

JANNE SÄNTTI – JARI SALMINEN – ANNA KOSKI – MIKKO PUUSTINEN

Tutkimusperustaisuus opetustyön käytäntönä

Säntti, Janne – Salminen, Jari – Koski, Anna – Puustinen, Mikko. 2023. TUTKIMUSPERUSTAISUUS OPETUSTYÖN KÄYTÄNTÖNÄ. *Kasvatus* 54 (4), 370–384.

Tarkastelemme artikkelissamme suomalaisten luokanopettajien näkemyksiä tutkimusperustaisuuden merkityksestä ja toteutumismahdollisuuksista heidän työssään. Käytäntöarkkitehtuuriteoriaan tukeutuen tutkimme tutkimusperustaisuuskäytäntöä suhteessa muihin opetustyötä määritteleviin käytäntöihin. Haastattelemamme opettajat arvostivat pääsääntöisesti opettajankoulutuksessa saamaansa akateemista ja tutkimusperustaista koulutusta, vaikka sitä myös kritisoiitiin. Pääosin positiivinen suhtautuminen tutkimukseen ja opettajankoulutuksen tarjoama tutkimuksellinen asenne ei kuitenkaan siirry osaksi opetustyön käytäntöä. Opettajankoulutuskäytännön edustama tutkimusperustaisuus koettiin siten kaukaiseksi ja erilliseksi koulussa tapahtuvasta opetuskäytännöstä. Tutkimusperustaisuuden toteuttamismahdollisuuksia estivät myös puutteelliseksi koetut tutkimustaidot, opetustyön hektisyys ja opetushallinnon myöntämät vähäiset resurssit. Omaa työtään pohitiva ja kehittävä tutkimusperustainen opettaja on ollut suomalaisen opettajankoulutuksen tavoite ja on haastattelemiemme opettajienkin mielestä perusteltu ja yleisesti kannatettava ideaali, mutta se on tutkimuksemme mukaan opetustyön käytännössä vaikeasti toteutettavissa. Opettajankoulutuksen ja opettajan työoloja määrittelevän opetustoimen olisi näin ollen syytä edistää opettajan mahdollisuuksia toteuttaa tutkimusperustaisuutta.

Asiasanat: käytäntöarkkitehtuuri, käytäntöjen ekologia, luokanopettaja, opettajankoulutus, opetus, tutkimusperustaisuus

Johdanto

Suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta on pyritty määrätietoisesti vahvistamaan 1970-luvulta lähtien, ja opettajan työnkuvaa on samalla rakennettu tieteelliselle perustalle (Simola 2015; Sitomaniemi-San 2015; Sääntti, Puustinen & Salminen 2018). 1970-luvulle ajoittuneen koko koulujärjestelmän uudistuksen katsottiin osaltaan edellyttävän uudenlaista opettajaa, mikä johti muun muassa luokanopettajien koulutuksen siirtymiseen osaksi yliopistollista koulutusta maisteritasoisena tutkintona. Opettajankoulutus sai 1990-luvulla osakseen runsaasti kritiikkiä vähäisestä tutkimuksellisesta orientaatiosta, mutta maisteritasoinen koulutus säilyi yliopistossa.

1990-luvulle ajoittunut peruskoulun uusi opetussuunnitelma-ajattelu siirsi aiempaa enemmän vastuuta opettajakunnalle. Osin yliopistosta tullut akateeminen paine ja toisaalta opettajan vaativammaksi muuttuneet tehtävät edistivät ja vakiinnuttivat näkemystä tutkivasta opettajasta. Opettajien oletettiin havainnoivan omaa toimintaansa, oppilaidensa oppimista ja tuottavan oman opetustyön kannalta relevanttia tietoa sekä toimivan opetuksen kehittäjinä. 2000-luvulla on vahvistunut näkemys tutkimusperustaisesta opettajasta, jonka pedagogisen toiminnan katsotaan perustuvan vielä tutkivaa opettajaa systemaattisemmin tutkimusperustaisuuteen. (Puustinen, Sääntti & Salminen 2015; Salminen & Sääntti 2017; Sääntti ym. 2018.)

Opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuus ja näkemykset tutkimusperustaisesta opettajasta vaihtelevat maittain (Baan, Gaikhorst, Noordende & Volman 2019; Brew & Saunders 2020; Munthe & Rogne 2015). Eurooppalaisia maita yhdistää Bolognan prosessin sekä EU:n komission ja OECD:n kaltaisten tahojen pyrkimys edistää opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta (Afdal & Spernes 2018; Commission of the European Communities 2007; Darling-Hammond 2017; OECD 2006). Opettajan koulutusta ovat saattaneet lisäksi ohjailta kulloisetkin ideologiset ja puoluepoliittiset visiot kuten on tapahtunut Ruotsissa. Suomalainen

opettajankoulutus on voinut toimia ilman voimakasta poliittista painetta. Se on saanut sangen vapaasti korostaa opettajan työn akateemista ja yliopistollista lähtökohtaa, mikä on luonut hyvät mahdollisuudet tutkimusperustaisuudelle. (Furuhagen, Holmén & Sääntti 2019.)

Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen tavoitteiden toteutumista varsinaisessa opettajan työssä on tutkittu sangen vähän, vaikka opettajankoulutuksen ja opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta olisi olennaista selvittää, millä tavoin koulutuksen anti siirtyy osaksi opettajien työtä ja koulua. Lähestymistavan toimivuutta arvioitaessa on jouduttu luottamaan lähinnä epäsuoriin havaintoihin, kuten PISA-menestykseen ja opettajan ammattin suosiotaan (Kansanen 2014; Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020; Toom ym. 2010). Tutkivan työotteen ideaalin toteutuminen koulun työkuulttuurissa on kuitenkin todettu haastavaksi (Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen 2019). Aiemmissä tutkimuksissa opettajat ovat kritisoineet opettajankoulutusta käytännön työn vaatimusten unohtamisesta (Kiviniemi 2000) ja teoreettisen lähestymistavan etäisyyttä opetustyön näkökulmasta (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015). Opettajan tutkintoon kuuluvista ja tutkimusperustaisuutta oleellisesti tukevista tutkimusopinnoista ei koeta välttämättä olevan hyötyä, ainakaan työllistymisen kannalta (Rautopuro, Tuominen & Puhakka 2011). Tutkimusperustaisuus saattaa siten toimia pikemminkin opettajankoulutuksen akateemisen aseman kulttuurisena turvaajana kuin opettajaksi opiskelevan tai opettajan kasvatuksellisen ymmärryksen kivi-jalkana (Kinos, Saari, Lindén & Värrä 2015).

Tässä artikkelissa tarkastelemme luokanopettajina toimivien opettajien kokemuksia tutkimusperustaisuudesta ja sen merkityksestä heidän opetus- ja kasvatustyössään. Teoreettisena viitekehyksenä käytämme käytäntöarkkitehtuuriteoriaa ja käytäntöjen ekologiaa, joiden avulla erittelemme opetustyötä mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä tavoitteenamme ymmärtää tutkimusperustaisuuden käytäntöä (Kemmis ym. 2014). Käytäntöarkkitehtuuriteoria muodostaa varsin väljän teoreettisen ke-

hyksen, jota voidaan hyödyntää kasvatuksen ja koulutuksen teoreettisessa tarkastelussa, analyysin välineenä tai kehittämistyössä (Mahon, Kemmis, Francisco & Lloyd 2017). Suomessa käytäntö-arkkitehtuuriteoriaa on käytetty muun muassa koulutuksen teoreettisten ja filosofisten perusteiden analyysissä (Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kauko & Kemmis 2018) sekä koulun uudistamiseen kytkeytyvän digitalisaation tarkastelussa (Hoikkala & Kiilakoski 2018).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millä tavoin opettajat määrittävät tutkimusperustaisuutta, ja miten se kiinnittyy osaksi opetustyön käytäntöä koulun käytäntö-arkkitehtuurissa?
2. Millaiset tekijät mahdollistavat tai rajoittavat tutkimusperustaisen opetuskäytännön muodostumista?

Tutkimusperustaisuuden kontekstit

Tutkimusperustaisuutta on käsitelty kotimaisissa tutkimuksissa (ks. esim. Jakku-Sihvonen & Niemi 2006; Jyrhämä ym. 2008; Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020; Sitomaniemi-San 2015; Westbury, Hansén, Kansanen & Björkqvist 2005), opettajankoulutusta ohjaavissa asiakirjoissa (esim. Opettajankoulutus 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016) sekä tutkimuksissa, joissa on analysoitu kyseisiä asiakirjoja (ks. esim. Simola 2015; Puustinen ym. 2015; Säntti ym. 2018). Koulutuspoliittisissa ohjelmissa tutkimusperustaisuutta on korostettu opettajien työn lähtökohtana. Esimerkiksi Opettajankoulutus 2020-raportti (2007, 13) painottaa opettajien vastuuta kehittää uutta tietoa kasvatuksesta ja koulutuksesta, jolla tarkoitetaan sitoutumista omaa työtä koskevaan toimintatutkimukseen (*classroom-based research*), valmiutta sisällyttää omaan opetukseensa luokkahuone-tutkimuksen ja muun tutkimuksen tuloksia, omien opetusstrategioiden vaikuttavuuden arviointia sekä oman opetuksen uudistamista arviointien pohjalta. Opettajankoulutusfoorumi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 34) esittää niin ikään tutkimusperustaisuuden vahvistamista. Opettajien odotetaan puolestaan sovel-

tavan työssään ajankohtaista tieteellistä tutkimusta ja osallistuvan opettajankouluttajien tavoin kansallisiin ja kansainvälisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin.

Tutkimusperustaisuus on moniselitteinen käsite, jota hahmottelemme neljässä ja osin limittäisessä kontekstissa (ks. Puustinen ym. 2015). Ensinnäkin tutkimusperustaisuuden voidaan sanoa olevan keskeinen osa modernin yliopiston ajattelutapaa ja toimintaa kytkeytyen ensisijaisesti humboldtilaiseen yliopistoi-deaan, johon kuuluvat tutkimuksen ja opetuksen yhteys ja vapaus sekä oletus akateemisesta itsesäätelystä ja ajatus oppiaineiden erillisyydestä. Yksi humboldtilaisuuden kulmakivistä on uuden tiedon tuottaminen ja välittäminen, joiden avulla tavoitellaan auktoriteeteista vapaata kriittistä ajattelua. Lisäksi tutkimuksen katsotaan kuuluvan kaikille yliopistoyhteisön jäsenille opiskelijoista professoreihin. (Furlong 2013, 167–172; Healey & Jenkins 2009.)

Toiseksi tutkimusperustaisuutta voidaan tarkastella kasvatustieteissä ja erityisesti opettajankoulutuksen kontekstissa. Opettajankoulutus voi kytkeytyä akateemiseen traditioon (*academic knowledge traditions*), jossa kasvatustiede näyttäytyy omalakisena tieteenalana. Toisaalta kasvatustieteen akateemisen tradition voidaan katsoa koostuvan kasvatustieteen ja -sosiologian kaltaisista oppiaineista, jotka tuovat kasvatuksen tarkasteluun emotieteidensä lähestymistapoja. Akateemisen tradition vastakohtana on kasvatustiede käytännöstä ponnistavana traditiona (*practical knowledge traditions*), jossa korostuvat esimerkiksi kompetenssit, taidot ja käsityöläisyys käytännöllisen osaamisen ilmentyminä. Vaikka opettajankoulutuksen teoreettisuus ja tutkimuslähtöisyys ovat korostuneet Suomessa, on opetusharjoittelu ja siihen liittyvä opetuskäytäntö edelleen keskeinen osa opettajankoulutusta. Suomalaista opettajankoulutusta voi täten pitää käytäntöä ja teoriaa integroivana traditiona (*integrated knowledge tradition*) (Furlong & Whitty 2017; Puustinen, Säntti & Simola 2022; Westbury ym. 2005)

Kolmannen tarkastelukulman muodostavat varsinaiset toimijat. Suomalaisen

opettajankoulutuksen keskeisten toimijoiden eli opettajankouluttajien työnkuvaan tutkimusperustaisuus kuuluu konkreettisesti tutkimuksen tekemisen muodossa (Säntti, Rantala, Salminen & Hansen 2014; Tryggvason 2012). Opettajankoulutuksen sisältöjen oletetaan olevan tutkimuslähtöisiä, ja opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus harjoittaa argumentoinnin ja pedagogisen päätöksenteon kaltaisia taitoja, joita heidän oletetaan sittemmin toteuttavan toimiessaan opettajina (Toom ym. 2010).

Vaikka opettajaksi opiskelevat ovat osa yliopistoyhteisöä, voidaan heitä tarkastella tutkimusperustaisuuden suhteen omana ryhmänään. Opettajaopiskelijoiden on raportoitu arvostavan tutkimusperustaista koulutusta (Byman ym. 2009; Jyrhämä ym. 2008; Niemi & Nevgi 2014), ja sen on arvioitu tuottavan akateemisesti orientoituneita opettajia (Heikkilä, Hermansen, Iiskala, Mikkilä-Erdmann & Warinowski 2023). Toisaalta osa opettajaksi opiskelevista kokee tutkimusperustaisuuden sisällyksettömänä ja näennäistieteellisenä sekä sen yhteyden käytännön työhön epäselvänä, mikä ei ole inspiroinut heitä omaehtoiseen tutkimustoimintaan (Kinos ym. 2015; Puustinen, Säntti, Koski & Tammi 2018).

Neljäs tutkimusperustaisuuden konteksti on varsinainen opettajan työ. Tutkimusperustaisuuden oletetaan toimivan myös opettajan työn keskeisenä ja kokoavana periaatteena, jolloin kasvatustieteellisellä tutkimuksella ja formaaleilla tutkimusmenetelmillä on opettajan asiantuntijuuden rakentumisessa keskeinen rooli (Sitomaniemi-San 2015, 85). Opettajankoulutuksen tavoitteena on, että opettajaksi opiskelevat sisäistävät opinnoissaan tutkimusperustaisen lähestymistavan ja että he myöhemmässä opetustyössään kykenevät ratkaisemaan kohtamiaan haasteita teoreettiseen tietämykseensä perustuen (Kansanen 2003; Kansanen 2014). Opettajan ajattelun ja toiminnan ei näin ollen oleteta rakentuvan niinkään intuition, kokemuksen ja tradition varaan, vaan ennen kaikkea systemaattisesti rakennetulle ja empiirisiin havaintoihin pohjautuvalla teoreettiselle perustalle (Kansanen 2014; Toom ym. 2010).

Osa oletetusta opettajan työn tutkimusperustaisuudesta liittyy formaaliin tutkimukseen ja tutkimustaitoihin. Toisinaan tutkimusperustaisuus ymmärretään pikemminkin uteliaisuudeksi. Tutkimusperustaisuus hahmottuuakin opettajille eri tavoin. Erityisesti formaalin tutkimuksen rooli on varsin epäselvä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa to *research* ja to *inquire* -verbeillä viitataan varsin erilaiseen toimintaan. Suomessa molemmat käännetään pääsääntöisesti verbillä *tutkia*, mutta jälkimmäisellä viitataan lähinnä tutkivaa asenteeseen, ei formaalin tutkimuksen tekemiseen. (Sitomaniemi-San 2015, 45–46.) Sama aste-ero on havaittavissa tutkivan opettajan (*inquiry*) ja tutkimusperustaisen (*research*) opettajan ideaaleissa.

Käytäntöarkkitehtuuri tutkimusperustaisuuden tulkkinä

Käytäntöarkkitehtuurin avulla voidaan kuvata opetustyön kaltaisia sosiaalisia käytäntöjä. Käytäntö tulisi käsittää yhteisöllisesti vakiintuneiden toimintatapojen kokonaisuutena, joka on historiallisesti muotoutunutta ja yhteisesti jaettua. Ajallisuuden ohella toimintaan vaikuttaa kontekstuaalisuus. Siten yhteen kytkeytyvien käytäntöjen vuorovaikutus voi ilmetä hyvin eri tavoin eri aikoina ja eri konteksteissa. Esimerkiksi opetuskäytännössä on edelleen nähtävissä vuosisataisia piirteitä, vaikka käytäntö olisikin muuttunut esimerkiksi digitalisaation seurauksena. Usein tarkastellaan myös käytäntöihin ja ennakohehtoihin kytkeytyviä moraalisia ja poliittisia ulottuvuuksia. (Heikkinen ym. 2018; Kemmis ym. 2014, 31; Mahon ym. 2017, 2.)

Käytäntöarkkitehtuurin varsinaisen dynamiikan muodostavat kolmenlaiset ennakoehdot, jotka muovaavat käytäntöjä ja jotka muotoutuvat käytännö(i)ssä. Sen lisäksi, että nämä ennakoehdot vaikuttavat käytäntöjen muodostumiseen ja muuttumiseen, niin ne voivat yhtä hyvin mahdollistaa kuin rajoittaa käytäntöjen muotoutumista. Käytäntöarkkitehtuurin avulla voidaan tutkia myös

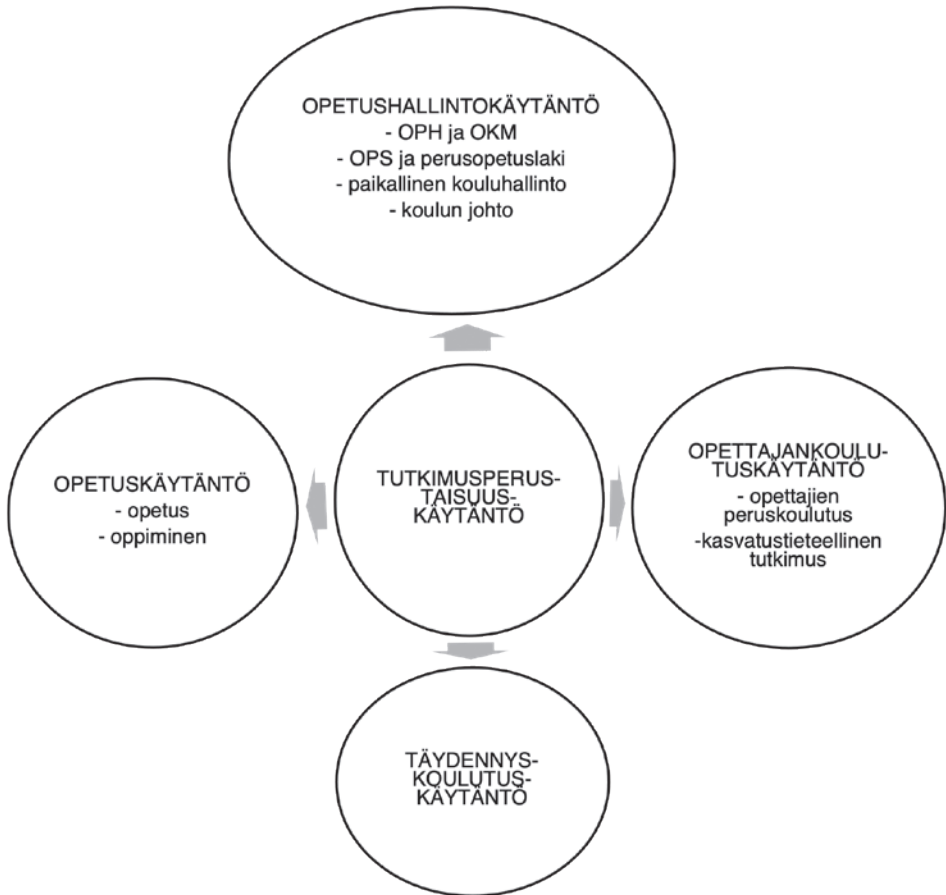
ennakkoehtoisten välisten suhteiden muotoutumista ja muotoutumista. Kulttuuris-diskursiiviset ennakkoehdot määrittävät kielenkäyttöä ja puhetapoja (*sayings*): millaisia puhetapoja ja kieltä käytetään, ja millä tavoin käytäntöä kuvaillaan ja tehdään ymmärrettäväksi? Nämä ennakkoehdot määrittävät myös sitä, mistä on soveliaista tai tärkeää puhua tai millaiset asiat jätetään mainitsematta ja millä käsitteillä sekä miten opettajat puhuvat opetustyöstään (onko puhe tutkimuspohjaista, vai viitataan enemmän omiin kokemuksiin?). Materiaalis-taloudelliset ennakkoehdot käsittelevät puolestaan toiminnan (*doings*) fyysiset puitteet, taloudelliset resurssit sekä muun muassa työnjakoa ja aikatauluja koskevat kysymykset. Sosiaalis-poliittiset ennakkoehdot puolestaan määrittävät toimijoiden suhtautumista toisiinsa ja ympäröivään maailmaan (*relations*) sisältäen muun muassa hierarkiaan ja vallankäyttöön kytkeytyviä kysymyksiä. Opetustyössä on siten kytköksiä muun muassa opetushallintoon. (Kemmis ym. 2014; Mahon ym. 2017.)

Sosiaalis-poliittisten ennakkoehtoisten laajenevat kehät muodostavat alkuperäisen käytäntöarkkitehtuurin jatkokehitemän, joka tunnetaan nimellä käytäntöjen ekologia (*ecologies of practises*). Sen tavoitteena on kuvata yksittäisten käytäntöjen tai käytäntöarkkitehtuurien muodostamia laajempia verkostoja sekä kiinnittää huomiota niiden väliseen vuorovaikutukseen (Mahon ym. 2017, 14–15). Nykymuotoisen massakoulutuksen käytäntöjen ekologia voidaan tiivistää viiteen toisiinsa kytkeytyvään käytäntöön: oppiminen, opettaminen, opettajankoulutus, koulutuspolitiikka ja opetushallinto sekä kasvatustieteellinen tutkimus, jotka kaikki puolestaan jakautuvat lukuisiin alakäytäntöihin (Kemmis ym. 2012, 37). Oppimista ja opettamista voidaan pitää alkuperäisinä käytäntöinä, joita muut käytännöt ovat alkaneet historian saatossa täydentää. Kullakin käytännöllä on omat ennakkoehdot eli kulttuuris-diskursiiviset, materiaalis-taloudelliset ja sosiaalis-poliittiset ulottuvuutensa. Yhdessä nämä käytännöt muodostavat toisistaan riippuvaisten koulutuskäytäntöjen ekologian

eli eräänlaisen koulutukseen ja kasvatukseen liittyvien megakäytäntöjen systeemin. Mikäli käytäntöjen tarkastelussa halutaan liikkua vielä ylemmällä yhteiskunnan toimintatasolla, voidaan koulutuskäytäntöä tarkastella suhteessa terveydenhuollon tai järjestystoimen kaltaisiin yhteiskunnan makrotason käytäntöihin.

Toisiinsa limittyvät ekologiat muodostavat monimutkaisen verkoston, joka kuitenkin suo mahdollisuuden tarkastella ennakkoehtoisten toteutumista ja yksittäisten käytäntöjen vaikutusta toisiinsa ja kokonaisuuteen (Heikkinen ym. 2018; Kemmis, Edwards-Groves, Wilkinson & Hardy 2012). Käytäntöjen ekologian avulla voidaan havaita, kuinka esimerkiksi opetustoimen ja opettajankoulutuksen kaltaiset käytännöt kommentoivat, edistivät tai estivät tutkimusperustaisuuden toteutumista opetuskäytännössä. Koulun lukuisten käytäntöjen joukosta keskitymme tutkimuksesamme tutkimusperustaisuuden käytäntöön, joka on keskeinen ja tunnustettu suomalaisen opettajankoulutuksen käytäntö ja myös suomalaisen opettajan työtä kuvaava käytäntö. Itse asiassa tutkimusperustaisuuden kuvataan toisinaan (ks. esim. Opettajankoulutus 2020) olevan niin olennainen osa suomalaisen opettajan työnkuvaa, että voidaan kysyä, onko opetuskäytäntö yhtä kuin tutkimusperustaisuuden käytäntö (Säntti ym. 2018). Analyysimme vuoksi pidämme kuitenkin nämä kaksi käytäntöä erillisinä.

Tutkimuksesamme hyödynnämme käytäntöarkkitehtuuriteoriaa. Olemme kiinnostuneita siitä, miten tutkimusperustaisuus todentuu osaksi opetuskäytäntöä suomalaisen peruskoulun käytäntöarkkitehtuurissa ja erityisesti siitä, miten muut läheiset käytännöt (kuten opettajankoulutus tai opetushallinto) kytkeytyvät siihen sekä mitkä seikat määrittävät sitä erityisesti luokanopettajien kokemina. Tarkastelupisteemme on siten luokanopettajan positio (opetuskäytäntö), johon tutkimusperustaisuuden käytännön oletetaan liittyvän tai olevan keskeinen osa sitä (Säntti ym. 2018). Oheinen kuvio havainnollistaa tutkimusasetelmamme käytäntöjen ekologian.



KUVIO. Opettajan työn tutkimusperustaisuuteen kytkeytyvien käytäntöjen ekologia

Olemme muokanneet Kemmisin ym. (2012, 37) alkuperäistä näkemystä koulutukseen kytkeytyvistä käytännöistä eli koulutuksen ekologista teoriakehystä suomalaista todellisuutta paremmin vastaavaksi. Näin ollen esimerkiksi opettajankoulutuksen käytäntöön sisältyy myös kasvatustieteellinen tutkimus.

Tutkimuksen toteutus ja aineiston analyysi

Erään suuren eteläsuomalaisen kaupungin opetusviraston myönnettyä tutkimusluvan arvoimme peruskoulujen luettelosta kymmenen alakoulua, joiden rehtoreita lähestyimme puhelimitse ja esittelimme heille tutkimuksemme tavoitteet ja toteutuksen. Seuraavaksi

lähestyimme myönteisesti tutkimukseen suhtautuneiden kahdeksan koulun luokanopettajia sähköpostilla. Lopulta keväällä 2019 teema-haasteluihin osallistui 25 luokanopettajaa. Luokanopettajien kokonaismäärä kahdeksassa koulussa oli noin 230, joten tästä populaatiosta tutkimukseen osallistui noin 12 prosenttia. Aineistoa kertyi rivivälillä 1,5 yhteensä 307 sivua (695 356 merkkiä).

Teema-haastattelun runko jakautui kuuteen osaan: 1) taustakysymykset, 2) opettajankoulutus 3) siirtyminen työelämään, 4) kasvatustiede osana opettajan asiantuntijuutta sekä 5) teoria ja käytäntö viitaten opettajan jokapäiväiseen opetustyöhön (ei käytännön käsitteeseen osana käytäntöarkkitehtuuriteoriaa). Kuudes oli kokoava osuus. Ennen varsinaisia haastat-

teluja muokkasimme koehaastattelujen pohjalta haastattelurunkoa ja kysymysten muotoa.

Haastatellut opettajat olivat erilaisia opetusalan työkokemuksen, opiskelupaikan sekä täydentävien koulutusten suhteen. Kokemus opettajantyöstä vaihteli alle vuodesta 34 vuoteen. Opettajaksi opettajat olivat valmistuneet vuosina 1985–2018, joten kaikki olivat käyneet nykymuotoisen akateemisen luokanopettajakoulutuksen. Valtaosa opettajista (16) oli opiskellut pääaineenaan kasvatustiedettä, suorittanut monialaiset opinnot ja valmistunut luokanopettajaksi 4–6 vuodessa. Neljä oli opiskellut ensin maisteritutkinnon muulla alalla ja täydentänyt myöhemmin tutkintoa pedagogisilla ja monialaisilla opinnoilla luokanopettajan kelpoisuuden saamiseksi. Kolmen luokanopettajan tausta oli varhaiskasvatuksessa ja kaksi oli suorittanut opettajaopintonsa opettajien pätevyystämiseksi tarkoitettussa poikkeuskoulutuksessa.

Aineistoanalyysin alun tavoitteena oli päästä käsiksi opettajien tapaan kuvata tutkimusperustaisuutta ja sen merkitystä heidän työssään, minkä vuoksi analyysimme eteni ensin aineistolähtöisesti noudattaen laadullisen aineiston analyysin vaiheita (ks. esim. Ruusuvuori & Tiittula 2017). Kaikki neljä tutkijaa lähti yhdessä etsimään aineistosta tutkimusperustaiseen opetuskäytäntöön kytkeytyviä toistuvia teemoja. Aluksi muodostimme aineistosta alustavia kategorioita, joiden suuntaamina kävimme aineistoa läpi systemaattisemmin. Analyysin edetessä arvioimme yhdessä kategorioiden yhtäläisyyksiä ja eroja sekä yhdistelimme niitä laajemmiksi teemoiksi. Aineistosta rajattiin pois ne osuudet, jotka eivät olleet tutkimuskysymysten kannalta relevantteja. Tunnistimme tutkimusperustaisessa opetuskäytännössä neljä temaattista ulottuvuutta: 1) tutkimusperustaisuus ammatillisen ajattelun tukena, 2) tutkimusperustaisuus opettajan pätevyyden legitimoijana, 3) kasvatustiede asiantuntijuuden perustana sekä 4) tutkimukseen pohjautuva oman työn ja koulun kehittäminen.

Analyysin toisessa vaiheessa tarkastelimme tutkimusperustaisuuteen liitettyjen merkitys-

ten ilmentymiä käytäntöarkkitehtuurien näkökulmasta, joten analyysimme muuttui aineistolähtöisestä teoriapohjaiseksi. Yhdistimme ensimmäisen ja toisen ulottuvuuden: kytkimme tutkimusperustaisuuden taustalla olevan ammatillisen ajattelun opettajan asemaan ja pätevyYTEEN (ideat ja ajattelu, *sayings*). Toiseksi yhdistimme kasvatustieteen kaksi jälkimmäistä ulottuvuutta eli kasvatustieteen asiantuntijuuden perustana oman työn ja koulun kehittämiseen, jotka puolestaan kuvaavat ensisijaisesti toimintaa (*doings*). Ideoiden ja ajatusten tason irtaantuminen toiminnan tasosta kuvaa haastattelemiemme opettajien näkemyksiä tutkimusperustaisuudesta, jossa erilaisilla suhteilla (*relations*) on joko toimintaa edistävä tai jarruttava vaikutus.

Empiirisen aineiston tulokinnassa keskityimme siihen, millä tavoin opettajat kommentoivat heille tarjolla olleita käytäntöarkkitehtuurin suomia ennakkoehtoja eli sanomisia, tekemisiä ja suhteita puhuessaan omasta työstään ja tulkitessaan tutkimusperustaisen käytännön rajaavia ja mahdollistavia ennakkoehtoja (muun muassa asenteet, resurssit sekä työtä ohjaavat tekijät). Valitsimme haastatteleluista aineistoesimerkkejä havainnollistamaan kutakin teemaa.

Opettajat tulkitsevat tutkimusperustaisuutta

Tutkimusperustaisuus opettajan ajattelun tukena sekä pätevyyden ja arvostuksen legitimoijana

Valtaosa opettajista arvosti tutkimusperustaista opettajankoulutusta ja hyväksyi sen merkityksen omassa työssään. Tutkimusperustaisuus hahmottui opettajille tutkivana ja uteliaana asenteena kasvatustyötä kohtaan sekä ajattelun välineenä, joka auttaa jäsentämään koulutodellisuutta. Opetustyöhön kuuluva pedagoginen ajattelu kytkeytyi akateemiseen koulutukseen ja sen myötä saatuihin ajattelun taitoihin, kuten seuraavat opettajat kertoivat haastatteluissaan:

Suurin muutos mitä mä ite koen, mitä tapahtu, oli mun siis siinä ajattelussa. Se että mun kaikesta tekemisestä tuli mun opintojen myötä, mä tiedostan mitä mä teen ja miksi. (H5.)

Et tavallaan se problematisointi tulee sen koulutuksen kautta ja semmoset metatason kysymykset. Et se on se koulutuksen arvo. Eikä vaan sillai et toistaa semmosia vanhoja ohjeita, mitä on saanu kotoa tai muistaa omilta, kouluajoilta. (H7.)

Koulutus oli antanut välineitä omien uskomuksien ja totuttujen toimintatapojen kyseenalaistamiseen. Tutkimusperustaisuus tarkoitti opettajille ensisijaisesti kykyä käsitteellistää omaa toimintaa ja suhtautua kriittisesti omaan työhönsä sekä tehdä pedagogisesti tarkoitukseenmukaisia ratkaisuja. Tutkimusperustaisuus kiinnittyi opettajien kommentteissa vahvasti opettajien akateemiseen koulutukseen, jolla on puolestaan selkeä kytkeä opettajan ammatin arvostukseen. Oman työnsä näkökulmasta akateemisiin opintoihin kriittisemmin suhtautuneet opettajatkin, kuten seuraavan aineistositaatin H14, olivat kuitenkin valmiita säilyttämään koulutuksen yliopistossa maisteritasoisena koulutuksena:

Mä oon usein pohtinu sitä et tavallaan se mitä mä olisin tarvinnu nii olis menny ihan seminaariin tai se ei tarttis yliopisto-opetusta. Et jos se olis vaan oikeesti alansa asiantuntijat, jotka kertoo nää kommervenkit ja kertoo et mitä täs kannattaa ottaa huomioon, niin se olis varmasti mulle, voinu olla hyvinki antoisaa. Mä uskon siihen että tää yliopisto- ja maisteritason koulutus on säilytettävä, ihan siitä näkökulmasta että, sit professio säilyy siinä. Et se arvo tavallaan siinä ammatissa ja säilyy ja se että sul on, et no just se et opettajuus on professio.

Akateeminen koulutus tuntui takaavan opettajalle professiostatuksen, joka puolestaan luo akateemista uskottavuutta ja legitimoii opettajan toimintaa. Oman tieteenalan yliopistollinen tutkinto toimii myös erottavana tekijänä pätevän ja epäpätevän opettajan välillä. Yliopistomuotoinen opettajankoulutus tuottaa

ensinnäkin käyttöarvoa: opettajankoulutus ja sen edustama tutkimusperustaisuus tarjoavat opettajille sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat osoittautuneet hyödylliseksi opettajan toimeensa. Toisaalta akateeminen opettajankoulutus luo myös vaihtoarvoa; se suo opettajille mahdollisuuden merkitykselliseen työhön, suhteellisen turvattuun toimeentuloon ja ennen kaikkea statukseen (Labaree 2000). Erityisesti akateemisen koulutuksen statusta arvostettiin. Sen sijaan opettajat kritisoivat runsaasti opettajan nykyistä työnkuvaa ja palkkauksen alhaista tasoa suhteessa työn vaativuuteen.

Opettajien puheenvuoroissa tutkimusperustaisuuden käytäntö rakentui sellaisille diskursiivisille ja kulttuurisille ennakkoehtoille, jotka olivat auttaneet ymmärtämään omaa opetuskäytäntöä. Samoin tutkimusperustaisuus koettiin toimintaan liittyvänä materiaalisena ennakkoehtona, jolla on todellista merkitystä opettajan työssä. Edelleen akateeminen opettajankoulutus ja tutkimusperustaisuus kutsuivat opettajat osaksi akateemisten suhteiden ja käytäntöjen maailmaa. Vaikka opettajat pohtivat vaihtoehtoja yliopistolliselle opettajankoulutukselle, päätyivät he hyväksymään poikkeuksetta yliopistollisen koulutuksen, jolla on selkeä symboliarvo opettajille. Opettajan koulutuksen käyttöarvon osalta opettajat esittivät kuitenkin kasvatustieteeseen liittyviä ristiiriitaisia näkemyksiä. Opettajankoulutuksen edustama akateeminen maailma ja peruskoulutodellisuus erottautuivat opettajien kommentteissa kahdeksi selvästi erilaiseksi toimintakentäksi erilaisine käytänteineen, vaatimuksineen ja odotuksineen. Akateeminen peruslähtökohta siis hyväksyttiin, mutta opettajankoulutuksen sisältöjä ja toimintatapoja sekä kasvatustiedettä kritisoitiin runsaasti.

Kasvatustieteen merkitys asiantuntijuuden perustana ja opettajat työnsä sekä koulun kehittäjinä

Parhaimmillaan kasvatustieteellinen tieto toimii asiantuntijuuden perustana ja tarjoaa yhteisen kielen käsitteellistää kasvatukseen kuuluvia ilmiöitä. Silti opettajien, esimerkiksi

seuraavan sitaatin H4:n, mukaan opettajan-koulutuksen kasvatustieteelliset sisällöt ja lähestymistavat eivät olleet relevantteja opetustyön vaatimusten kannalta:

kasvatustieteellinen tutkimus jotenki on niin vaikeesti mitattavissa, et enemmän et jos jotain teoriaa, niin enemmän kasvatopsykologiaa...ja sit erityispedagogiikkaa, et tää kasvatustiede on vähän semmonen, et jotenki ei pysty suhtautuu vakavasti, ja siks jostain syyst ei halua lukee mitään kasvatustieteellist.

Kasvatustiede ei kyennyt antamaan useiden vastaajien mielestä joko suoria vastauksia tai välineitä tarkastella opetustyön haastavia tilanteita. Opettajat kuvasivatkin runsaasti erilaisia käytäntöpainotteisia opintojaksoja, joiden tulisi kuulua opettajankoulutuksen sisältöihin ja joiden avulla he olettaisivat selviävänsä nykyisestä työstään paremmin. Nämä välineelliset odotukset ovat ristiriidassa tutkimusperustaisen lähestymistavan lähtökohdan kanssa ja toisaalta kyseenalaistavat sen, että opettajat olivat kokeneet tutkimusperustaisuuden tarjonnan heille yleisiä ajattelun ja ymmärryksen välineitä. Tarkennettaessa tutkimusperustaisuutta erityisesti kasvatustieteeseen se ei tarjonnutkaan ajattelun välineitä vaan näyttäytyi sekavana, puutteellisena tai arjesta vieraantuneena tieteenalana.

Opettajat, muun muassa edellisen sitaatin opettaja H4, kaipasivat lisää erityispedagogisia ja psykologisia sisältöjä, jotka eivät heidän mukaansa kuuluneet varsinaisesti kasvatustieteeseen. Monet esittivät ennen kaikkea toiveita saada tukea oppilaan hallinnan haasteisiin, mikä heijastelee teknologista tiedonintereisiä (ks. esim. Heikkinen ym. 2018; Kemmis ym. 2014, 25–26). Toisaalta teoriaa itsessään ei koettu hyödyttömäksi. Muutkin tieteenalat, esimerkiksi psykologia, sosiologia tai vaikka aivotutkimus, koettiin opettajan työn kannalta merkitykselliseksi. Tämä viittaa kapeaan käsitykseen erityisesti kasvatustieteestä ja kasvatustieteellisen teorian roolista.

Kysyttäessä opettajilta heidän suhteestaan kasvatustieteeseen he kertoivat seuraavansa

lähinnä mediassa käytävää kasvatusalan ajankohtaista keskustelua. Varsinaiselle kasvatustieteelliselle kirjallisuudelle tai tutkimuksen seuraamiselle ei työn ohessa koettu jäävän aikaa eikä energiaa: ”Mut et ehkä täs on tavallaan se ristiriita koska tää työ on myös niin hektistä ja voimia vievää ja riippuen oppilasaineksesta. Ni sit ei jää ehkä itelle voimia siihen oman osaamisen kehittämiseen, vaikka halua olisi-kin.” (H3.) Ongelmaksi koettiin myös tieteellisen tiedon saavutettavuus. Opetustyön kannalta olennaisen tutkimuskirjallisuuden löytäminen oli haastavaa tai sen lukeminen koettiin työlääksi. Moni opettajista myönsi, ettei ole työhön siirtymisen jälkeen lukenut yhtään kasvatustieteellistä tekstiä. Vaikka diskursiiviset ennakkoehdot tukivat ajatusta opettajasta oman työnsä tutkijana, eivät materiaalis-taloudelliset ennakkoehdot mahdollistaneet sitä. On siis jossain määrin samantekevää, odotetaanko opettajien tekevän pienimuotoista luokkahuonelähtöistä tutkimusta ilman raportointia tai tieteelliseen julkaisuun tähtäävää tutkimusta, koska opettajilla ei yksinkertaisesti ole aineistomme perusteella mahdollisuuksia kumpaankaan.

Toisaalta opettajien joukossa oli myös oman ammattitaidon jatkuvaa kehittämistä välttämättömänä pitäviä ja siihen myönteisesti suhtautuvia. Ammatillista osaamista oli yritetty vahvistaa monin tavoin, kuten opiskelamalla erityispedagogiikkaa. Työelämässä eteen tulleet haastavat tilanteet tai vaikkapa uudet pedagogiset lähestymistavat olivat inspiroineet opettajia osallistumaan täydennyskoulutuksiin. Yhteistä näille oli jokin koettu akuutti tarve vahvistaa ammatillista tietämystä tai osaamista sekä ennen muuta opettajan oma kiinnostus asiaan. Paikallisen koulutuksen järjestäjän tarjoamiin pakollisiin koulutuksiin suhtauduttuttiin sen sijaan varsin kriittisesti. Kaiken kaikkiaan täydennyskoulutuksiin osallistuminen vaikutti aineistomme perusteella olevan varsin sattumanvaraista ja lyhytjänteistä. Lisäksi muutamat opettajat arvioivat täydennyskoulutuksen perustuvan kaupallisiin intresseihin sen sijaan, että se olisi perus-

tunut esimerkiksi tutkimusperustaiseen ajatteluun ja toimintaan (ks. myös Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020).

Oman työn jatkuva kehittäminen tai koulun kehittäminen vaatisi opettajien mukaan uudenlaista resursointia opettajien palkkaukseen ja työaikaan. Ajan lisäksi haasteeksi koettiin opettajan työhön kytkeytyvät sosiaaliset ennakkoehdot. Valmistumisen jälkeen yhteys yliopistomaailmaan katkeaa nopeasti, ja sosiaalisen sidoksen lisäksi näyttäisi katkeavan myös ajatusten ja ideoiden välittyminen opetustyön arjessa. Kasvatustieteen tutkijat työskentelevät erilaisissa kontekstissa kuin opettajat, eivätkä nämä maailmat juurikaan opettajien mukaan kohtaa; monet opettajat toivoivatkin tutkijoiden ja opettajien välille tiiviimpää yhteistyötä. Tästä hyötyisivät tutkijat, jotka saisivat ajankohtaista tietoa suoraan kentältä, ja opettajat kuulisivat uusimmasta tutkimuksesta ja saisivat tukea oman työnsä analysoimiseen sekä sen kehittämiseen.

Seuraava opettajan (H16) puheenvuoro kärjistää kahta opettajan työtä määrittävää käytäntöä eli tutkimusperustaisuutta ja opetushallintoa: ”Toivon tietysti, että kaikki tämä mitä meiltä tääl koulus odotetaan kaikki nämä muutokset ja muut niin perustuu johonkin tutkimukseen. Et siin mielessä kun näitä toimintatapoja on vähän niin ku saneltu et mitä pitäisi muuttaa.” Kyseinen opettaja peräänkuulutti tutkimusperustaisia kriteerejä kouluun kohdistuville muutostoiveille. Koulun uudistukset kiinnittyivät haastattelemiemme opettajien mukaan toistuvasti koulutuspoliittisiin linjauksiin tai uusimman opetussuunnitelman mukaan tulleisiin muutoksiin, kuten laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin, ilmiöpohjaiseen opiskeluun, laajentuviin oppimisympäristöihin tai digitaalisuuteen. Moni haastatelluista opettajista kyseenalaisti koulun ja opetuksen jatkuvan uudistamisen logiikan ja tarpeen. Käytäntöarkkitehtuurin näkökulmasta tarkasteltuna merkittävä osa koulun kehittämistyöstä näyttäisi näin jääneen lähinnä epärealistisen diskurssin tasolle vailla vastiketta todellisiin toiminnan ja vuorovaikutussuhteiden ennakkoehtoihin. Eräs opettaja (H20) esitti selkeäs-

ti, mihin hän haluaa turvautua työssään: ”Mä jotenkin ajattelen et yliopistomaailma ois se mihin meiän pitäs, eikä nää liike-elämän konsultit”.

Opettajien toiveet tiedeyhteisöön ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen turvautumisesta nostivat esiin kysymyksen opettajan toimijuudesta. Suomalaista opettajaa on tavattu kuvata autonomisena asiantuntijana, mutta tätä väitettä ei tutkimuksemme täysin tue. Aineistossamme tuli esille runsaasti opettajan työhön vaikuttavia kielteisiä tekijöitä, joihin haastattelemamme opettajat eivät kokeneet pystyvänsä vaikuttamaan. Turhautuneiden opettajien mukaan heidän näkemyksiään ei oteta huomioon koulun uudistamispyrkimyksissä. Haastattelemamme opettajat mielsivät itsenä opetustyön asiantuntijoiksi, kun taas opetuksen järjestäjä ja kouluhallinto kuvattiin toimijoiksi, joilla ei ole käsitystä koulun arjesta tai siitä, mikä koulussa ylipäätään on mahdollista. Opettajankouluttajat ja kasvatustieteen tutkijat sijoittuivat jonnekin näiden kahden leirin välimaastoon. Käytäntöarkkitehtuuriteorian näkökulmasta polarisoitunut tilanne (me, jotka tiedämme, ja he, jotka eivät tiedä) muodostaa rajoittavan sosiaalisen ennakkoehdon tutkimusperustaiselle työorientaatiolle sekä koulun kehittämislle.

Yhteenveto

Millä tavoin opettajat määrittävät tutkimusperustaisuutta, ja miten se kiinnittyy osaksi opetustyön käytäntöä koulun käytäntöarkkitehtuurissa?

Tarkasteltaessa opettajien opetuskäytäntöä suhteessa opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuuteen asetelma näyttää kulttuurisdiskursiivisessa sanallisessa ulottuvuudessa ensisijaisesti myönteisenä ja uskottavana. Tutkimusperustaisuus edusti opettajille ammatillista uteliaisuutta, kriittistä perusasennetta ja joissain tapauksissa myös todellisia ajattelun välineitä, jotka parhaimmillaan edesauttavat tarkoituksenmukaisen pedagogiikan toteuttamista opetustyössä. Opettajat hyväksyivät ajatuksen siitä, että akateemisen koulutuksen saa-

neen opettajan työnkuvaan kuuluu oman työn kehittäminen.

Pätevyyden ja ennen kaikkea opettajan ammatin arvostuksen näkökulmasta akateeminen ja tutkimuspainotteinen opettajankoulutus oli aineistossamme perusteltu koulutuksen lähtökohta. Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen perussanoma hyväksyttiin, mutta samaan aikaan koulutuksen akateemisen diskurssin koettiin vaikenevan monista opetusikäntöjen haasteista. Opettajankoulutus antoi opettajien mielestä opetuskäytännöstä kovin kapean tai joiltain osin epärealistisen kuvan. Tällöin opettajankoulutuksen määrittelemä tutkimusperustaisuus ei kiinnity toivotulla tavalla niihin ennakkoehtoihin, joiden varassa opettajat joutuvat opetustyössään toimimaan. Mitä lähemmäksi siirrytään ajatusten ja ideoiden tasolta kohti opettajan jokapäiväistä kasvatustyötä (*doings*), sitä epätodennäköisemmältä näyttää tutkimusperustaisuuden kiinnittymisen opettajien opetuskäytäntöön.

Millaiset tekijät mahdollistavat tai rajoittavat tutkimusperustaisen käytännön muodostumista?

Diskursiiviset ennakkoehdot puoltavat opettajien näkemystä tutkimusperustaisuudesta, mutta siirryttäessä materiaalis-taloudellisten ennakkoehtojen piiriin – tekemiseen ja toimintaan – tilanne muuttuu merkittävästi. Ensinnäkin kasvatustiede ei kyennyt opettajien mukaan tarjoamaan opetuskäytännössä tarvittavia arjen hallinnan välineitä, mikä on ristiriidassa tutkimusperustaisen käytännön ja ajattelutavan kanssa. Toisaalta se on ristiriidassa akateemisen koulutuksen arvostuksen kanssa. Lisäksi tutkimusperustaisuus nimenomaan vaativassa tutkimuksellisessa mielessä osana opettajan työtä todettiin lähes poikkeuksetta ongelmallisena, ellei suorastaan mahdottomana ajankäytön, resurssien, osaamisen tai omassa työssä jaksamisen kannalta.

Sosiaalis-poliittisten ennakkoehtojen avulla oli mahdollista tarkastella sitä, kuinka opetuskäytännön edustajat eli opettajat näkivät itsensä osana koulutuksen laajaa käytäntöä. Vaik-

ka haastattelemamme opettajat identifioituivat tutkimusperustaisuuteen ja hyväksyivät työnsä akateemisen lähtökohdan, kokivat he olevansa varsin kaukana niin opettajankoulutuksesta kuin opetushallinnosta. Kyseiset tahot edustavat eri tavoin rakentuneita ja toimivia käytäntöjä, jolloin ne eivät kykene tarjoamaan resursseja ja opettajan työtä tukevia sosiaalisia käytänteitä. Sen sijaan ne asettivat haastattelemiemme opettajien mielestä ensisijaisesti kohtuuttomia ja arjesta irrallisia vaatimuksia, jotka eivät usein palvelleet varsinaista opetuskäytäntöä ja olivat jopa asetelmiltaan vastakkaisia tutkimusperustaisuuden kanssa.

Pohdinta

Tutkimuksemme purkaa itsenäisen ja tutkimusperustaisen opettajan ja kasvatustieteiden ammattilaisen myyttiä, joka on ollut suomalaisen opettajankoulutuksen johdonmukainen tavoite. Suomessa on vallinnut poikkeuksellisen hyvät mahdollisuudet tutkimusperustaisuuden toteutumiseen opettajankoulutuksessa, ja tutkimusperustaisuuden on oletettu jatkuvan opettajankoulutuksen tavoitteiden ja koulutuspoliittisten linjausten mukaan myös varsinaisessa opetustyössä. Tutkimuksemme perusteella tutkimusperustaisuuden merkitystä voidaan kyseenalaistaa koulun arjessa.

Vakuuttaessaan antavansa tuleville opettajille jokapäiväisen työn haasteiden ratkaisemiseen liittyvän teoreettisen tietämyksen (ks. esim. Kansanen 2003, 89; Westbury ym. 2005) opettajankoulutus itse asiassa lupaa jotain sellaista, joka toimii opettajankoulutuskäytännön diskursiivisessa, toimintaa ja suhteita ylläpitävässä akateemisessa käytäntöarkkitehtuurissa. Tämä käytäntöarkkitehtuuri ei kuitenkaan siirry ongelmattomasti opettajien edustamaan opetuskäytäntöön. Tuloksemme vahvistavat näkemystä dekontekstualisaatiosta suomalaisessa opettajankoulutuksessa: opettajankoulutus ei kykene tarjoamaan riittävää analyttistä tarttumapintaa opetuskäytäntöön (tai opettajan työn kontekstiin), johon se pyrkii valmistamaan opettajaksi opiskelevia (Puustinen ym. 2022).

Opettajat pääsääntöisesti hyväksyvät ajatuksen siitä, että suomalainen opettaja lukee oman alansa tieteellistä tekstiä ja soveltaa lukemaansa tutkimuksellisella otteella (ks. esim. Merimaa 2010; Opettajankoulutus 2020) sekä sen, että opettaja tekee itsenäistä tutkimusta. Niiden toteutumiselle ei kuitenkaan näytä olevan mahdollisuuksia nykyisessä koulutodellisuudessa. Opettajat eivät opetustoimen asettamilta kehittämistehtäviltä ja ilmeisen haastavalta jokapäiväiseltä opetustyöltään ennätä lukea oman alansa tutkimuskirjallisuutta, tutkia tai kehittyä tärkeiksi kokemiensa intressien mukaisesti.

Haastattelemamme opettajat kritisoivat niin runsaasti työoloja ja peruskoulun tilaa, että päätimme ottaa nuo kommentit vastoin alkuperäisiä suunnitelmiamme osaksi analyysiämme ja opettajan työhön vaikuttavia ennakoheitoja. Valinta osoittautuikin perustelluksi, sillä huoli omasta jaksamisesta ja koulun suunnasta kytkeytyi opettajien puheissa tutkimusperustaisuuteen. Vaikka opettajien spesifit toiveet ja työssä uupuminen on syytä ottaa vakavasti, kyse lienee pikemminkin työehdoista ja -kulttuurista sekä täydennyskoulutukseen kuuluvista aiheista. Kaikkea työssä tarvittavaa osaamista ei voi opettajankoulutuksessa luonnollisesti käsitellä. Opettajankoulutuksen tutkimusperustaiset akateemiset sisällöt ja lähestymistavat voivat parhaimmillaan suoda välineitä huoliksi mainittujen seikkojen havaitsemiseen, kriittiseen tarkasteluun ja niistä keskusteluun, mutta ovat tuskin ratkaisu kaikkiin koulun arjen ongelmiin ja työssä jaksamiseen.

Vaikka alun perin halusimme pitää tutkimusasetelmamme opettajankoulutuskäytännön ja opetuskäytännön välisenä, mukaan tuli myös opetushallintokäytäntö. Meidän tutkijoiden edustamaan tutkimusperustaiseen käytäntöön suhtauduttiin kuin arvokkaaseen, mutta kaukaiseen vieraaseen, jonka soisi käyvän useammankin kylässä. Synnä kohteluun on saattanut olla vieraanvaraisuus. Monissa kutsuissa oli mukana ajatus siitä, että nyt siellä yliopistossa nähdään, mitä täällä kentällä oikeasti tapahtuu. Kriitiikin kärki kohdistuu opetus-

hallintokäytäntöön, joka oli aineistossamme sangen erittelemätön; sitä edustivat opettajiemme puheenvuoroissa koulun oma johdon lisäksi Opetushallitus ja opettajien työntekijä koulutoimi. Jos olisimme haastatelleet jonkin toisen opetustoimen alaisuudessa toimivia opettajia, olisivat tuloksemme saattaneet olla nykyisestä poikkeavia. Mahdollinen jatkotutkimuksen aihe onkin opetushallinnon alueelliset erot ja eri tasojen tarkempi tarkastelu.

Tulkitsemme joka tapauksessa opettajien näkemyksiä opetuskäytännöstänsä siten, että opetushallinnon eri tasoilla riittää pohdittavaa: Mikä on nykyisessä koulussa ja opetuskäytännöissä toimivaa? Mikä olisi ehdottomasti muutettava? Mihin opettajien olisi työssään syytä keskittyä? Mihin he kykenevät sekä mitä yliopistollisen koulutuksen käyneet kasvatustieteen ammattilaiset pitävät tarpeellisena? Tutkimusperustaisuuden toteutuminen tuntuu olevan sangen haastavaa, ja opettajien osaaminen ei vaikuta pääsevän monilta osin suotuisasti käytäntöön. Pelkkä korkeakoulutus, asiantuntijuus ja lähtökohtaisesti myönteinen suhtautuminen tutkimukselliseen työorientaatioon ei takaa laadukasta opetusta tai työssä viihtymistä. Tilannetta voisi verrata julkisen terveydenhuollon tilaan: ei korkeasti koulutetut ja tunnustetun profession omaavat lääkäritkään ole tae toimivista terveyspalveluista, jollei heihin luoteta ja tarjota resurssien lisäksi hyviä työoloja.

On selvää, että opetushallinto kykenee asettamaan opetuskäytäntöä koskettavia oletuksia ja suoranaisia vaatimuksia enemmän kuin opettajankoulutuskäytäntö. Mikä on siten näiden kahden opetuskäytännön ulkopuolisen käytännön välinen suhde määriteltessään opetuskäytäntöä ja siten opettajan työtä? Kuluuko tutkimusperustaisen opettajan olla myös muutosmyönteinen? Pahimmassa tapauksessa opettajankoulutus edellyttää opettajilta kategorista uudistumista ja muutosmyönteisyyttä tutkimusperustaisuuden nimissä. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajankoulutus ei kommentoi tai tarkastele kriittisesti koulutuspoliittisia tai opetushallinnon re-

formeja, vaan pikemminkin legitimoine antamalla uudistuksille akateemisen hyväksynnän ja olettaa samalla opettajakunnan hyväksyvän ehdotukset. (Simola 2015, 82–84, 119, 128.)

Tutkimuksemme pohjalta esitämme seuraavaa opettajankoulutukselle: sen tulee itsenäisenä käytäntönä pohtia realistisesti sitä, miten se määrittelee tuleville opettajille tutkimusperustaisuuden merkitystä ja mahdollisuuksia opetuskäytännön haastavassa käytäntöarkkitehtuurissa. Tämä edellyttää tutkimuksemme mukaan parempaa ymmärrystä opetuskäytännön todellisuudesta. Yksi käytännön ratkaisu on se, että tutkimusperustaisuutta opetetaan nykyistä konkreettisemmin, esimerkiksi erilaisissa tutkimustyöpajoissa, joissa opettajaksi opiskelvia pyritään sosiaalistamaan tutkimusperustaiseen toimintakulttuuriin (ks. esim. Afdal & Spernes 2018; Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020). Toiseksi olisi vakavasti pohdittava, tulisiko opettajien täydennyskoulutuksen olla nykyistä akateemisempaa ja tutkimuspainotteisempaa (ks. esim. Niemi ym. 2018). Yliopistojen sitoutuminen opettajien perus-, perehdyttämis- ja täydennyskoulutuksen uudistamiseen estäisi tutkimusperustaisen ajattelun ja toiminnan katkeamisen opettajankoulutuksesta valmistumisen jälkeen. Opetustoimi voisi puolestaan vahvistaa tutkimusperustaisuutta varaamalla sille riittäviä resursseja työaikaan. Systemaattisesti toteutettuna tämä edellyttäisi muutoksia virkaehtosopimukseen sekä opettajien työajan kohdentamisen tarkempaa määrittelyä.

Vaikka haastattelemamme opettajat olivat erittäin kriittisiä ja halusivat myös merkittäviä muutoksia opettajankoulutuksen tavoitteisiin ja sisältöön, luottivat opettajat suomalaisen opettajankoulutukseen ja myös sen keskeiseen ajatukseen tutkimusperustaisuudesta. Oman arviomme mukaan haastateltavaksemme päätyi tavanomaista enemmän samaansa koulutusta ja työtään arvostavia opettajia. Oletuksemme ollessa oikeansuuntainen jää pohdittavaksi, kuinka kielteisesti tutkimusperustaisuuteen tai ylipäätään opettajankoulutukseen suhtautuvat opettajat kokevat lähestymistavan

merkityksen jokapäiväisessä opetustyössä, jos se myötämielistenkin keskuudessa koettiin suhteellisen haastavaksi. Oman aineistomme perusteella katsomme kuitenkin, että ilmaisulle luottamukselle on hyvä rakentaa suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimusperustaista tulevaisuutta.

Lähteet

- Afdal, H. W. & Spernes, K. 2018. Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 74, 215–228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>
- Baan, J., Gaikhorst, L., Noordende van't, J. & Volman, M. 2019. The involvement in inquiry-based working of teachers of research-intensive versus practically oriented teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education* 84, 74–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.001>
- Brew, A. & Saunders, C. 2020. Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti H. & Kansanen, P. 2009. Educating inquiry-oriented teachers: Students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation* 15 (1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/13803610802591808>
- Commission of the European Communities. 2007. Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the Council and the European parliament 3.8.2007. <https://op.europa.eu/s/y0KW>. (Luettu 27.9.2023.)
- Darling-Hammond, L. 2017. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education* 40 (3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Furlong, J. 2013. *Education - an anatomy of the discipline: Rescuing the university project?* Abingdon, Oxon: Routledge.
- 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*. Oxford: Symposium Books, 13–60.
- Furuhagen, B., Holmén, J. & Säntti, 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>
- Healey, M. & Jenkins, A. 2009. *Developing undergraduate research and inquiry*. York: The Higher Education Academy.

- Heikkilä, M., Hermansen, H., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. 2023. Epistemic agency in student teachers' engagement with research skills. *Teaching in Higher Education* 28 (3), 455–472. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1821638>
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope ei saa oppia: Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6093-3>
- Heikkinen, H. L. T., Kiilakoski, T., Huttunen, R., Kaukko, M. & Kemmis, S. 2018. Koulutustutkimuksen arkkitehtuurit. *Kasvatus* 49 (5), 368–383.
- Hoikkala, T. & Kiilakoski, T. 2018. Digitalisaation pedagogiikka ja jatkuvan oppimisen ristiriidat. Teoksessa M. Hirvola (toim.) *Koulutuksen digiloikka: Miten onnistumme suomalaisten osaamisen päivittämisessä*. Helsinki: Teollisuuden palkansaajat, 12–53.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) 2006. *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Kasvatusalan tutkimuksia 25. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. 2008. The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 31 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619760701844993>
- Kansanen, P. 2003. Teacher education in Finland: Current models and new developments. Teoksessa B. Moon, L. Vlăsceanu & C. Barrows (toim.) *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bukarest: UNESCO, 85–108.
- Kansanen, P. 2014. Teaching as Master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. Teoksessa O. McNamara, J. Murray & M. Jones (toim.) *Workplace learning in teacher education: International practice and policy*. Dordrecht: Springer, 279–292.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J. & Hardy, I. 2012. Ecologies of practices. Teoksessa P. Hager, A. Lee & A. Reich (toim.) *Practice, learning and change: Practice-theory perspectives on professional learning*. Dordrecht: Springer, 33–50.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. 2014. Praxis, practice and practice architectures. Teoksessa S. Kemmis, J. Wilkinson, C. Edwards-Groves, I. Hardy, P. Grootenberg & L. Bristol (toim.) *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer, 25–41.
- Kinos, J., Saari, A., Lindén, J. & Värri, V.-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus* 46 (2), 176–182.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Labaree, D. F. 2000. Educational researchers. Living with a lesser form of knowledge. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Muller (toim.) *Life and work of teachers: International perspectives in changing times*. Lontoo: Falmer Press, 55–75.
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. & Lloyd, A. 2017. Introduction: Practice theory and the theory of practice architectures. Teoksessa K. Mahon, S. Francisco & S. Kemmis (toim.) *Exploring education and professional practice: Through the lens of practice architectures*. Singapore: Springer, 1–30.
- Merimaa, J. 2010. *Oppitunnilla*. Yliopisto-lehti 1.
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2020. Tutkimusperusteinen luokanopettajakoulutus tänään ja tulevaisuudessa – ”Sivistystä tieteestä”. *Kasvatus* 51 (2), 142–152.
- Munthe, E. & Rogne, M. 2015. Research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Niemi, H. & Nevgi, A. 2014. Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 43, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V. & Huhtanen, M. 2018. Maailman parhaiksi opettajiksi. Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi. Julkaisut 27: 2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M. & Matikainen, M. 2019. Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuis-kasvatus* 39 (4), 290–302. <https://doi.org/10.33336/aik.88082>
- OECD. 2006. *Education at a glance. OECD indicators*. Centre for Educational Research and Innovation. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2006-en>
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Helsinki: Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-432-0>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opettajan-koulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajan-koulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>
- 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. & Salminen, J. 2015. Ylistystä ja toiminta-alttiutta: Retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajan-koulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus* 46 (1), 6–18.
- Puustinen, M., Säntti, J. & Simola, H. 2022. Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research* 116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>

- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus* 42 (4), 316–327.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. M. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 46–83.
- Salminen, J. & Säntti, J. 2017. Kasvatustieteellisen teorian ja käytännön suhde Suomen opettajankoulutuksen kehityksessä 1910-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 59–88.
- Simola, H. 2015. *The Finnish education mystery: Historical and sociological essays on schooling in Finland*. Lontoo: Routledge.
- Sitoniemi-San, J. 2015. *Fabricating the teacher as researcher: A genealogy of academic teacher education in Finland*. *Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiarum socialium* 157. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526209937>
- 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>
- Säntti, J., Rantala, J., Salminen, J. & Hansen, P. 2014. Bowling to science. Finnish teacher education turns its back on practical schoolwork. *Educational Practice and Theory* 36 (1), 21–41.
- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. 2010. Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education* 45 (2), 331–344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Tryggvason, M.-T. 2012. Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education* 35 (3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633998>
- Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. 2005. Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (5), 475–485. <https://doi.org/10.1080/00313830500267937>

Saapunut toimitukseen: 7.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 1.3.2023