

Tiedon harharetkiä? Opettajat tiedonalatiedon rekontekstualisoijina

Mikko Puustinen¹, Amna Khawaja¹, Jenni Marjokorpi¹, Janne Sääntti¹

¹ Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto



Tässä artikkelissa esitämme suomenkieliselle lukijakunnalle brittiläisen koulutussosiologin Basil Bernsteinin ajatteluun perustuvan tavan hahmottaa koulun oppiaineiden tietoon liittyviä kysymyksiä. Artikkelin polttopisteessä on Bernsteinin pedagogic device, josta käytämme suomennosta pedagoginen muunnin. Muuntimen avulla kuvaamme prosesseja, joissa tiedonalojen tieto siirtyy eli rekontekstualisoituu opetustilanteisiin. Kehitämme Bernsteinin ajattelua opettajien roolin osalta yhdistämällä pedagogisen muuntimen pohjoiseurooppalaiseen didaktiseen perinteeseen. Tarkastelemme millaista tietoa mielekäs rekontekstualisointi edellyttää opettajilta ja pohdimme eri opettajaryhmien välisiä eroja. Lopuksi pohdimme tiedon ja ainedidaktiikan merkitystä koulutuksessa ja opettajankoulutuksessa.

Avainsanat: *ainedidaktiikka, pedagoginen muunnin, tiedontutkimus, aineenopetus*

Lähetetty: 11.3.2024
Hyväksytty: 10.6.2024
Vastuukirjoittaja: mikko.puustinen@helsinki.fi
DOI 10.23988/ad.143883

Johdanto

Vaikka mahdollisia tapoja ja periaatteita koulun ja sitä ohjaavien opetussuunnitelmien järjestämiseen ja jäsentämiseen on lukuisia, oppiaineet ja niiden tieto ovat säilyneet keskeisenä jäsenysperiaatteena jo vuosisatojen ajan. Yhtenä syynä tähän on esitetty sitä, että oppiaineiden taustatieteet ja niiden tuottama tieto ovat systemaattisin ja luotettavin tapa yrittää vastata kysymyksiin maailmasta ja itsestämme (Gardner, 1999). Oppiaineisiin perustuvan jäsenyyksen tavoitteena koulussa on, että oppiaineiden taustalla olevien tiedonalojen ajattelutavat ja kielet tulisivat tutuksi perusopetuksessa ja kehittyisivät edelleen lukiokoulutuksessa. Opetussuunnitelmissa ja ainedidaktisessa kirjallisuudessa puhutaankin tiedonalojen ajattelutavoista, kuten matemaattisesta, historiallisesta tai ekologisesta ajattelusta sekä tiedonalojen teksti- tai lukutaidoista ja kielitietoisuudesta (LOPS 2019; POPS 2014).

Oppiainejakoisuutta on kritisoitu 2000-luvulla. Joissain Euroopan maissa, kuten Norjassa, oppiaineista on pyritty siirtymään kohti yleisempiä kompetensseja (ks. Sundby & Karseth, 2022). Suomessakin opetussuunnitelmiin on laadittu laaja-alaisia kokonaisuuksia ja julkisuudessa on puhuttu runsaasti ilmiöoppimisesta (LOPS 2019; POPS 2014; Tarnanen & Koistiainen, 2020). ilmiöoppimisen tarpeellisuutta on perusteltu toteamalla tiedon lisääntyvän “kaikilla tieteen- ja tiedon tuottamisen aloilla sellaista vauhtia, että on mahdotonta olettaa kenenkään hallitsevan sitä esimerkiksi kaikissa nykyisissä koulun oppiaineissa” (Tarnanen & Koistiainen, 2020, s. 9) Lisäksi oppiainekritiikin taustalla ovat myös yleisiä taitoja korostavan kompetenssiajattelun ja niin sanotun osaamispuheen tyyppiset trendit, jotka kytkeytyvät usein OECD:n kaltaisten elinkeinoelämän näkökulmia edustavien tahojen esittämiin toiveisiin. (ks. esim. Sääntti, Hansen & Saari, 2021).

Koulutusta koskevissa keskusteluissa on korostettu kokemuksellisuutta, minkä on toivottu tekevän koulusta ja oppimisesta motivoivampaa lapsille ja nuorille (ks. Harinen ym., 2015; Willbergh, 2015; Deng, 2004). Tämä on johtanut siihen, että koulutuksen yhteydessä tiedon roolista ja merkityksestä on puhuttu entistä vähemmän ja kokemukset ovat saattaneet jopa rinnastua tietoon (Moore, 2010), minkä on sanottu johtaneen tietosokeuteen (Maton, 2014). Lisäksi on keskusteltu siitä, mitä tieto oppiaineissa ylipäättään on. Yhtäältä on nähty, että oppiaineiden tieto on väistämättä luonteeltaan erilaista kuin taustatieteiden tieto, sillä oppiaineiden tavoitteetkin eroavat merkittävästi tiedonaloille asetetuista tavoitteista (Deng, 2004, 2020). Tämä näkemys voi johtaa esimerkiksi siihen, että tieto esitetään koulussa absoluuttisena ja erehtymättömänä. Toisaalta on painotettu, että tietoa ei voi erottaa niistä rakenteista, jotka sitä tuottavat: tieteenalojen “tuotoksia” ei voi ymmärtää ilman ymmärrystä siitä, miten tietoa tuotetaan (Schwab, 1978). Tieteenalat tuottavat tietoa ja tarjoavat keinon arvioida tiedon luotettavuutta, mikä erottaa ne henkilökohtaisesta mielipiteestä ja kokemuspohjaisesta argumentoinnista.

Tiedon näkökulmasta 2000-luvun kehityskulut ovat ongelmallisia. Voidaan hyvin perusteiden argumentoida, että internetin ja sosiaalisen median aikakaudella tarve kriittiseen ajatteluun on erityisen suuri. Polarisation ja populismin muovaamalle keskustelukulttuurille ovat tyypillisiä tahattomat

tai tarkoituksella luodut balanssiharhat, kuten minusta tuntuu -tyyppisten väitteiden esittäminen faktana tai asiantuntijan ja maallikon nostaminen samanarvoisiksi kommentoijiksi mediassa (esim. Vihma ym., 2018). Tiedon rakentumisen näkökulmasta kriittisen ajattelun käsite on ongelmallinen, sillä käsitettä käytetään usein 21. vuosisadan taitojen viitekehyksessä (Binkley ym., 2012; McPhail & Rata, 2018), jossa kriittinen ajattelu edustaa yleistä taitoa ja kompetenssia. Episteemisestä näkökulmasta kriittisyys kuitenkin edellyttää tietoa ja tiedonalojen pelisääntöihin perustuvia arviointikriteerejä (ks. esim. McPhail, 2015).

Tässä artikkelissa esitämme suomenkieliselle lukijakunnalle brittiläisen koulutussosiologin Basil Bernsteinin ajatteluun perustuvan tavan hahmottaa koulun oppiaineiden tietoon liittyviä kysymyksiä. Artikkelin polttopisteessä on Bernsteinin hahmottelema *pedagogic device*, josta käytämme suomennosta *pedagoginen muunnin*. Kuvaamme Bernsteinin ajatteluun tukeutuen, miten tiedonalojen tieto siirtyy eli *rekontekstualisoituu* tiedonaloilta opetustilanteisiin. Kysymys tiedon muuntumisesta on olennainen yhtäältä poliittisten ja ideologisten kysymysten kannalta, toisaalta 1900-luvulla ja 2000-luvulla tapahtuneen tieteellisen tiedon räjähdysmäisen kasvun vuoksi. Opettajat, oppikirjojen tekijät ja opetussuunnitelmien laatijat joutuvat siten ratkaisemaan, millaista tietoa eri kouluasteilla opetetaan.

Kysymys tiedon muuntumisesta ja opettajien sitä koskevasta tiedosta on erityisen keskeinen Suomessa, jossa opettajilla on laaja harkintavalta opetuksellisissa ratkaisuissa. Tavoitteemme on kahtalainen: Ensinnä esitämme Bernsteinin ajattelun keskeisenä, mutta puuttuvana elementtinä suomalaisesta ainedidaktisesta ajattelusta. Toiseksi kehitämme Bernsteinin alkuperäistä ajattelua eteenpäin etenkin opettajien roolin osalta yhdistämällä sen pohjoiseurooppalaisen didaktiseen ajatteluun. Artikkelin fokus on tiedon muuntumisessa ja opettajan roolissa.

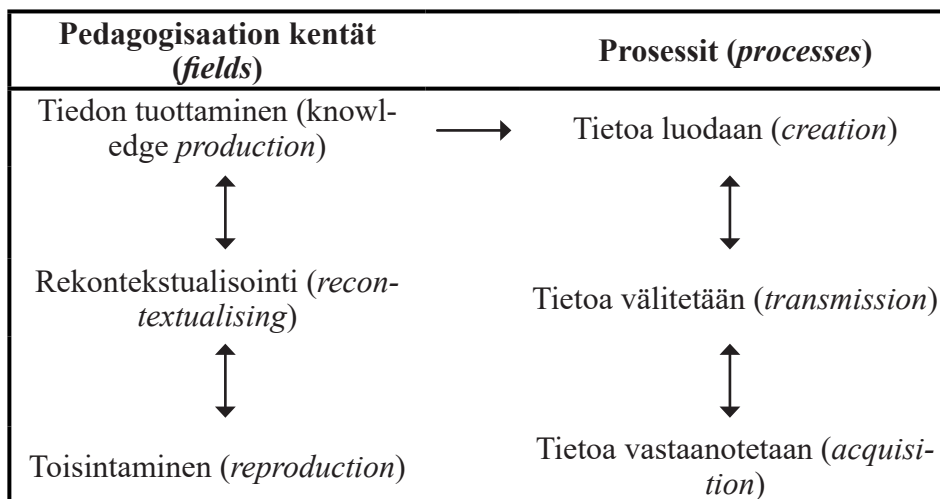
Lähtökohtia bernsteinilaiseen ajatteluun

Basil Bernstein (1924–2000) oli englantilainen koulutussosiologi ja lingvisti, jonka tutkimustyö käsitteli vallan, kielenkäytön sekä tiedon tuottamisen ja välittämisen kysymyksiä koulutuksessa. Hän puolusti heikommassa asemassa olevien (*disadvantaged*) opiskelijoiden oikeuksia, minkä sanotaan näkyneen hänen päivittäisessä työssään ja lukuisissa tutkimuksissa, joissa hän yritti ymmärtää koulutuksellista epätasa-arvoa tuottavia mekanismeja (Singh, 2002). Tunnetun kooditeoriansa avulla Bernstein kuvaa sitä, miten oppilaiden sosioekonominen tausta vaikuttaa heidän kieliresursseihinsa (Bernstein, 2003). Keskeinen Bernsteinin johtopäätös onkin, että kaikki oppilaat ja opiskelijat tarvitsevat kotitaustasta riippumatta pääsyn tiedonalojen kieliin ja tietoon, jotka avaavat heille ajattelun ja toiminnan mahdollisuuksia omassa elämässään ja yhteiskunnassa. Brittiläisestä luokkayhteiskunnasta käsin kirjoittavan Bernsteinin ajattelutapa muistuttaa siten suomalaista ajatusta peruskoulutuksesta mahdollisuuksien tasa-arvon toteuttajana.

Bernsteinin vaikutus on ollut ratkaiseva esimerkiksi *powerful knowledge* -ajattelua kehittäneille Leesa Wheelahanille, Michael Youngille ja Jo-

han Mullerille. He korostavat, että koulun tulee taata kaikille lapsille ja nuorille pääsy tiedonalojen tuottaman merkityksellisen tiedon (*powerful knowledge*) äärelle ja siten mahdollistaa maailmankuvan laajentuminen kotitaustasta riippumatta (Young & Muller, 2010, 2016; Wheelahan, 2010; suomeksi ks. Niemelä, 2021; Säntti & Puustinen, 2024). Käytämme Bernsteinin ja häntä seuranneiden tutkijoiden suuntauksesta suomenkielistä nimeä tiedontutkimus.

Bernstein (2000; ks. Myös Singh, 2002; Wheelahan, 2010) halusi teoretisoida, miten koulutus uusintaa tai muuttaa valtasuhteita. Hänen teoreettinen työnsä on laaja kokonaisuus, eikä sen kattava esittely ole tässä yhteydessä mahdollista. Sen vuoksi keskitymme vain pedagogiseen muuntimeen (*pedagogic device*) ja erityisesti sen kolmeen kenttään (*fields*), jotka kuvaavat sitä miten tieteellinen tieto (*knowledge production*) muuttuu muun muassa opetussuunnitelmien kautta (*recontextualisation*) opetuksen tiedoksi (*reproduction*). Oheinen kuvio 1 esittää yksinkertaistetun version Bernsteinin pedagogisesta muuntimesta. Kuviossa esitetyt tiedon tuottamisen, välittämisen ja vastaanottamisen prosessit jäävät tämän artikkelin ulkopuolelle.



Kuvio 1. Yksinkertaistettu versio Bernsteinin (2000, s. 37) pedagogisesta muuntimesta Singhiä (2002) mukaillen.

Pedagogisen muuntimen ensimmäinen kenttä on tiedon tuottaminen, joka tyypillisesti tapahtuu yliopistoissa tai tutkimuslaitoksissa. Toinen osa, rekontekstualisointi, viittaa tiedon sijoittamiseen uuteen yhteyteen eli kontekstiin. Koska käsite on suomenkielisessä keskustelussa verrattain uusi, sillä ei ole vielä vakiintunutta suomennosta. Eri suomennosvaihtoehdot painottavat erilaisia puolia tiedon muuntumiseen liittyen. Siinä missä rekontekstualisointi tuo esille laajan ja osin kasvottomankin prosessin, rekontekstualisointi puolestaan korostaa sitä, että tieto ei ainoastaan muunnu, vaan sitä muunnetaan. Kuten seuraavassa kuvailemme, Bernstein painottaa prosessissa erilaisten toimijoiden roolia ja keskinäisiä jännitteitä. Tästä syystä käytämme artikkelissa rekontekstualisaation sijaan rekontekstualisoinnin käsitettä, jossa korostuu tiedon muuntamisen takana olevat tahot riippumatta siitä, ovatko toimijoiden päätökset tietoisia tai tiedostamattomia.

Bernstein jakaa rekontekstualisoinnin kahteen kenttään, jotka ovat virallinen (*official recontextualisation field; ORF*) ja pedagoginen (*pedagogic recontextualisation field; PRF*). Viralliselle rekontekstualisointikentälle kuuluvat esimerkiksi lait ja muut koulutusta ohjaavat normit, kuten oppiaineiden välinen tuntijako. Näistä päättävät poliittiset päättäjät. Kansallisen tason opetussuunnitelmat voivat kuulua sekä viralliselle että pedagogiselle rekontekstualisointikentälle riippuen siitä, miten ne eri maissa laaditaan (Suomen osalta ks. seuraava luku). Bernsteinilaisen ajattelun mukaan pedagogisen rekontekstualisointikentän toimijoita ovat esimerkiksi opettajankoulutus, opetussuunnitelmien laatijat, oppikirjojen tekijät ja opettajien järjestöt (Khawaja, 2024; ks. myös Hordern, 2021). Monien Bernsteinia tulkinneiden mukaan Bernstein ei katsonut (yksittäisiä) opettajia rekontekstualisaation (tietoisiksi) toimijoiksi (esim. Khawaja, 2024; Kitson, 2021) mihin viittaa myös muuntimen viimeisen vaiheen nimitys reproduktio eli toisintaminen (*reproduction*). Toiset kuten McPhail (2015) ovat puolestaan sisällyttäneet myös opettajat osaksi pedagogisen rekontekstualisoinnin kenttää (PRF). Tätä osaa Bernsteinin hahmottelemasta mekanismista voi pitää teoreettisesti jatkokehittelyä kaipaavana ja pohjoiseurooppalaisesta didaktisesta, opettajan autonomiaa korostavasta perinteestä katsoen ongelmallisena (Khawaja, 2024; Khawaja & Puustinen, 2022; Kitson, 2021).

Pitkälle erikoistunutta tieteellistä tietoa rekontekstualisoitaessa on välttämätöntä valita, mitä oppilaan kannalta liian suuren tietomassan osia sisällytetään uuteen kontekstiin ja mitä taas ei (Hordern, 2021; Muller, 2009). Bernstein korostaa, että nämä tiedostetut, tiedostamattomat tai sattumanvaraiset valinnat kytkeytyvät valta-asetelmiin riippumatta siitä, tunnustavatko näitä valintoja tekevät toimijat sitä tai pyrkivätkö he tietoisesti välittämään omaa ideologiaansa. Kenties hänen useimmiten siteerattu lauseensa onkin, että kyseessä on ”kamppailu vallasta säädellä tietoisuutta” (Bernstein, 2000, s. 38).

Bernsteinilainen näkökulma täydentää pohjoiseurooppalaista didaktista traditiota. Didaktiikan kehyksessä puhutaan usein opetussisällöistä (*content*), mikä jättää tiedon näkökulman epämääräiseksi ja toisaalta poliittis-ideologisten tekijöiden merkitys saattaa jäädä käsittelemättä. Silti didaktiseen (*Bildung*) perinteeseen kuuluu ajatus opetussisältöjen valinnasta normatiivisena tekona (esim. Willbergh, 2015). Se myös korostaa opetusta autonomisen opettajan, autonomisen oppijan ja sisällön kohtaamisena (esim. Hopmann, 2007). Autonomiaan kuuluu käsitys kriittisestä ajattelusta ja ymmärrys siitä, että koulussa opetettava tieto on aina normatiivisen valinnan tulos. Autonomia ei toteudu, jos opettaja ei hahmota tiedon muuntumisen prosesseja ja koulutukseen kohdistuvia yhteiskunnallisia paineita, jotka muokkaavat hänen autonomista tilaansa (Säntti & Puustinen, 2024; Puustinen, Säntti & Simola, 2022).

Bernsteinin ajattelu täydentää didaktista perinnettä muistuttamalla tietoon liittyvistä valinnoista ja korostamalla tiedonalan sekä arvojen ja ideologioiden roolia näissä valinnoissa. Didaktinen perinne puolestaan korostaa opettajan roolia opetukseen ja sisältöihin liittyvien valintojen tekijänä, mikä täydentää Bernsteinin ajatuksia.

Rekontekstualisointi

Tässä osiossa tarkastelemme lähemmin rekontekstualisointia eli tieteellisen tiedon muuntumista koulussa opetettavaksi tiedoksi. Suomessa virallista rekontekstualisointikenttää (ORF) edustavaat poliittiset päättäjät, ministeriöt ja Opetushallitus, jotka päättäessään esimerkiksi oppiaineiden välisestä tuntijaosta ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden laatimisesta samalla valitsevat, mitä tietoa ja oppiaineita pidetään koulussa opettamisen arvoisena. Vaikka opetussuunnitelmat laaditaan pääosin asiantuntijavoimin, ei niitä voi pitää täysin irrallisena politiikasta (ks. Puustinen & Rantala, 2023; vrt. Säily ym., 2021). Esimerkiksi Opetushallituksen pääjohtaja ja opetus- ja kulttuuriministeriön tärkeimmät virkamiehet valitaan poliittisin perustein. Lisäksi opetussuunnitelmaprosessissa voivat olla mukana erilaiset etujärjestöt ja muut koulun suuntaan vaikuttavat tahot joko suoraan vaikuttamalla varsinaisiin rekontekstualisointikentän toimijoihin tai pyydettyinä asiantuntijoina.

Yhteiskunnan arvot ja julkinen keskustelu heijastuvat opetussuunnitelmien arvopohjaan. Kun 1900-luvun alussa korostettiin isänmaallisuutta ja uskontoa (ks. esim. Löfström, Virta & Salo, 2017, s. 82–83), ovat 2000-luvun tärkeitä avainsanoja demokratia, kestävä kehitys ja yrittäjyys (LOPS, 2019; POPS, 2014;). Näihin valintoihin vaikuttavat keskeisesti käsitykset koulutuksen tarkoituksesta (Biesta, 2020; Deng, 2020). Niin koulutuksen yleisten tavoitteiden asettamisessa kuin eri oppiaineille annettavassa painoarvossa ja niiden opetussisällöissä näkyvät käsitykset ihmiskuvasta, oppilaiden tarpeista, yhteiskunnan tarpeista ja niin edelleen. Opetussuunnitelmissa erilaiset toiveet voivat näkyä ristiriitaisuuksinkin; esimerkiksi suomalaisissa opetussuunnitelmissa yhtäältä työelämärelevanssi ja sosiaalisuus (vallitsevaan) yhteiskuntaan sekä toisaalta itsenäinen kriittinen ajattelu vetävät eri suuntiin.

Edellä sanottu ei tarkoita, että kaikki koulussa opetettava tieto olisi viinoutunutta tai politiikan vääristämää. Tietoon liittyvät valinnat ovat välttämättömiä jo lasten ja nuorten ikävaiheen vuoksi ja siksi, että kukaan ei voi hallita kaikkia kaikkien tieteenalojen kaikkea tietoa – saati että koulussa olisi aikaa siihen (Horder, 2021; Lambert, 2019). Esimerkiksi koko fyysisen tieteellistä kokonaisuutta ei voida kopioida sellaisenaan opetussuunnitelmiin, minkä vuoksi täytyy luoda käytänteitä tai periaatteita, joiden mukaan tietoa rekontekstualisoidaan osaksi opetussuunnitelmaa (Wheelahan, 2010, s. 33).

Pedagogisen rekontekstualisointikentän toimijat, kuten kasvatustieteilijät, opetussuunnitelmien laatijat, oppikirjailijat ja erilaiset opettajien järjestöt toimivat yhteiskunnallisten toiveiden ja tieteellisen tiedon tulkit-sijoina. Suomessa tähän on syytä lisätä vielä paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen. Aina ei voikaan vetää selkeää rajaa virallisen ja pedagogisen rekontekstualisointikentän välille jo yksistään siitä syystä, että opetussuunnitelmien laatiminen ja opetus tapahtuvat aina jossain yhteiskunnallisessa tilanteessa. Yhteiskunnalliset käsitykset ja puhuvat näkyvät myös oppikirjoissa. Esimerkkejä tästä ovat Neuvostoliiton myötäily kylmän sodan aikana (Holmén, 2006) ja kansallisen kilpailukyvyyn ja yrittäjyyden diskurssit 2000-luvulla (Hansen & Puustinen, 2021).

Pedagogisen rekontekstualisointikentän toimijoiden ratkaisuihin vaikuttavat niin mielipiteet siitä, mikä on keskeistä oman oppiaineen kannalta kuin yleisemmät käsitykset hyvästä opetuksesta ja oppimisesta tai ylipäätään kasvatuksen tehtävästä. Näihin käsityksiin taas vaikuttavat uudet tutkimustulokset ja pedagogiset muotivirtaukset, mikä voi johtaa ristiriitaisiin viesteihin tai jopa suoranaisiin väärinymmärryksiin. Uusiseelantilainen opetussuunnitelmatutkija Graham McPhail (2015) on kuvannut 2000-luvulla maassaan käytyä keskustelua, jota hallitsivat konstruktivisismi, kompetenssit (*21st century skills*) sekä välineellinen pyrkimys koulun ”tehokkuuteen ja vastuullisuuteen”. Lisäksi korostettiin paikallisen ja henkilökohtaisen näkökulman merkitystä. Keskustelusta ei kuitenkaan tullut onnistunutta: Vaikka opettajat puhuivat keskenään samanlaisilla, julkisesta keskustelusta ja muotivirtauksista poimituilla sanoilla, esimerkiksi opilaskeskeisyys ymmärrettiin eri kouluissa hyvin eri tavoin.

Vastaavaa debattia on käyty Suomessa itseohjautuvuuden käsitteen tiimoilta: kun julkinen keskustelu ja jotkut kasvatustieteelliset tutkimukset (esim. Saarinen, 2020) ovat ottaneet itseohjautuvuuteen kriittisen kannan, yhteiskunnallisen rekontekstualisointikentän toimijat ovat vastanneet näiden ymmärtäneen koko itseohjautuvuuden tavoitteen väärin. Debatin keskiöön nousivat siis opetussuunnitelman kielellisten muotoilujen tulkinnat: tulisiko maininnat itseohjautuvuuteen ohjaamisesta (POPS, 2014, s. 49) tai sen tukemista (s. 30) ja vahvistamisesta (s. 31) tulkita itseohjautuvuuden vaatimiseksi perusopetusikäisiltä? Kun virallisella rekontekstualisointikentällä (ORF) sanottiin, että ei, kriitikoiden mielestä tämä tulkinta oli siitä huolimatta kouluissa eli pedagogisella rekontekstualisointikentällä (PRF) tehty.

Suomalainen itseohjautuvuusdebatti käsitteli opetusta koskevien periaatteiden tulkintaa pedagogisen muuntimen eri tasoilla. Uusiseelantilaisessa keskustelussa puolestaan sotkeutuivat tieto (ja sen epistemologia eli teoria tiedon tai tietämisen ehdoista, mahdollisuuksista ja pätevyydestä), opetus ja oppiminen. Sinänsä erillisten debattien aiheet myös kytkeytyvät toisiinsa: itseohjautuvuuden tavoite usein liittyy ajatukseen siitä, että oppilaan tulisi oppia itse rakentamaan itselleen merkityksellistä tietoa. Jotta tieto ei näissä keskusteluissa unohtuisi, on aivan keskeistä erottaa toisistaan sosiaalinen tai epistemologinen konstruktivisismi, joka tarkastelee (tieteellisen) tiedon rakentumista ihmisten tekemänä, ja psykologinen konstruktivisismi, joka on teoria oppimisesta (McPhail, 2015). Vaikka tieteellinen tieto on erehtyväistä, eikä edusta lopullista totuutta, se eroaa perustavanlaatuisesti henkilökohtaisista mielipiteistä tai uskomuksista. Ja kääntäen: vaikka oppija rakentaa itselleen merkityksellistä tietoa, ei ole kestäväää, saati mahdollista, että oppilaiden tulisi keksiä ja kehittää itsenäisesti satojen tai tuhansien vuosien aikana rakentuneet ajattelutavat.

Edellä sanottua ei pidä tulkita niin, että oppijoiden kokemuksilla tai heidän luomillaan merkityksillä ei olisi väliä (McPhail & Rata, 2018; Nordgren, 2021; Vernon, 2020). Oppilailla voi olla aktiivinen ja tietoa rakentava rooli, vaikka opettajakin olisi aktiivinen ja johtaisi sekä mallintaisi tiedonalalle ominaisen ajattelun oppimista. Varsinkin aineenopettajat, joiden maisterintutkinto on suoritettu opetettavan aineen taustatieteessä,

ovat tiedonalansa asiantuntijoita (ks. esim. Rantala, ym. 2020, luvut 4 ja 6). Heidän tehtävänsä on opettaa tiedonalan ajattelutapaa, tiedon muodostamisen tapaa ja kieltä (LOPS, 2019; POPS, 2014).

Oppiaineet ja niiden tieto

Koulussa opetettavat oppiaineet ovat muodostuneet historiallisten kehityskulkujen seurauksena. Osa perustuu yhteen tiedonalaan ja juontaa juurensa kauas historiaan (matematiikka, filosofia, historia), osa taas on uudempiä konstruktioita, jotka ovat syntyneet vastaamaan yhteiskunnalliseen tarpeeseen (yhteiskuntaoppi, elämäntietä, terveystieto). Kunkin oppiaineen tiedon luonteeseen ja rakenteeseen vaikuttaa olennaisesti se, mihin tiedonalaan tai -aloihin se nojaa. Tiedon luonne ja rakenne viittaavat eroihin tiedon tuottamisessa ja yleistettävyydessä: esimerkiksi luonnontieteet tuottavat yleistettävämpää ja vähemmän tulkinnallista tietoa kuin humanistiset ja yhteiskuntatieteet (ks. Annala, 2022; Säntti & Puustinen, 2024). Fysiikalle on ominaista hierarkkinen tietorakenne eli kumulatiivisuus ja todistettavuus, esimerkiksi yhteiskuntatieteille taas vähäisempi kumulatiivisuus, suurempi tulkinnallisuus sekä erilaiset kilpailevat teoriat ja selitysmallit. Näillä eroilla on vaikutuksia myös siihen, millaiseksi koulussa opetettavan oppiaineen ja yhteiskunnallisten toiveiden suhde muodostuu.

Bernsteinin käsitys tietorakenteen merkityksestä rinnastuu joiltain osin suomalaisesta keskustelusta ja opetussuunnitelmista tuttuihin käsitteisiin, kuten kielitietoisuuteen sekä tiedonalakohtaisiin luku- ja tekstitaitoihin. Niiden tausta on englanninkielisessä *disciplinary literacy*-traditiossa. Sekä bernsteinilaista että *literacy*-traditiota yhdistää ajatus siitä, että tiedonaloilla on vakiintuneita normeja ja toimintatapoja ja ne päättävät itsenäisesti tiedon tuottamisen ja arvioinnin kriteereistä. Tästä seuraa ajatus, että tieto, tiedon tuottaminen ja tekstikäytänteet ovat erottamattomia (Fang & Coatham, 2013; Hynd-Shanahan, 2013), mikä tulisi huomioida myös oppiainneiden opetuksessa.

Onkin ajateltavissa, että tiedontutkijoiden painottama kaikkien pääsy tiedon äärelle näkyy opetussuunnitelmien tiedonalojen kieltä painottavissa kirjauksissa, vaikka ne perustuvatkin eri tutkimusperinteeseen ja osin erilaisiin taustaoletuksiin. Käytännössä tilanne voi kuitenkin olla toinen. Eri oppiaineita koskevissa tutkimuksissa on havaittu, etteivät tiedonala- lähtöisen opetuksen ihanteet toteudu toivotusti. Tahalliset tai tahattomat ”virheet” eri tasoilla tapahtuvassa rekontekstualisoinnissa vaikeuttavat tiedonalan ymmärryksen kehittymistä tai pahimmillaan kadottavat tiedonalan tiedon kokonaan. Havainnollistamme tätä suomalaisten esimerkkien avulla.

Yhteiskuntaoppi on esimerkki monitieteisestä oppiaineesta, jonka tiedon luonne on jokseenkin epäselvä (Löfström ym., 2017). Tämä tekee vaikeaksi erottaa yhteiskunnasta kumpuavat (ideologiset) toiveet ja yhteiskuntatieteelliseen tietoon perustuvan sisällön. Oppikirjoissa epäselvä tiedon luonne näkyy muun muassa siten, että niissä kuvataan laajasti yksityiskohtia yhteiskunnan instituutioista, mutta ei anneta ajatuksellisia vä-

lineitä hahmottaa yhteiskunnan rakenteita laajemmin, saati eväitä pyrkiä muuttamaan niitä (Hansen & Puustinen, 2021; Satokangas & Mikander, 2023). Yhteiskunnallinen osallistuminen on puolestaan usein kutistettu kirjoissa vain äänestämiseksi, eikä esimerkiksi informaatiovaikuttamista käsitellä käytännössä ollenkaan.

Oppikirjat eivät siten vastaa opetussuunnitelmia, joissa tavoitteena on muun muassa erityyppisten toimijoiden tuottaman tiedon kriittinen arviointi (POPS 2014), kriittinen ajankohtaisten ilmiöiden arviointi sekä tulevien kehityssuuntien ja vaihtoehtojen pohdinta (LOPS 2019). Toisaalta näitä tavoitteita ei täyty myöskään pelkkä henkilökohtaisen mielipiteen kysyminen (vrt. Helkala & Tomperi, 2021). Jos yhteiskunnan ilmiöiden ja poliittisten keskustelujen arviointia ei sidota luotettavaan yhteiskuntaa koskevaan tietoon, syntyy opetustilanteessa helposti balanssiharha eli tilanne, jossa henkilökohtainen, kenties oppilaan kotoa tai sosiaalisesta mediasta poimittu ja mahdollisesti ideologisesti rakentunut mielipide rinnastuu tieteelliseen tietoon.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine on yhteiskuntaopin tavoin monitieteinen: se hakee tiedonalaperustaansa paitsi kieli- ja kirjallisuustieteistä myös esimerkiksi viestinnän ja vuorovaikutuksen tutkimuksesta, teatteritaitteesta sekä kulttuurintutkimuksesta. Tämä tuottaa rekontekstualisoinnille haasteen: millainen tieto on olennaista? Erityisesti kieliopin opetuksen osalta kysymyksestä on käyty pitkäaikaista debattia (Marjokorpi, 2023a; Locke, 2010), joka esimerkiksi Britanniassa ja Yhdysvalloissa johti muodollisen kielioppiopetuksen poistamiseen opetussuunnitelmista 1960–1980-luvuilla (Kolln & Hancock, 2005). Suomesakin oppikirjoista on erityisesti alakoulussa karsittu kielioppiin liittyvää tietoa niin, että sen avulla on vaikeaa tarkastella autenttisten tekstien kieltä (Marjokorpi, 2023b).

Historian opetusta alakoulussa ja lukiossa tarkastelleessa tutkimuksessa havaittiin, että toisin kuin opetussuunnitelmat ja didaktinen tutkimus linjaavat, opetus keskittyi lähinnä historian faktojen opettamiseen ja muistamiseen (Khawaja, 2024). Vuosiluvut ja tapahtumien luettelomainen esitys korostuivat ja tiedonalalle ominainen tiedon tulkinnallisuus ja moniperspektiivisyys jäivät taka-alalle. Oppilaille ja opiskelijoille opetettiin vain vähän ja satunnaisesti historian menetelmällistä tietoa, esimerkiksi lähteiden tutkimiseen liittyen.

Edelliset esimerkit kuvaavat tilanteita, joissa rekontekstualisointi ei ole toteutunut ideaalilla tavalla. Historiaa, yhteiskuntaoppia ja äidinkieltä koskevissa esimerkeissä jäi puuttumaan tiedonalalle tyypillinen ajattelu, joka korvautui faktojen muistamisella ja erityisesti äidinkielen osalta käytännöllisellä (kieli)tiedolla, jota voisi soveltaa arkisissa tilanteissa. Samoin voi käydä myös matematiikassa, jossa tavoitteena on kehittää matemaattista ajattelua. Siihen kuuluvat esimerkiksi ongelmanratkaisu, luova matemaattinen järkeily ja visualisointi (Hudson, 2022). Nämä eivät kehity, jos opetus nojaa sääntöjen ulkoa opetteluun ja orjalliseen seuraamiseen, pinnalliseen järkeilyyn ja oikein – väärin -vastauksiin. Tähän liittyy fallibilismi eli ymmärrys siitä, että myös matemaattisilta tai luonnontieteellisiltä totuuksilta näyttävä tieto voi olla erheellistä.

Korkeakoulutuksessa tieteen roolin voisi kuvitella olevan yksiselitteisempi, sillä siirtymä tiedon tuottamisesta opetukseen on lyhyempi ja toteutuu käytännössä tutkijoiden toimiessa samalla opettajina. Silti myös korkeakoulutuksessa voi syntyä tilanteita, joissa rekontekstualisointi toimii vääristyneesti, yksipuolisesti tai ideologisia päämääriä noudattaen. Elinikäinen oppiminen on käsite, johon kasvatustieteen opiskelijat, tulevat opettajan mukaan lukien, tutustuvat opinnoissaan. Yksi lähestymiskulma elinikäiseen oppimiseen on esitellä sitä yksilön kannalta ensisijaisesta myönteisenä ja yksilön omaa oppimista ja itsemääräytymistä kunnioittavana ideana. Tämä lähestymistapa peittää kuitenkin alleen sen, että elinikäistä oppimista voidaan myös tarkastella yhtenä yrittäjämäisen asenteen ilmentymänä, jossa yksilö ikään kuin houkutteleean kehittämään itseään, mutta jossa tuo kehittäminen tapahtuu elinkeinoelämän ehdoilla ja jossa yksilöltä odotetaan innovatiivisuutta ja rohkeutta (Kinnari, Laalo & Silvennoinen, 2022). Työelämän historiaa tutkinut Juha Siltala (2007) on verannut ironisesti elinikäistä oppimista elinkautiseen rangaistukseen, jossa oppijaa ei välttämättä armahdeta koskaan, edes hyvän käytöksen perusteella, vaan hän on ikuisesti tuomittu oppimaan jonkun muun tärkeäksi katsomia asioita. Kasvatustieteen opiskelijoille olisi siten avattava erilaisia tapoja tarkastella elinikäistä oppimista, ja miten se on esimerkiksi eri aikoina ymmärretty.

Miten rekontekstualisoinnin harharetkiä voisi sitten selittää? Yhteiskuntaopin, äidinkielen ja akateemisen kasvatustieteen tapauksessa keskeinen selittäjä on monitieteinen lähtöasetelma, joka tekee vaikeammaksi vetää raja tieteestä tai oppiaineesta ja sen ulkopuolelta kumpuavien vaikutteiden välille. Niin yhteiskuntaopin oppimateriaaleissa kuin elinikäiseen oppimiseen liittyvissä puhetavoissa näkyvät poliittis-ideologiset paineet ja diskurssit, kuten kansallisen kilpailukyvyn painottaminen, joka heijastuu edelleen pedagogiselle rekontekstualisointikentälle oppikirjoihin ja luentosaleihin. Yhteiskuntaopin osalta oma vaikutuksensa on epäilemättä myös sillä, että oppiaine uusi tulokas alakoulussa ja että sitä opettavien aineenopettajien pääaine yliopisto-opinnoissa on useimmiten historia. Myös äidinkielessä ja kirjallisuudessa rekontekstualisoinnin haasteena on kysymys erikoistuneen tiedonalatiedon ja arkitiedon eroista oppiaineessa, jonka yhdeksi keskeisimmistä tavoitteista yleensä nähdään kielenkäyttötaitojen (lukeminen, kirjoittaminen, multimodaalinen ilmaisu ym.) kehittäminen.

Oppikirjat vaikuttavat tutkimusten mukaan vahvasti opetukseen (esim. Heinonen, 2005; Rantala ym., 2020, s. 182–183). Edellä mainitussa tutkimuksessa useimmat alakoulun opettajat nojasivat vahvasti oppikirjojen näkemykseen siitä, mitä historian tieto on (Khawaja, 2024). He etenivät kirjan kappaleita järjestyksessä tekemättä juurikaan omia valintoja. He eivät siten rekontekstualisoineet itsenäisesti, vaan ainoastaan välittivät oppikirjojen tekijöiden ratkaisuja. Opettajat toimivat Bernsteinin (2000) hahmottamalla tavalla pikemminkin toisintajina (reproduction) kuin rekontekstualisoijina. Samalla tavoin alakoulun äidinkielen oppikirjojen käyttöarvo jää tiedon näkökulmasta suppeaksi, jos tieto on riisuttu oppikirjoista.

Toisaalta osa historiaa opettaneista luokanopettajista aktiivisesti valitsi ja jäsensi opettamaansa tietoa (Khawaja, 2024). He kuitenkin painottivat

päätöksissään erilaisia näkemyksiä kuin opetussuunnitelman tavoitteet tai ainedidaktinen tutkimus. Samankaltainen tilanne näkyi historian luki-opetuksessa, jossa opettajat eivät nojanneet oppikirjoihin vaan omaan historiaa koskevaan sisältötietoonsa (Puustinen & Khawaja, 2022). Suurimman osan ajasta tieto esitettiin annettuna ja staattisena, usein PowerPoint-esitysten muodossa. Tiedon pelkistymiseen muistettaviksi faktoiksi aineenopettajien työssä on erilaisia toisiaan täydentäviä selityksiä (ks. Puustinen, 2022). Haastatteluissa kävi ilmi muun muassa, että opettajat saattavat välttää tiedon luonteen avaamista koetun ajanpuutteen vuoksi tai siksi, etteivät koe opiskelijoiden ymmärtävän esimerkiksi käsitteiden problematisointia. Kyse voi olla myös yleisemmästä ilmiöstä, jossa koulun perinteet ja rakenteet (*grammar of schooling*) määrittävät pitkälti sen, mitä ja miten koulussa opetetaan (Cuban, 2016).

Oppiaineen ja tieteenalan yhteyden säilyttämiseksi tuleekin aktiivisesti huolehtia tiedonalan mielen ja kielen välittymisestä osaksi oppiainetta ja sen opetusta. Tässä suhteessa olennaisia ovat eri oppiaineita koskevassa tutkimuksessa rakennetut episteemiset mallit, kuten maantieteellinen, matemaattinen ja historiallinen ajattelu. Tällaiset mallit ovat ”tieteellisiä”, mutta eivät kuitenkaan sama asia kuin ammattitutkijoiden tieteellisyys (ks. Kainulainen, 2020), eikä niiden tavoite ole uuden tiedon tuottaminen tieteellisen tutkimuksen merkityksessä, vaan tiedonalan tiedonmuodostuksen, käsitteiden ja ajattelutapojen omaksuminen ja niiden tuottama oppijan oman ajattelun kehittyminen.

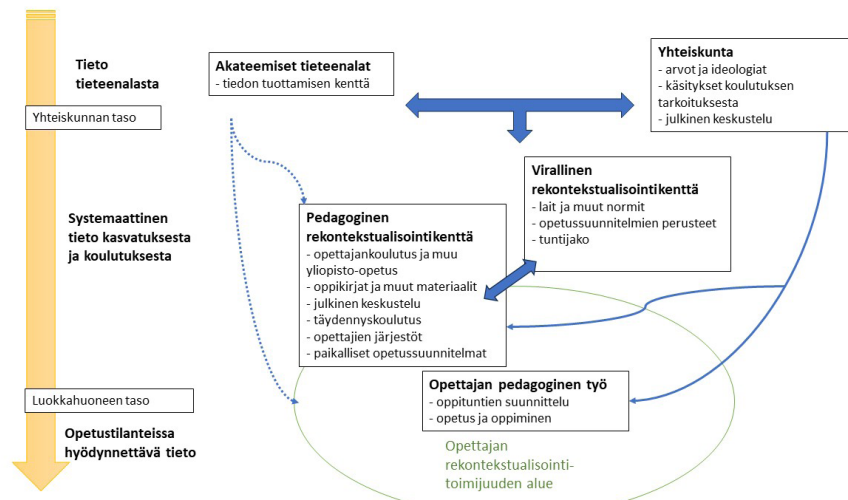
Rekontekstualisointi suomalaisessa järjestelmässä

Tässä osiossa yhdistämme Bernsteinin ja häntä tulkinneiden englanninkielisten tutkijoiden ajattelun pohjoiseurooppalaiseen käsitykseen opettajan autonomiasta ja esitämme oman rekontekstualisointia kuvaavan mallimme. Kansallinen konteksti ja koulutuspoliittiset valinnat määrittävät merkittävien osin opettajien autonomiaa ja mahdollisuuksia itsenäisiin pedagogisiin valintoihin (Hordern, 2021; autonomiasta ks. Salokangas & Wieland, 2020). Avoimissa ja sallivissa malleissa opettajat voivat saada joitain yleisiä periaatteita tiedon valintaan ja muuntamiseen, mutta muuten he voivat toimia oman harkinnan ja oppijoiden tarpeiden mukaan. Tiukemmin ohjaavissa malleissa opettajien odotetaan seuraavan ylhäältä annettua, opetussisältöjen ja toisinaan myös -menetelmien osalta tiukasti määriteltyä suunnitelmaa. Suomi on esimerkki opettajan autonomiaa korostavasta järjestelmästä, kun taas esimerkiksi Englannissa valinnan mahdollisuuksia on selvästi vähemmän. Yhdysvalloissa on kouluja, joissa oppitunnit on käsitelty valmiiksi minuuttien tarkkuudella (ks. Cuban, 2016).

Yhteiskunnalliset ja institutionaaliset reunaehdot eivät kuitenkaan yksistään määritä opettajan toimijuutta ja ammatillista tilaa (Oolbekink-Marchand ym., 2017). Myös tiukemmissa malleissa on tilaa omille valinnoille, jos tämän tilaa osaa tunnistaa. Sallivissa malleissa taas on aivan mahdollista päätyä seuraamaan vaikkapa oppikirjantekijöiden ”käsiteltyä”, jolloin autonomia jää hyödyntämättä (Khawaja, 2024; Puustinen & Khawaja, 2022). Opettajat ovatkin kontekstista riippumatta aina

portinvartijoita, jotka ratkaisevat miten opetussuunnitelmat ja erilaiset ulkoiset tekijät tulevat osaksi opetusta (Tyack & Cuban, 1995).

Oheinen kuvio 2 tiivistää näkemyksemme tiedon muuntumisen prosesseista tiedontuotannon ja opetustilanteen välillä. Se esittää myös ideaalin siitä, miten opettaja voi ammentaa erilaisista tiedon lajeista. Kuvio perustuu Bernsteinin ajatuksiin, joita täydennämme. Olennainen ero Bernsteiniin on opettajan laajempi rooli: reproduktion sijaan näemme opettajat aktiivisina toimijoina (Khawaja & Puustinen, 2022; Kitson, 2021). Esittämämme pedagogisen muuntimen versio ei pyri olemaan kaiken kattava teoreettinen mallinnus, vaan ajattelun väline, jonka avulla niin opettajat kuin tutkijatkin voivat hahmottaa rekontekstualisoinnin prosesseja. Erilaisissa kansallisissa konteksteissa, koulutusasteilla ja oppiaineissa osa kuvion osista voi korostua tai toisaalta jäädä taka-alalle. Esittämämme kuvio kuvaa erityisesti kouluissa toimivia luokan- ja aineenopettajia.



Kuvio 2. Muokattu versio Bernsteinin (2000) pedagogisesta muuntimesta.

Kuvion keskiosan vasemmassa yläreunassa on tiedontuotamisen kenttä eli akateemiset tieteenalat. Kuvion oikeassa yläkulmassa ovat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset käsitykset koulutuksen tarkoituksesta. Niihin kuuluvat koulutukselle asetetut yleiset tavoitteet, arvot, ideologiat ja oppiaineisiin liittyvät arkipäiväiset käsitykset. Virallisen rekontekstualisointikentän linjaukset eli kansalliset opetussuunnitelmat, lainsäädäntö ja muut koulutusta koskevat normit perustuvat näihin yhteiskunnallisiin käsityksiin ja tieteenalojen tuottamaan tietoon. Esimerkiksi opetussuunnitelmat muotoutuvat siten yhteiskunnan ja tieteellisen tiedon vuorovaikutuksessa, ja niihin vaikuttaa myös pedagoginen rekontekstualisointikenttä, kuten käsitykset hyvästä opetuksesta.

Oppiaineiden tiedon muovautumiseen vaikuttavat myös taustatieteen tietorakenne ja mahdollinen monitieteisyys. Oppiaineisiin liittyvät arkikäsitykset kuitenkin vaikuttavat kouluun myös toista reittiä. Opettajat ja oppilaat ovat osa yhteiskuntaa, jonka arvot ja diskurssit vaikuttavat heidän toimintaansa – tietoisesti tai tiedostamatta. Tätä kuvaamme kuvion oikean reunan nuolilla.

Pedagogisen rekontekstualisointikentän osalta tulkintamme eroaa Bernsteinista. Artikkelin edellisissä osioissa olemme kuvanneet pedagogisen kentän toimijoita ja potentiaalisia ristikkäisiä viestejä. Suomalaisessa, opettajan autonomiaa korostavassa järjestelmässä, yksittäinen opettaja voi omissa ratkaisuissaan seurata tai olla seuraamatta pedagogisen rekontekstualisointikentän ratkaisuja. Sen vuoksi hahmotamme opettajan toimintakentän alkavan kansallisen opetussuunnitelman tulkitsemisesta opetusta suunniteltaessa. Tähän tulkintaan vaikuttavat pedagogisella rekontekstualisointikentälle tehdyt ratkaisut, tutkimusten mukaan erityisesti oppikirjoissa tehdyt sisällölliset ja pedagogiset ratkaisut. Kuten edellä kuvasimme, toisinaan kirjojen vaikutus näyttää olevan opetussuunnitelmaa suurempi. Olemme merkinneet kuvioon vihreällä katkoviivalla alueen, jossa yksittäisellä opettajalla on mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen rekontekstualisoijana. Vasemmanpuoleiset katkoviivalla merkityt nuolet taas kuvaavat opettajien ja muiden pedagogisen rekontekstualisointikentän toimijoiden mahdollisuutta ammentaa suoraan tieteenaloista. Tällöin on mahdollista torjua ei-toivottuja ideologioita tai muita yhteiskunnasta tulevia paineita ja terveellä tavalla kyseenalaistaa pedagogisen rekontekstualisointikentän näkemyksiä.

Mitä tämä tarkoittaa opettajien ja opettajankoulutuksen kannalta?

Kuvaamme kuvion vasemmassa reunassa kasvatustieteellisen ja opetetavan aineen taustatieteen tiedon kokonaisuutta, joka mahdollistaa ammatillisen tilan maksimoimisen ja siten tietoisien osallistumisen rekontekstualisointiin. Ylimmäisenä vasemmalla on se tieteellinen tieto, joihin oppiaineet perustuvat. Aineenopettajille ja korkeakoulutuksessa toimiville opettajille kysymys on usein yliopisto-opintojen pääaineesta, jonka sisällön, ajattelutapojen, tiedonmuodostuksen ja -luonteen omaksumisen voi katsoa olevan osa maisterintutkintoa tai yliopistossa omaa tutkimustyötä.

Toisinaan esitetään, että yksin opetettavan aineen tiedonalan hallinta mahdollistaisi opettajan autonomiset ratkaisut suhteessa virallisen rekontekstualisointikentän linjauksiin (esim. McPhail, 2015). Nähdäksemme opetettavan aineen tiedonalan ymmärrys onkin välttämätön, mutta ei ainoa edellytys tiedon muuntumisen ymmärtämiselle. Rekontekstualisointiin vaikuttavien arvoihin, ideologioihin, taloudellisiin päämääriin sekä koulutuksen rakenteisiin ja perinteisiin liittyvien tekijöiden hahmottaminen edellyttää tietoa kasvatuksesta yhteiskunnallisena systeeminä (*knowledge about education*) (Hordern, 2018, 2021; Puustinen, 2022; Säntti & Puustinen, 2024). Tällainen kasvatusta yleisellä tasolla koskeva tieto mahdollistaa koulutukseen liittyvän poliittisen ja institutionaalisen ohjauksen sekä oppiaineiden perinteiden analyttisen tarkastelun ja esimerkiksi oppijoiden ikätason huomioimisen. Tätä tietoa voi pitää kasvatustieteen tuottamana systemaattisena tietona. Kuviossa 2 olemme sijoittaneet sen vasemmalle keskelle, virallisen ja pedagogisen rekontekstualisointikentän kohdalle.

Edellä kuvattu tietoperusta ei merkitse, että oppiainetta ja koulutusta yleisellä tasolla käsittelevä ymmärrys rakentuisi mielekkäiksi

opetuksellisiksi ratkaisuuksi. Siksi tarvitaan myös opetustilanteissa hyödynnettävää tietoa (*knowledge for educational practice*). Tällainen tieto koetaan usein kaikkein konkreettisimmaksi opettajankoulutuksen sisällöksi, ja sitä saatetaan myös kaivata täsmäratkaisuksi opetustyön haasteisiin (Koski ym., 2023; Sääntti ym., 2023). Siksi on tärkeää painottaa, ettei pelkkä opetustilanteita koskeva tieto ole rekontekstualisoinnin kannalta riittävää. Koska merkittävä osa tiedon muuntumisesta tapahtuu ennen luokkahuonetta, voi taitavakin opettaja menettää otteensa tietoon, jos hän ei hahmota luokkahuonetta edeltäviä rekontekstualisoinnin prosesseja. Mitä vahvempi ymmärrys opettajalla on tiedon rakentumisesta, muuntumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä kaikilla tasoilla, sitä itsenäisemmin ja tiedostetummin hän voi rekontekstualisoida.

Korkeakouluopettajien kohdalla rekontekstualisointiprosessi näyttäytyy mielenkiintoisen kaksoisroolin kautta. Yhtäältä yliopistoissa opettavat ovat tutkimusta tehdessään tiedon tuottajia ja siten tieteenalojen ytimessä. Toisaalta opettaessaan he rekontekstualisoivat tutkimustietoa opiskelijoille. Kaikista opettajaryhmistä heillä voidaan katsoa olevan suoriin pääsy tiedonalan tietoon, koska he itse tuottavat sitä (Fordham, 2016). Yliopistossakaan opettava ei kuitenkaan ole vapaa pedagogisen muuntimen kuvaamista ilmiöistä. Ensinnäkin yliopistoja ohjaa niitä koskeva lainsäädäntö ja siten virallinen rekontekstualisointikenttä (ORF) on läsnä myös yliopistoissa. Toiseksi yliopistot, tiedekunnat ja opintosuunnat määrittelevät omat tavoitteensa opetukselle erilaisten dokumenttien kautta ja yliopistopedagogiikan kautta vaikutetaan yliopistoissa tapahtuvaan opetukseen. Näistä muodostuu pedagoginen rekontekstualisointikenttä (PRF) yliopistojen tasolla. Siksi voidaan sanoa, että kuviossa 2 esitellyt pedagogisen muuntimen toimijat eivät ole läsnä ainoastaan perusopetuksessa ja toisella asteella vaan ovat läsnä myös yliopistoissa. On kuitenkin huomioitava, että yliopistojen kontekstissa sekä virallinen että pedagoginen (rekontekstualisointi)kenttä ovat huomattavasti huokoisempia kuin muilla koulutusasteilla ja tiedon muuntumisreitti on huomattavasti lyhyempi.

Aineenopettajien suhteen oletusarvona on, että heillä on pääaineessa suoritettavan maisterin tutkinnon vuoksi (ja vähintään aineopinnot muista opetettavista aineista) vahva ymmärrys opetettavan aineensa taustatieteen luonteesta (Fordham, 2016; Puustinen, 2022). Ideaalitapauksessa, kuten kuviossa 2 esitämme, aineenopettaja pystyisi peilaamaan rekontekstualisointikenttien muuntamaa tietoa suoraan tiedonalan käsityksiin tiedosta. Siksi nuoli tiedon tuottamisen kentästä suoraan opettajan pedagogiseen työhön koskee erityisesti aineenopettajia (ja korkeakoulujen opettajia). Koska aineenopettajan maailmassa virallinen ja pedagoginen rekontekstualisointikenttä ovat vahvoja ja vaikutusvaltaisia muun muassa opetussuunnitelmien perusteiden ja oppikirjojen kautta, pääsy tiedonalan tietoon on keskeistä, kun tavoitteena on varmistaa kaikkien oppilaiden pääsy tiedon äärelle.

Aineenopettajienkaan pääsy tiedonalan tietoon ei ole yksiselitteinen kysymys. Kuten yllä mainitsimme, yliopistoissakin tietoa rekontekstualisoidaan siellä opiskeleville. Esimerkiksi Wuokon ja Räsänen (2023) tutkimuksessa historiaa yliopistoissa opettavat kokivat, ettei tiedonalan

rakenteisiin ja sen luonteeseen liittyviä kysymyksiä ollut mahdollista tai syytä käsitellä kuin vasta opintojen loppupuolella; pääasiassa siksi, että opiskelijoiden ei koettu ymmärtävän epistemologisia kysymyksiä. Jos tieto siis yliopisto-opintojenkin aikana on jo vahvasti rekontekstualisoitunutta, voidaan perustellusti kysyä, miten syvälle tiedon luonteeseen yliopisto-opintojenkaan aikana päästään. Toisaalta yliopistoissa tiedonalan ymmärrys rakentuu opetuksen ohella myös tutkimuskirjallisuuden kautta ilman, että sitä on rekontekstualisoitu.

Luokanopettajat poikkeavat aiemmista kahdesta opettajaryhmistä siten, että heillä ei useimmiten ole suoraa pääsyä opettamiensa oppiaineiden taustatieteisiin. Aineenopettajista poiketen he eivät tavallisesti voi tukeutua suoraan eri tieteenalojen tiedonkäsitelyyn: luokanopettaja toimii aina jo valmiiksi rekontekstualisoidun tiedon kautta. Luokanopettajien kohdalla rekontekstualisointia voidaan pitää kykynä ymmärtää, mihin muuntimen eri toimijat pyrkivät tiedon suhteen kussakin oppiaineessa (Khawaja, 2024). Tätä varten luokanopettajilla on oltava ainakin alustava käsitys oppiaineissa ja niiden taustatieteissä käytävistä keskusteluista esimerkiksi tiedon laatuun ja käyttöön liittyen. Jos esimerkiksi opetussuunnitelmat ja oppikirjat edustavat keskenään erilaisia – tai jopa vastakkaisia – tiedonkäsitelyä, luokanopettajan pitäisi tunnistaa tällainen jännitteinen tilanne ja suhteuttaa opetuksensa siihen valitessaan ja muokatessaan tietoa. Tämä on luokanopettajan rekontekstualisoinnin ytimessä. Useita oppiaineita opettavien luokanopettajien rekontekstualisointiin lukeutuu myös tietoisuus siitä, miten eri oppiaineiden tieto suhteutetaan toisiinsa esimerkiksi opetussuunnitelmatasolla.

Opettajankoulutuksen kannalta edellä sanottu tarkoittaa sen varmistamista, että kasvatusta ja koulutusta koskeva systemaattinen tieto (knowledge about education), opetustilanteissa hyödynnettävä tieto (knowledge for educational practice) ja oppiaineita sekä niiden taustatieteitä koskeva tieto saavat kukin riittävän painoarvon (Säntti & Puustinen, 2024). Toiseksi nämä erilaiset tiedon muodot tulisi pyrkiä järjestelmällisesti kytkemään toisiinsa (Furlong & Whitty, 2017; Maton, 2014). Tässä ainedidaktiikan rooli on ratkaiseva erityisesti aineenopettajien koulutuksessa. Luokanopettajille suunnattujen didaktiikan kurssien taas tulisi keskittyä oppiaineen tiedon luonteeseen, eikä esimerkiksi vallitseviin ja usein ohimeneviin pedagogisiin virtauksiin (Khawaja, 2024).

Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme esitelleet pedagogisen muuntimen suomalaiselle lukijakunnalle ja hahmotelleet, miten Bernsteinin brittiläisessä kontekstissa kehittämät ajatukset voi yhdistää didaktiseen perinteeseen. Tiedon välittymistä ja muuntumista on tärkeää seurata, koska kasvatusta ja koulutusta ovat väistämättä sidoksissa yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Rekontekstualisoinnin mekanismien ymmärtäminen mahdollistaa ideologisten painotusten ja ohimenevien muotivirtausten erottamisen tutkitusta tiedosta ja tiedon muuntamisen oppijoiden kannalta mielekkäällä tavalla.

Suomessa opettajilla on laaja autonomia. Opettajiin luotetaan, eikä meillä ole koulutarkastajia tai vastaavia valvontamekanismeja. Myös valtakunnallisia kokeita tai testejä on kansainvälisesti katsoen hyvin vähän. Luottamuksen ja autonomian taustalla on ajatus siitä, että korkeasti koulutetut opettajat ovat alansa asiantuntijoita, jotka kykenevät itsenäisesti ratkaisemaan työssään kohtaamiaan haasteita. Suomalainen opettajankoulutus on lisäksi korostanut, että sen tavoitteena on ollut pyrkiä kouluttamaan työhönsä tutkimusperäisesti suhtautuvia opettajia (Säntti, Puustinen & Salminen, 2018). Opettajat eivät olisi siten pelkästään asiantuntijatiedon hyödyntäjiä, vaan myös sen tuottajia. Jos ihanne toteutuu, suomalaiset opettajat olisivat suhteessa tietoon hyvin eri asemassa kuin Bernstein alun perin esitti. Tulevassa tutkimuksessa on mahdollista selvittää missä määrin ihanne toteutuu ja syventyä entistä tarkemmin opettajaryhmien välisiin eroihin sekä teoreettisesti että empiirisesti ja luoda systemaattisia katsauksia aiempiin ainedidaktisiin tutkimuksiin tiedon näkökulmasta.

Autonomian käänköpuoli on, että se voi johtaa harharetkille. Tiedon muuntumisen hahmottamisen lisäksi pedagogisen muuntamisen keskeinen anti on opetukseen ja oppimiseen liittyvän keskustelun käsitteellistäminen. Rekonstekstualisointikentillä toimii monenlaisia toimijoita, jotka pyrkivät saamaan oman tulkintansa koulun tehtävistä, opetuksesta, oppimisesta ja oppiaineista hallitsevaksi. Erityisesti pedagogisella rekonstekstualisointikentällä tehdyt tulkinnat ja materiaalit näyttävät ohjaavan monin tavoin opettajien toimintaa. On kuitenkin tärkeä osa opettajan ammattitaitoa tunnistaa, ovatko oppikirjat tutkimustiedon tai opetussuunnitelman mukaisia tai liittykö esimerkiksi etujärjestöjen laatimiin oppimateriaaleihin ideologisia päämääriä, joita tulisi suodattaa tai avata oppijoille. Siksi rekonstekstualisoinnista puhuttaessa on syytä muistaa, että sen toteutuminen ei vielä kerro siitä, millaiseksi tieto lopulta muuntautuu. Tässä artikkelissa kuvaamamme tietoperusta mahdollistaa rekonstekstualisaation tahattomien ”virheiden” tai ideologisten painotusten korjaamisen. Vaikka on eettisesti monimutkaista, voiko opettaja toimia haitallisena pitämäänsä normia tai opetussuunnitelman muotoilua vastaan, Suomessa opettajalla on laaja oikeus tulkita opetussuunnitelmia, eikä mitään velvollisuutta käyttää ongelmallisena pitämiään oppimateriaaleja.

Bernstein, samoin kuin häntä seuranneet Michael Youngin, Johan Mullerin ja Lheesa Wheelahanin kaltaiset tutkijat korostavat tiedon merkitystä lasten ja nuorten yhdenvertaisuuden vuoksi. He argumentoivat, että oppijoiden kotitaustan merkitys korostuu entisestään, jos koulutus ei tarjoa kaikille pääsyä tiedonalojen tietoon (Young & Muller, 2010, 2016; Wheelahan, 2010, s. 36). Wheelahan (2010, s. 37) esittää jopa, että koulutuksen päätarkoitus mahdollistaa pääsy systemaattiseen, tieteenalojen tuottamaan tietoon. Tiedon roolin tunnistava ja tunnustava ainedidaktiikka on edellytys tälle. Siksi, toisin kuin joskus on esitetty (Juvonen & Toom, 2021), katsomme ettei ainedidaktiikan vähentäminen opettajankoulutuksesta ei ole ratkaisu koulutuksen ylläpitämiseen tai tuottamaan eriarvoisuuteen. Samasta syystä oppiaineiden sovittaminen tai pakottaminen samaan muotiin ei ole perusteltua. Oppiaineiden luonne ja erilaiset tietorakenteet on tärkeää huomioida opetussuunnitelmissa ja opetuksellisissa ratkaisuisissa (Wheelahan 2010, 35). Toinen syy korostaa oppiaineiden roolia on episte-

mologinen: akateemisista tieteenaloista johdetut tiedontuottamisen ja -arvioimisen pelisäännöt ovat ainoa tapa erottaa tieto mielipiteistä ja luoda yleistettävää tietoa, joka eroaa kokemukseräisestä arkitiedosta.

Bernsteinin ajattelun ja 2000-luvun pedagogisten trendien välillä onkin kokemuspohjaiseen tietoon liittyvä ristiriita. Oppimisen näkökulmasta tiedonalatiedon ja (oppijoiden) arkitiedon vuorovaikutus on välttämätöntä, mutta vaativaa ja suurta huolellisuutta edellyttävää (Khawaja, 2024; Khawaja & Puustinen, 2022). On hyvin ongelmallista ylikorostaa oppijoiden omia kokemuksia ja arkimerkityksiä, vaikka se tehtäisiin helpomman lähestyttävyyden tai paremman motivaation nimissä. Tällöin opetustilanteissa jäädytään helposti oppijoiden omien kokemusten tasolle. Opetustilanne voi kyllä näyttää innostavalta ryhmänhallinnan tai oppilaiden aktiivisuuden kannalta, mutta ei tue oppimista. Jotta oppilaiden ajattelu ja maailmankuva avartuisi, täytyy päästä työstämään arkikäsitteitä tiedonalan ajattelutavoilla ja käsitteillä (Nordgren, 2021; Vernon, 2020). Esimerkiksi ilmiölähtöisyyden kannalta tämä tarkoittaa, että kaikkia valittua ilmiötä valottavien tulokulmien tieto ja tiedonmuodostamisen pelisäännöt tulisi hallita, jotta ilmiötä voisi tarkastella tietoon perustuen ja arkitiedon ylittäen. Asetelma ei ole helppo. Siksi monitieteiset tai laaja-alaiset kokonaisuudet ovatkin omalla tavallaan paradoksaalisia. Ne edellyttäisivät opettajalta ja oppijoilta syvällisempää tiedonalojen ymmärrystä kuin ”perinteinen” oppiainepohjainen opetus ja vaatisivat entistä vahvempaa rekontekstualisoinnin prosessien ymmärrystä.

Vaikka näemme tiedon olevan itseisarvoisesti tärkeää, emme korosta tiedon merkitystä yksin tiedon itsensä vuoksi, vaan siksi, että tieto mahdollistaa itsenäisen toiminnan. Bernsteinilaista tiedontutkimusta, *Bildung*-perinnettä ja toimintavalmiusajattelua (*capabilities*) yhdistää ajatus siitä, että ei ole nykyhetken aikuisten tehtävä määrätä, mitä tulevaisuuden aikuisten tulee tiedolle tehdä. Yksi *Bildung*-perinteen pääjuonteista on pyrkimys kasvatukseen, joka mahdollistaa uusien sukupolvien ottavan vastuun tulevan yhteiskunnan rakentamisesta: koulutuksen tarkoitus ei ole ennakoida tulevaisuuden tarpeita, vaan kehittää nuorista itsenäisiä toimijoita, jotka voivat tehdä tulevaisuuden valintoja omaan harkintaansa perustuen (Willbergh, 2015). Samalla tavoin Bernsteinin nojaavat Young ja Muller (2010) korostavat, että jos emme anna lapsille ja nuorille eväitä tietoon perustuvaan kriittiseen ajatteluun, jätämme heidät sokeiksi ideologisille vaikutteille, poliittisille päämäärille ja yhteiskunnallisille rakenteille. *Capabilities*-suuntauksen kantava ajatus puolestaan on, että koulutuksen tehtävä on kehittää toimintavalmiuksia, mutta on yksilöiden itsensä päätettävissä, mihin he näitä valmiuksia käyttävät (Nussbaum, 2011).

Kompetenssien, osaamisen ja oppimisen kaltaisten sanojen ja koulutuksen taloudellisten tavoitteiden hallitsemassa keskustelussa tieto unohuu usein. Tämä altistaa balanssiharhoille, joita syntyy, jos luotettavan tiedon tuottamisen ja arvioinnin pelisääntöjä ei tunneta. Se myös avaa entistä enemmän tilaa tulevaisuuskuville hallinnalle: sen sijaan, että oppijat (tai kansalaiset) voisivat yhdessä kuvitella mahdollisia ja toivottuja tulevaisuuksia, tulevaisuus esitetään annettuna ja lukittuna kehityksenä, johon vain on sopeuduttava. Sen vuoksi koulussa tai opettajankoulutuksessa ei

kannattaisi kriittikittömästi reagoida yhteiskunnallisiin kehityskulkuihin tarjoamalla niihin liittyvää täsmäosaamista, vaan keskittyä rakentamaan sellaista tietoa ja suhdetta tietoon, joka auttaa kriittisesti jäsentämään näitä kehityskulkuja.

Tekemällä näkyväksi kasvatuksen arvosidonnaisten päämäärien ja tiedonalatiedon suhteen sekä nostamalla katseen luokkahuoneesta rekon-tekstualisointikentän toimijoihin Bernsteinin ajattelu auttaa kehittämään didaktista perinnettä ja suomalaista opettajankoulutusta. Tiedontutkimuksen lähestymistapa ei estä esimerkiksi ilmaston ja kestäväen kehityksen huomioimista koulussa tai opettajankoulutuksessa nykyistä painokkaammin. Se vain muistuttaa niiden kytkemisestä oppiaineiden tietoon, ei uusien sisältöjen tuomista opetussuunnitelmiin irrallisina kompetensseina tai osaamistavoitteina. Jotta tämä onnistuisi, on huolehdittava oppiaineiden tiedosta ja yhteydestä tieteenalojen tietoon. Tämä on keskeinen ainedidaktiikan tehtävä.

Puustinen ja Khawaja ovat kirjoittaneet artikkelia osana Suomen Akatemian rajoittamaa hanketta

"Tieto tulevaisuuksia rakentamassa" (projekti 355096).

Lähteet

- Annala, J. (2022). Disciplinary knowledge practices and powerful knowledge: a study on knowledge and curriculum structures in regions. *Teaching in Higher Education*, 27(8), 1084–1102. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2114340>
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Volume II, Applied studies towards a sociology of language*. Lontoo: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 17–66). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Deng, Z. (2004). The Fallacies of Jerome Bruner's hypothesis in 'The Process of Education': A Deweyan perspective. *The Journal of Educational Thought*, 38(2), 151–170.
- Deng, Z. (2020). *Knowledge, content, curriculum and didaktik: Beyond social realism*. Oxford: Routledge.
- Fang, Z. & Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(8), 627–632.
- Fordham, M. (2016). Teachers and the academic disciplines. *Journal of Philosophy of Education* 50(3), 419–431.
- Furlong, J. & Whitty, G. (2017). *Knowledge traditions in the Study of Education*. Teoksessa G. Whitty & J. Furlong (toim.), *Knowledge and the study of education: an international exploration* (s. 13–57). Oxford: Symposium Books.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined mind*. Lontoo: Penguin Books.

- Hansen, P., & Puustinen, M. (2021). Rethinking society and knowledge in Finnish social studies textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 857-873. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1881169>
- Harinen, P., Laitio, T., Niemivirta, M., Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2015). Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys ja hyvinvointi. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2015:8.
- Helkala, S. & Tomperi, T. (2021). Demokratiakasvatus rakentavan keskustelun tuolla puolen? - Opetussuunnitelmat ja yhteiskuntaopin oppikirjat deliberatiivisen demokratiateorian kritiikin valossa. *Kasvatus & Aika*, 15(3-4), 172-191. <https://doi.org/10.33350/ka.107866>
- Holmén, J. 2006. Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget. Uppsala universitet.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6, 109-124.
- Hordern, J. (2018). Is powerful educational knowledge possible? *Cambridge Journal of Education*, 48(6), 787-802. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1427218>
- Hordern, J. (2021). Recontextualisation and the teaching of subjects. *The Curriculum Journal* 32(4), 592-606. <https://doi.org/10.1002/curj.110>
- Hudson, B. (2022). Evaluating epistemic quality in primary school mathematics in Scotland. Teoksessa B. Hudson, N. Gericke, C. Olin-Scheller, & M. Stolare (toim.), *International perspectives on knowledge and curriculum: Epistemic quality across school subjects* (s. 17-35). Lontoo: Bloomsbury Publishing.
- Hynd-Shanahan, C. (2013). What does it take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(2), 93-98. <https://doi.org/10.1002/JAAL.226>
- Juvonen, S. & Toom, A. (2021). Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatus tehtävään? *Kasvatus*, 52(4), 450-455.
- Kainulainen, M. (2020). Syvennämälle sokkeloon. *Historianopetus, historiallinen ajattelu ja tieteen tutkimus. Historiallinen Aikakauskirja*, 118(3).
- Khawaja, A. (2024). *Historical literacy in Finnish primary classrooms: Teaching history or things about the past?* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Khawaja, A. & Puustinen, M. (2022). Recontextualising history in primary school: discourses in the classroom. *History Education Research Journal*, 19(1). <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.07>.
- Kinnari, H., Laalo, H. & Silvennoinen, H. (2022). Kohti merkityksellistä elämää” – jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 56-87). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kitson, A. (2021). *Teachers as Recontextualization Agents: A study of expert teachers knowledge and their role in recontextualization process across different subjects.* Lontoo: University College London.
- Kolln, M. & Hancock, C. (2005). The story of English grammar in United States schools. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 11-31.
- Koski, A. K., Puustinen, M., Säntti, J. & Salminen, J. (2023). Exploring the research-based approach of academic classroom teachers in Finland. *Teachers and Teaching*, 29(7-8). <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2208034>
- Lambert, D. (2019). On the knotty question of ‘Recontextualising’ geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(4), 257-261. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1657687>
- Locke, T. (2010). Introduction: “Grammar wars and beyond”. Teoksessa T. Locke (toim.), *Beyond the grammar wars: a resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom* (s. 1-18). New York: Routledge.
- LOPS (2019). *Lukion opetus suunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.

- Löfström, J., Virta, A. & Salo, U.-M. (2017). Valppaaksi kansalaiseksi. Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. Helsinki: Historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Maton, K. (2014). Building powerful knowledge: the significance of semantic waves. Teoksessa B. Barrett & E. Rata (toim.), *Knowledge and the future of Curriculum* (s. 181–198). Lontoo: Palgrave Macmillan.
- McPhail, G. & Rata, E. (2018). A theoretical model of curriculum design. “Powerful knowledge” and “21st century learning”. Teoksessa B. Barrett, U. Hoadley & J. Morgan (toim.), *Knowledge, curriculum and equity: Social realist perspectives* (s. 63–79). Lontoo: Routledge.
- McPhail, G. (2015). The fault lines of recontextualisation: The limits of constructivism in education. *British Educational Research Journal*, 42(2), 294–313. <https://doi.org/10.1002/berj.3199>
- Moore, D. (2010). Forms and issues in experiential learning. *New Directions for Teaching and Learning* 124, 3–13. DOI:10.1002/tl.415
- Niemelä, M. (2021). Sosiaalinen realismi, voimallinen tietämys ja Michael Youngin kolmas tie. *Kasvatus* 52(4), 401–413. <https://doi.org/10.33348/kvt.112374>
- Oolbekkink-Marchand, H.W., Hadar, L., Smith, L., Helleve, I. & Ulvik, M. (2017). Teachers’ perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37–46.
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Puustinen, M. & Rantala, J. (2023). Politikointia koulussa – vai koululla? Opetuksen poliittisuus median uutisoinnista kummunneessa verkkokeskustelussa. *Politiikka: Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu*, 65(1), 5–26.
- Puustinen, M. (2022). Teacher education and history teachers’ powerful professional knowledge. Teoksessa B. Hudson, C. Olin-Scheller, N. Gericke, & M. Stolare (toim.), *International Perspectives on Knowledge and Quality: Implications for Innovation in Teacher Education Policy and Practice* (s. 45-62). Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Puustinen, M., & Khawaja, A. (2022). Ambitious aims, traditional reality? Observing historical literacy in Finnish upper secondary schools. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2022(3), 53-76. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23810>
- Puustinen, M., Sääntti, J. & Simola, H. (2022). Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research*, 116, Article 102053. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., van den Berg, M. & Ouakrim-Soivio, N. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Salokangas, M. & Wieland, W. (2020). Teachers’ autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers’ perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329–350.
- Satokangas, H. & Mikander, P. (2023). From a Welcoming Rhetoric to a Narrowing One: Constructing Citizen Agency in Finnish Social Studies Textbooks. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2023(3), 85–108.
- Schwab, J. (1978). Education and the structure of disciplines. Teoksessa I. Westbury & N.J. Wilkof (toim.) *Science, curriculum and liberal education*. University of Chicago Press.
- Siltala, J. (2007) Työelämän huonontumisen lyhyt historia: muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava
- Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein’s theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571–582.
- Sundby, A. & Karseth, B. (2022). ‘The knowledge question’ in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*, 33, 427–442.
- Säily, L., Huttunen, R., Heikkinen, H., Kiilakoski, T. ja Kujala, T. (2020). Designing education democratically through deliberative crowdsourcing: the case of the Finnish curriculum for basic education. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 841–856. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1857846>

- Säntti, J. & Puustinen, M. (2024). Mitä on merkityksellinen kasvatustieteellinen tieto ja miten sitä voisi rakentaa opettajankoulutuksessa? *Kasvatus & Aika*.
- Säntti, J., Salminen, J., Koski, A. K. & Puustinen, M. (2023). Tutkimusperustaisuus opetustyön käytäntönä. *Kasvatus*, 54(4), 370.
- Säntti, J., Hansen, P. & Saari, A. (2021). Future jamming: Rhetoric of new knowledge in Finnish educational policy texts. *Policy Futures in Education*, 19(7), 859–876.
- Säntti, 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*, 24(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379387>
- Tarnanen, M. & Koistiainen, E. (2020). Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen & E. Koistiainen (toim.), *Ilmiömaista! ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 7–19). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vihma, A., Hartikainen, J., Ikäheimo, H.-P. & Seuri, O. (2018). Totuuden jälkeen. Miten media selviää algoritmien ja paskapuheen aikana. Helsinki: Teos.
- Vernon, E. (2020). Teaching to the epistemic self: Ascending and descending the ladder of knowledge. *The Curriculum Journal*, 31(1), 27–47. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1655460>
- Willbergh, I. (2015) The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung, *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge Matters in Curriculum: A Social Realist Argument*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wuokko, M. & Räsänen, M. (2023). Tieto, taito, into ja yhteisö: yliopisto-opettajien näkemykset historian asiantuntijuudesta ja sen kehittymisen tukemisesta opintojen alkuvaiheessa. *Historiallinen aikakauskirja*, 121(2), 200–211.
- Young, M. & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.
- Young, M. & Muller, J. (2016). *Curriculum and the specialization of knowledge*. Lontoo: Routledge.