisuus, kristillisuus ja auktoriteettien kunnioittaminen. (Furuhagen, Holmén & Säntti, 2019.)

Yliopistollisen koulutuksen alkuvaiheessa opetus oli edelleen seminaarien tapaan melko käytännöllisyyttä korostavaa, mutta tutkimusperustaisuutta ja teoriaopetusta pyrittiin lisäämään (Furuhagen, Holmén, & Säntti, 2019). Tutkimusperustaisuus tarkoittaa sitä, että opettaja hyödyntää tutkimuksen kautta hankittuja taitoja ja -tietoa omassa opetuksessaan sekä kasvatuksessa. Kansainvälisesti termi ymmärretään usein niin, että opettaja käyttää tutkimuksellisia menetelmiä opetustyössään. Suomessa käsitys on kuitenkin laajempi ja tutkimusperusteisuuden näkökulma nähdään monipuolisempana. Tutkimusperustaisuuteen nähdään kuuluvaksi kyky tarkastella ja ratkaista luokkahuoneessa esiintyviä tilanteita, tietoisuus ja taito kyseenalaistaa ennako-oletuksia ja arvoja, joita opetuksessa käytetään. Opettaja osaa huomioida erilaisia konteksteja, kehittää opetussuunnitelmaa ja koulujen toimintakulttuuria sekä vastaa omasta ammatillisesta kehitymisestä. (Tirri, 2014.)

Tutkimukseen perustuva lähestymistapa opettajankoulutuksessa on kehittynyt ajan saatossa ja sen juuret ovat opettaja tutkijana- liikkeessä, joka kannusti opettajia tutkimaan ja kehittämään

omaa opettajuuttaan. Idea opettajasta tutkijana liittyy vahvasti Stenhouseen työhön 1970-luvulla. Stenhouseen ja hänen kollegoidensa ideana oli kannustaa opettajia refleктоimaan omaa opettajuuttaan analyttisesti ja tähtäämään tutkimuslähtöisyyteen sekä alati kehittää osaamistaan. (Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012.)

Tieteellistämiskehitykseen negatiivisemmin suhtautuneet näkivät, että akateemisuuden huippu on jo saavutettu korkeakoulutukseen siirryttäessä eikä tieteellisyyden lisääminen hyödyttäisi tulevia opettajia vaan siitä olisi enemmän haittaa koulutukselle. He korostivat etenkin sitä, että tieteellisyydellä sekä tutkimuksella ja opettajan arkisella työllä on erilaiset lähtökohdat ja päämäärät. (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010.) Ongelmaksi koettiin etenkin se, ettei kasvatus-tieteellinen tutkimus suoraan anna ratkaisukeinoja luokkahuonetilanteisiin (Puustinen, Sääntti & Salminen, 2022). Eniten vastustusta nousi pitkän uran opettajankouluttajana tehneiden joukosta, sillä he ajattelivat tieteellistämiskehityksen vievän tilaa opettajan käytännön osaamiselta. Syytökset teko-tieteellisyydestä sekä opettajien valmiuksien heikkenemisestä nousivat ilmoille. Tieteellisyyden kannattajat ilmoittivat käyvänsä kamppailua perinteistä seminaariopetusta vastaan, mutta he olivat huolissaan opettajankoulutuksen asemasta yliopistoissa. Kiistely levisi ympäri maata opettajankoulutuslaitoksiin. (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010.)

Opettajankoulutukseen suunnatut määrärahat eivät nousseet uudistuksen yhteydessä, joten muutos tuli tehdä laitosten sisällä. Läsnaolo-opetus väheni ja siitä vapautuva opetus-aika tuli käyttää tutkimuksen tekemiseen. Yleisesti opinnot koettiin liian teoriapainotteisina, sillä opiskelijat kaipasivat osaamista käytännön opettajuuteen, jota seminaareissa oli tarjottu (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010). Samankaltaisuutta vanhaan koulutusjärjestelmään oli havaittavissa muun muassa opinto-ohjelman tavoitteissa ja opetusmenetelmissä sekä luokkamaisen opetuksen suuressa osuudessa. Aluksi seminaareista yliopisto-opettajaksi siirtyneillä opettajankouluttajilla oli matala tieteellinen pätevyys ja sen myötä tutkimusta tehtiin vähäisissä määrin. Opetuksen koulumaisuus kuitenkin väheni kehityksen edetessä. Opiskelijoilta sateli kritiikkiä muun muassa tehtävien lisääntymisestä sekä siitä ettei mihinkään aiheeseen ehditty paneutua syvällisemmin ja alakoulun oppisisällöt käytiin vain pintapuolisesti läpi. (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010.) Opetusharjoittelut ovat keskeisessä asemassa yhdistämässä teoriaa ja käytäntöä. Harjoittelut tarjosivat kaikkein läheisimmän otteen tulevan työn käytännöistä, mutta ne kehittivät myös pedagogista ajattelua ja päätöksentekotaitoja sekä oppilaiden havainnointia. (Koski, Sääntti & Salminen, 2023)

Opetuksen tuli perustua kasvatustieteelliseen tutkimuksen tuloksiin sekä metodeihin. Tulevia opettajia kannustettiin luokassaan kokeilemaan erilaisia pedagogisia menetelmiä sekä kehittämään opetustaan kasvatustieteellisten teemojen pohjalta. Myös oman toiminnan kriittinen tarkastelu sekä toisilta saatava palaute toimi opettajuutta ohjaavana tekijänä. (Säntti, Puustinen & Salminen, 2018.) Vaikka opiskelijoilla oli aluksi vaikeuksia ymmärtää tutkimuksen merkitystä tutkinnossaan, ja he pitivät kasvatustieteen teorioiden opiskelua sekä tutkimuksen kasvanutta osuutta epäolennaisena, yhteyksiä työelämään alkoi kuitenkin myös löytyä. Tutkimusperustaisuus nosti opettajan ammattitaidon uudelle tasolle, mahdollisti opettajakunnan laajemman ajatustenvaihdon ja kasvatti ymmärrystä opettajan työn luonteesta yhteiskunnassa. Uudistus myös loi uuden ”ammattikielen” opettajille. (Uusiautti & Määttä (2013.) Myös rinnakkaistieteet kuten kasvatuspsykologia nousi osaksi koulutusta (Säntti & Puustinen, 2024). Nämä laajensivat opiskelijoiden teoriapohjaa myös muulla kuin kasvatustieteen alalla ja auttoivat ymmärtämään kokonaisvaltaisemmin kasvatuksen sosiaalista, kulttuurista ja poliittista luonnetta (Koski, Puustinen, Säntti & Salminen, 2023). Opettajaopiskelijoilla oli kuitenkin erilaisia suhtautumistapoja akatemisoitumiseen, vaihdellen ääripäästä toiseen. (Puustinen, Säntti, Koski & Tammi 2018).

Koska opettajan työ kentällä on paljon muutakin kuin tutkimuksen tekoa, opettajaopiskelijoita ei odotettu koulutettavan tutkijoiksi. Tutkijan ammattitaidon saavuttaakseen heidän olisi pitänyt opiskella tutkimusmenetelmiä huomattavasti laajemmin kuin mitä opettajankoulutus vaati. (Säntti, Puustinen & Salminen, 2018.) Kasvatustieteellisistä tutkimusmenetelmistä tärkeänä pidettiin etenkin tilastomenetelmien hallintaa ja niihin käytettiin huomattava osuus opinnoista. (Rantala, Salminen & Säntti, 2010). Akateemisen ajan opettajaihanne oli analyyttinen, kokeileva ja harkitseva kasvatustieteen teorioiden ja kirjallisuuden tunteva opettaja. Opettajan autonomisuus sekä oppilaslähtöinen opetus alkoivat kehittyä. (Salminen & Säntti, 2012). Ajatus ”*Käytännön päätösten tulisi perustua tutkimukseen perustuviin tosiasioihin, ei uskomuksiin*” tuki ajatusta tieteellisesti valveutuneesta opettajasta. (Säntti, Puustinen & Salminen, 2018)

## 5 Pohdinta

Vaikka suomalainen opettajankoulutus on kokenut 1800-luvun lopulta ja sitä vanhemmista ajoista lähtien useita muutoksia ja kehitysvaiheita, eniten sitä on muokannut seminaarilaitoksen perustamisen lisäksi opettajankoulutuksen siirtäminen yliopistojen alaisuuteen. Akatemisoituminen ei ollut pelkästään koulutuksen laadun kehittämiseen tähtäävä päätös, vaan myös poliittinen valinta, joka liittyi yhtenäisen peruskoulun kehittämiseen ja koulutuksen tasa-arvoistamiseen. On sanottu, että akateeminen opettajankoulutus on yksi parhaiten onnistuneista 1900-luvun ammattiryhmien professionkohotuksista (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010). Muutos ei kuitenkaan tapahtunut hetkessä vaan sitä edelsi osaltaan pitkä kehityskulku. Kannattajia löytyi niin muutoksen puolesta kuin vastaankin. Opettajankoulutuksen uudistamisen aikaan suomalainen yhteiskunta eli nousukautta ja kehittyi hyvinvointivaltioksi, joten opettajien koulutuksen tuli pysyä kehityksessä mukana.

Opettajankoulutus on akatemisoitumisensa alkuajoista asti tasapainoillut teorian ja käytännön sopivan suhteen välillä ja yhä tänäkin päivänä, 50 vuotta myöhemmin, aihe on edelleen ajankohtainen. Opettajista ei koulutettu tutkijoita, mutta uudistuksen myötä teoria- ja tutkimusopintojen määrä nousi ja käytännöllisyys väheni. Voisi sanoa, että puutarhanhoidosta on siirrytty akateemiseen tutkimuksen tekoon. Monissa lukemissani artikkeleissa nousi esille kysymys siitä, onko opettajankoulutus oikeasti vieläkin tarpeeksi akateeminen ja tutkimusperustainen kuin yliopistokoulutuksen tulisi olla. Opettajankoulutus on erityislaatuinen yliopiston tutkinto-ohjelma, mutta niin sen kuuluukin olla työn luonteen huomioiden. Tutkimukseen perehdyttävät menetelmäopinnot sekä kandidaatin ja maisterivaiheen tutkielmat vastaavat vaatimuksiltaan mitä tahansa yliopistotason koulutusta. Kursseilla pedagogiikan teoria sekä didaktinen näkökulma tuovat käytännöllisiin aiheisiin teoriapohjaa.

Nykyiset opettajan osaamisen osa-alueet on kuvattu MAP-mallissa (Metsäpelto ym., 2021) ja osa-alueet kuvaavat osaamista monipuolisesti. Akatemisoitumisen myötä opettajankoulutuksen sisällöt päivittyivät ja opettajan työn vaatimukset muuttuivat. Kehityskulun edetessä ne mahdollisesti myös kasvoivat, sillä opettajan osaaminen mielletään nykyään kokonaisvaltaisemmin opetus- ja kasvatusalan ammattilaisuutena. Opettajankoulutus

myös osaltaan heijastaa aikansa kuvaa eli sen hetkistä yhteiskunnan tilannetta, johon vaikuttavat sosiaaliset, taloudelliset ja poliittiset tekijät.

Opettajankoulutuksen tavoitteena on opettaa opiskelijalle laajasti työssä tarvittavaa perusosaamista sekä tarjota valmiuksia osaamisen kehittämiseen myös myöhemmin työelämässä (Husu & Toom, 2016). Vuonna 2022 Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi kehittämissuunnitelman, jossa määritellään kolme tavoitetta nykyiselle ja tulevaisuuden opettajankoulutukselle. Tavoitteina on laaja-alainen osaaminen, uutta luova asiantuntijuus sekä taito kehittää omaa osaamista ja organisaatiota. Opettajankoulutus jatkaa kehittymistään ja elää muutoksen mukana pyrkien vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin.

Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto kirjoittaa, että opettajankoulutuksessa korostetaan aineen- ja luokanhallintataitojen lisäksi entistä monipuolisemmin opetuksen ja kasvatuksen osa-alueita. Yhteiskuntakelpoiseksi kasvattaminen on aina ollut merkittävä osa opettajan kasvatuksellisesta työstä, mutta koko ajan enemmän se laajentuu koskemaan esimerkiksi tunnetaitojen, yhdenvertaisuuden; sisältäen muun muassa kulttuurien ja ihmisten monimuotoisuuden sekä monilukutaidon opetusta. Kasvavassa määrin opettajan roolissa korostuu vastuulliseen sekä kestäväan elämäntapaan kasvattaminen. Opettajaopiskelijalle on koulutuksen aikana tärkeä opettaa turvallisuustaidoista, oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta sekä ihmisen kokonaisvaltaisesta henkisestä ja fyysisestä kehityskaaresta. Valmiudet kohdata erilaisia oppijoita ja vastata pedagogisen tuen tarpeisiin ovat yhä suuremmissa roolissa koulutuksessa ja myöhemmin työelämässä. (SOOL.fi, 2009.) Voidaan todeta, että opettajankoulutuksen akatemisoitumisen myötä tutkimusperustaisuuden ja kasvatustieteen teorioiden opiskelun rinnalle on kehittynyt yhä laajemmin opettajan kokonaisvaltaista ammattitaitoa tukevia tietoja ja taitoja.

Tulevaisuudessa akatemisoitumiskehitystä ja murrosvaihetta voisi tutkia vielä enemmän henkilökohtaisten kokemusten kautta. Voisimme siten saada vielä monipuolisempaa tietoa siitä, miten tuona aikana opiskelleet opiskelijat kokivat muutoksen vaikuttavan ammattiinsa kasvamiseen ja miten uudistus vaikutti tai vaikuttiko se opettajan arkiseen työhön.

## Lähteet

Aineistoon sisältyvät artikkelit merkitty \*-merkillä

Ahonen, S. (2021) Kiistelty oppivelvollisuus. *Koulu ja menneisyys* 58. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

\*Furuhagen, B., Holmén, J., & Sääntti, J. (2019). The ideal teacher: orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War. *History of Education*, 48(6), 784–805. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606945>

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016) Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Gaudeamus. Helsinki.

Husu, J. & Toom, A. (2016) Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 33.

Hölsä, M. (2007) Sotavuodet ja koulunkäynti. *Koulu ja menneisyys* 45. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

\*Jauhiainen, A., Kivirauma, J., Rinne, R. (1997) Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. *Itsenäinen suomalainen koulu vuosikirja XXXV*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen seura.

Kansanen, P. (2012) Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika* 6 (2) 2012, 37–51.

Kempainen, L. (2006) Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. *Aktiiviseksi kansalaiseksi – kansalaisvaikuttamisen haaste*. PS-kustannus.

Kielijelppi – Språkhjälpen. *Helsingin yliopisto*  
<https://blogs.helsinki.fi/kielijelppi/kirjallisuuskatsauksen-tyyppeja/>

\*Koski, A., Puustinen, M., Sääntti, J., & Salminen, J. (2023). Exploring the research-based approach of academic classroom teachers in Finland. *Teachers and Teaching*, 29(7–8), 833–849. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2208034>

Kuikka, M. (2010) Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. *Koulu ja menneisyys* 48. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

Nurmi, V. (1996) Opettajankoulutusta Raumalla sata vuotta. Rauman opettajankoulutuslaitos, Rauma

Nurmi, V. (1976) Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. WSOY.

\*Malinen, O-P., Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012): Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future, *Curriculum Journal*.

Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>

\*Paksuniemi, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2014) Teacher Education in Finland during the War Years, 1939–45, *War & Society*.

Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. (2012) Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 108.

\*Puustinen, M., Säntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>

\*Puustinen, M., Säntti, J. & Simola, H. (2022) Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research*, Volume 116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>

\*Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., & Linnansaari, H. (2010). Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. (*Kasvatusalan tutkimuksia; Nro 52*). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Sahlberg, P. (2015). Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland? *New York: Teachers College Press*

Salminen, A. (2011) Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>

\*Salminen, J., & Sääntti, J. (2012). Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus & Aika*, 6(2).

\*Simola, Hannu. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education Vol. 41, No. 4*.

Tavoitteet opettajankoulutukselle, <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/tavoitteet/> . Julkaistu 29.5.2019.

Syvöja, H. (2014) Seminaareista jäljelle jäi muisto vain. *Koulu ja menneisyys 52*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

\*Sääntti, J & Puustinen, M. (2024) Mitä on merkityksellinen kasvatustieteellinen tieto ja miten sitä voisi rakentaa opettajankoulutuksessa? *Kasvatus & Aika, Vuosikerta 18, Nro 2*, Sivut 24-39. <https://doi.org/10.33350/ka.129467>

\*Sääntti, J., Puustinen, M. & Salminen, J. (2018) Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day, *Teachers and Teaching, vol. 24, no. 1*, pp. 5-21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379387>

\*Tirri, K. (2014) The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for teaching vol 40*. The University of Helsinki.

\*Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013) Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Education Programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives, 21 (59)* <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1276>

Varjo, J (2021) Oppivelvollisuus sata vuotta. *Kasvatus 1/2021*.

Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish national core curriculum: Structure and development. *Miracle of Education* (pp. 83–96).

Yli-Kontiola, A-K. (2021) Mallikansalaisen säröilevä ihanne, Opettajaksi sopivuuden ja sopimattomuuden määrittely suomalaisessa opettajankoulutuksessa vuosina 1920–1945. Jyväskylän yliopisto.