

Mitä on merkityksellinen kasvatustieteellinen tieto ja miten sitä voisi rakentaa opettajankoulutuksessa?

Janne Sääntti & Mikko Puustinen

Tarkastelemme artikkelissamme, mitä on merkityksellinen kasvatustieteellinen tieto ja miten sitä voisi rakentaa opettajankoulutuksessa. Tutkimuksemme metodi on käsitteellinen analyysi. Tarkastelemme Basil Bernsteinin (2000) esittämiä tiedon muotoja ja diskursseja koskevia teoreettisia näkökulmia, joiden avulla analysoimme kasvatustieteellisen tiedon rakentuneisuutta ja sosiaalista järjestäytymistä. Paikallistamme suomalaisen opettajankoulutuksen integroivaan traditioon, jolle olennaista on pyrkiä yhdistämään kasvatuksen teoreettinen ja käytännöllinen tarkastelu. Analysoimme niitä seikkoja, jotka edistävät tai estävät merkityksellisen tiedon (powerful knowledge) syntymistä suomalaisen opettajankoulutuksen kontekstissa. Päädyimme esittämään, että opettajankoulutuksessa tuleville opettajille rakennettaisiin sellaista merkityksellistä tietoa (powerful knowledge), joka ei pelkästään auta ymmärtämään kasvatuksen monimuotoisuutta, mutta jonka avulla paljastuu myös kasvatuksellisten intressien ja ilmiöiden mahdollinen ristiriitaisuus, ideologisuus ja kontekstuaalisuus. Argumentoimme, että pelkkä kokemuspohjainen kasvatusta koskeva arkitieto ei riitä merkityksellisen kasvatustieteellisen tiedon edellytykseksi. Myös kasvatustieteellisen tiedon rakentumisen ehtoja ja erilaisia lähestymistapoja on syytä esitellä opettajankoulutuksessa.

Johdanto

Suomalaisen opettajankoulutuksen akateemisuus ja tutkimusperustaisuus on usein toistettu lähtökohta. Tavoitteena on se, että kasvatustieteellinen tieto nivoutuu osaksi opettajankoulutuksen yliopistollista toimintakulttuuria. Myös käytännön opetustyötä tekevän opettajan tietoperustan sanotaan perustuvan pääsääntöisesti kasvatustieteeseen, toisinaan myös kasvatuspsykologiaan tai vastaavaan käyttäytymistieteelliseen oppiaineeseen.

Suomalaisella koulutuksella on sängen laaja autonomia (Kalenius, 2023, s. 41–43). Se on tarkoittanut myös opettajankoulutuksen ja opettajan työn tutkimusperustaisuuden sekä tutkitun tiedon merkityksen korostamista (Furuhagen ym., 2019; Sitomaniemi-San, 2015; Sääntti ym., 2018.). Vaikka opettajankoulutusta säädellään muuta yliopistollista koulutusta enemmän (Valtioneuvoston asetus 794/2004), poikkeaa Suomen tilanne merkittävästi esi-

merkiksi Iso-Britanniasta tai Ruotsista, joissa opettajankoulutuksen ohjaus on ollut viime vuosikymmeninä erittäin valtiojohtoista (Furlong, 2013, s. 61; Furuhaugen ym., 2019; Whitty, 2014). Voimakkaan valtiollisen ohjauksen on katsottu yleensä muodostavan vastakohdan akateemiselle tiedelähtöiselle ja siihen mahdollisesti kytkeytyvän profession itsesääteilyyn perustuvalla lähestymistavalla (Barrett & Hordern, 2021).

Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen ja siihen kytkeytyvän kasvatustieteellisen tiedon toteutumista varsinaisessa opettajan työssä on tutkittu sangen vähän (ks. esim. Kansanen, 2014), vaikka opettajankoulutuksen ja opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta olisi olennaista tutkia kasvatustieteellisen tiedon merkitystä opetustyössä. Se kuitenkin tiedetään, että vaikka kasvatustiedettä pääaineenaan lukeneet luokanopettajat näyttäisivät pääsääntöisesti arvostavansa samaansa yliopistollista koulutusta, vaikuttaa kasvatustieteellinen tieto opetustyön näkökulmasta kaukaiselta ja toisinaan myös epärelevanttilta (ks. esim. Heikkinen ym., 2015; Koski ym., 2023; Nikkola ym., 2019; Säntti ym., 2023). Käsitys opettajan työssä tarvittavasta tiedosta kytkeytyy kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen lisäksi myös opettajan professionaaliseen perustaan, mikä herättää osaltaan poliittisia intohimoja: opettajan työtä määrittelevä tieto liittyy myös siihen, mitä pidetään yhteiskunnan toimivuuden ja tulevaisuuden kannalta keskeisenä ja arvokkaana. (Furlong, 2013, s. 11; Furuhaugen ym., 2019.)

Kuten John Furlong (2013, s. 110) on todennut, se mikä vaikuttaa kouluun, vaikuttaa myös opettajankoulutukseen. Siten tarkastelemme opettajankoulutuksen rinnalla hyvin yleisellä tasolla opetustyötä koulussa tiedostaen samalla sen, että luokanopettajien työssään tarvitsema tieto rakentuu eri tieteenalojen varaan ja voi poiketa merkittävästikin aineenopettajien tiedosta. Samoin näiden opettajaryhmien koulutus poikkeaa toisistaan merkittävästi. Tutkimuskysymyksemme on: mitä on merkityksellinen kasvatustieteellinen tieto ja miten opettajankoulutus voi edistää sen rakentumista?

Tutkimuksemme metodi on käsitteellinen analyysi, jonka lähtökohdan muodostavat Basil Bernsteinin (1999, 2000) laajasti siteeratut näkemykset tiedon muodoista ja niiden taustalla vaikuttavista diskursseista. Bernsteinin ohella teoreettisen analyysimme perustan muodostavat tutkimukset (ks. esim. Barrett & Hordern, 2021; Furlong & Whitty, 2017; Hordern, 2017, 2018), joissa Bernsteinin varsin yleisellä tasolla liikkuvaa ja niin sanottuun sosiaaliseen realismiin kytkeytyvää ajattelua on sovellettu kasvatustieteellisen tiedon analyysiin. Tukeudumme erityisesti merkityksellisen tiedon (powerful knowledge) käsitteeseen.

Merkityksellinen tieto

Merkityksellinen tieto on Michael Youngin ja Johan Mullerin tunnetuksi tekemä käsite, joka esiintyi ensimmäisen kerran painettuna Leesa Wheelahanin tekstissä (2007; ks. myös Muller, 2022). Määritelmällisesti *powerful knowledge* on (i) tieteenalojen tuottamaa erikoistunutta tietoa, joka (ii) rakentuu systemaattisten käsitteiden varaan ja (iii) eroaa henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvasta ja kontekstisidonnaisesta arkitiedosta; näin se mahdollistaa vallitsevien totuuksien kyseenalaistamisen ja uusien vaihtoehtojen kuvittelun (Young, 2014). Pyrkimyksenä ei ole kuitenkaan sivuuttaa oppijoiden arkitietoa, vaan tarjota kokemusten käsittelyyn tieteenalojen käsitteitä. Toisaalta annettujen totuuksien kyseenalaistaminen edellyttää ymmärrystä tiedon tuottamisen tavoista, mikä mahdollistaa esitettyjen argumenttien arvioinnin (Puustinen & Khawaja, 2021). Merkityksellistä tietoa voisikin kuvata uskottavaksi ja luotettavaksi tiedoksi, joka kertoo jotain totuudellista meistä ihmi-

sistä ja ympärillämme olevasta maailmasta, mutta joka on kuitenkin jatkuvasti uudelleen-tarkastelun, -tulkinnan ja kritisoinnin kohteena. Merkityksellisellä tiedolla tulisi olla myös kykyä selittää ilmiöitä yleisellä tasolla. Sen tulisi siten omata jotain yksilön kokemuksen ja yksittäisten tilanteiden ylittävää.

Powerful knowledge on käännetty suomeksi useilla tavoilla (ks. Lindén ym., 2016; Niemelä, 2021). Useimmiten käytetty käänнос lienee *merkityksellinen tieto* tai sanapari *merkityksellinen ja vaikuttava tieto*, mutta perusteltuja ehdotuksia ovat myös *vahva tieto*, *valtauttava tieto*, *vaikuttava tieto* ja *voimallinen tietämys*. Mikään käänнос ei tavoita kaikkia alkuperäisen käsitteen vivahteita. *Merkityksellinen* tavoittaa hyvin sen lähtökohdan, ettei mikä tahansa fakta ole tietoa (Muller & Young, 2019). Myös *vahva tieto* korostaa alkuperäisen termin (tiedon) voimaa, mutta ei suoraan tavoita tiedon mahdollistamaa toimijuutta, johon esimerkiksi *vaikuttava* ja *valtauttava* viittaavat. Toimijuus tulee esiin sanaparissa *merkityksellinen ja vaikuttava*, joka on kuitenkin kielellisesti kömpelö. *Valtauttava* (tieto) ja *voimallinen tietämys* puolestaan tuntuvat suomeksi pitävän sisällään tieteen ulkopuolelle kurkottavia vivahteita.

Tässä artikkelissa käytämme suomennoista *merkityksellinen tieto*. Katsomme *merkityksellisen* tavoittavan käsitteen *powerful knowledge* keskeiset ulottuvuudet: Se on yhtäältä tieteenalan kannalta relevanttia, eli se mahdollistaa kontekstista irrottautumisen, perustellun kyseenalaistamisen ja toisin näkemisen. Toisaalta se on merkityksellistä yksilön kannalta, eli se mahdollistaa toimijuuden ja *powerful knowledge* yhdeksi vastakohtaksi nähdyn *valtaa pitävien tiedon* (the knowledge of the powerful) kyseenalaistamisen (Muller & Young, 2019). Näin määriteltynä merkityksellinen tieto pitää sisällään vahvan, valtauttavan ja voimakkaan elementtejä eikä tarvitse parikseen sanaa *vaikuttava*.

Käyttämämme merkityksellisen kasvatustieteellisen tiedon käsite ammentaa Youngin ja Mullerin geneerisen määritelmän lisäksi englanninkielisistä käsitteistä *powerful disciplinary knowledge*, *powerful educational knowledge* ja *powerful professional knowledge* (ks. Furlong & Whitty, 2017; Hordern, 2018; Puustinen, 2022). Termiä *powerful disciplinary knowledge* on käytetty ainedidaktisessa tutkimuksessa korostamaan oppiaineen taustatieteen olennaisuutta merkityksellisen tiedon kannalta. Opettajankoulutuksen kontekstissa se muistuttaa erityisesti kasvatustieteen roolista. *Powerful educational knowledge* viittaa kasvatusta ja koulusta koskevaan merkitykselliseen tietoon, kun taas *powerful professional knowledge* nimensä mukaisesti merkitykselliseen ammatilliseen tietoon. Koska analyysimme kohteena on opettajankoulutus ja välillisesti opettajan työ, voi kahden viimeksi mainitun ajatella viittaavan samaan asiaan. Edellä hahmottelemamme määrittelyt on tehty tämän artikkelin johdonmukaisuutta varten, ja erityisesti käsitteen *powerful knowledge* suomennoos vaatii vielä lisää analyyttistä pohdintaa.

Sue Clegg (2015) tarkastelee merkityksellistä tietoa korkeakoulutuksen kentällä. Hänen mukaansa eri tieteenalojen keskuudessa pääsy merkitykselliseen tietoon vaihtelee merkittävästi, mikä puolestaan voi vaarantaa abstraktin ajattelun kehittymisen sekä tasa-arvoisen osallistumisen yhteiskunnalliseen toimintaan. Erilaisuuden taustalla vaikuttavat tieteenalojen omat traditiot, mutta viime kädessä kyse on siitä, kenellä on valta päättää opetusohjelmien sisällöistä ja koulutuksen tehtävistä, ja siitä, mikä nähdään arvokkaana tietona (ks. myös Annala ym., 2019; Lindén ym., 2016; Wheelahan, 2010, s. 19). Verrattaessa korkeakoulutuksen opetussuunnitelmia näkyy, kuinka erilaisissa työtehtävissä tarvittavista kompetensseista on muodostunut merkittävä korkeakoulututkintojen sisältöjä ja lähestymistapoja määrittävä tekijä. Osaamisperustaisuus on vähitellen korvannut tiedonalakohtaisia sisältöjä ja tietoperustaisuutta. (Annala ym., 2019.)

Youngin (2013) mukaan osaamisperustaisen lähestymistavan korostaessa yksilö- ja kontekstilähtöisyyttä sekä kokemuksellisuutta ohenee samalla tiedelähtöinen rakenteita tarkasteleva historiallis-yhteiskunnallinen analyysi. Keskiössä ei ole korkeakouluopiskelijan suhde tietoon, vaan hänen omiin kokemuksiinsa, asennoitumisiinsa sekä kulloiseenkin tilanteeseen. Gert Biesta (2012) kuvaa samaa ilmiötä Youngia laajemmassa kasvatuskontekstissa käsitteillä *learnification* ja *new language of learning*. Biestan mukaan oppimispainotteinen diskurssi korostaessaan oppimista vaikenee koulutusinstituutioissa toteutuvasta kasvatuksesta, koulutuksesta sekä opetuksesta ja nostaa keskiöön yksilön ja tämän oppimistarpeet. Suomalaiseen opettajankoulutukseen näiden kehityskulkujen on nähty heijastuneen dekontekstualisaationa ja kokempohjaisten käyttöteorioiden rakentamisena osana koulutusta. (Puustinen ym., 2022.)

Merkityksellistä tietoa kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen kontekstissa pohtinut Jim Hordern (2018, 2021) peräänkuuluttaa opettajankoulutukselta sellaisen ymmärryksen rakentamista, joka edistää koulutuksen tarkastelua yhteiskunnallisena systeeminä. Nämä rakenteelliset seikat vaikuttavat lukemattomin tavoin myös yksittäisen opettajan toiminnan mahdollisuuksiin ja rajoihin sekä koulussa opittavien tietojen ja taitojen rakentumiseen osana yhteiskunnallisia prosesseja, kuten opetussuunnitelmien laatimista. Lisäksi merkityksellisen tiedon tarkastelussa on syytä ottaa huomioon tiedon tuottamiseen liittyvät olosuhteet ja traditiot.

Kasvatustieteellisen tiedon episteemiset ja sosiaaliset sidokset

Kasvatustieteellisen tiedon tuotannossa on havaittavissa kieli- ja kulttuurisidonnaisia traditioita, joita tarkastelemme seuraavaksi tiedon rakentumisen ja sosiaalisen järjestäytyneisyyden näkökulmista. Ne vaikuttavat siihen, miten tietoa tuotetaan, välitetään ja muokataan sekä perustellaan (Moore & Maton, 2001). Episteemisessä näkökulmassa tietoa tarkastellaan sen alkuperän, luonteen ja struktuurin näkökulmasta. Siihen liittyvät muun muassa näkemykset tieteenalakohtaisen tiedon muodostumisesta ja varmuudesta. Myös tiedonalojen keskinäiset suhteet ja tiedon hankintaan liittyvät metodologiset pohdinnat ovat keskeisiä episteemisessä tarkastelussa.

Tietoa ei kuitenkaan tuoteta tyhjiössä, ja siksi on tarkasteltava myös sosiaalisia tekijöitä: tieteen käytäntöjä (julkaisut ja tiedottaminen), tiedon tuottamisen yhteisöjä (yliopistot, tutkimuslaitokset) ja ylipäänsä kaikkia niitä seikkoja, jotka vaikuttavat instituutioiden tasolla näkemyksiin tiedosta. Kyse on siitä, kuka määrittelee tiedon tuottamisen ja käyttämisen kriteerejä (Furlong, 2013; Lawn & Furlong, 2009; Lindén ym., 2016). Kuvaamalla episteemisillä ja sosiaalisilla tekijöillä on yhteys: tiedon luonne liittyy tietoa tuottavan ja hyödyntävän profession statukseen. Siten kasvatustieteellisen tiedon voi olettaa vaikuttavan myös opettajan ammatin arvostukseen.

Bernstein (1999) puhuu kahdesta erillisestä diskurssista: tieteelle ominaisesta vertikaalisesta ja arkielämälle läheisestä horisontaalisesta diskurssista, jotka edustavat erilaisia tiedon muotoja (forms of knowledge). Vertikaaliselle diskurssille ominaisia ovat pitkälle erikoistuneet ja systemaattisesti rakentuneet abstraktit käsitteet, sanastot ja symboliset elementit sekä tiedon universaalius, jota kuvaamme jatkossa termillä systemaattinen tieto. Horisontaalinen diskurssi on puolestaan kontekstiin sidottua, arkipäiväistä ja paikallista sekä yleiseen järjelyyn perustuvaa, jolloin puhutaan niin sanotusta ark tiedosta. Systemaattinen tieto edustaa ikään kuin ylöspäin suuntautuvaa hierarkkisuutta, kumulatiivisuutta ja esoteerisuutta sekä voimakasta erikoistumista, kun taas ark tiedolla viitataan laajasti

levinneeseen ja periaatteessa kaikille kuuluvaan yleisesti ymmärrettyyn diskurssiin. (Bernstein, 1999; Hordern, 2017; Wheelahan, 2010, s. 20–24)

Bernsteinille tiedemaailmassa tuotettu ja käytetty systemaattinen tieto jakautuu edelleen hierarkkiseen ja horisontaaliseen tietorakenteeseen. Esimerkiksi fysiikalle ominaisia ovat hierarkkiset tietorakenteet, joita kuvaa tiedon kumulatiivisuus ja todistettavuus. Horisontaaliset tietorakenteet ovat puolestaan tyypillisiä esimerkiksi sosiologialle ja taloustieteille (Bernstein, 2000, s. 157–160; ks. myös Wheelahan, 2010). Niille on ominaista monimuotoisuus ja vähäisempi kumulatiivisuus, toisinaan myös suurempi avoimuus ulkopuolisille vaikutteille ja erilaisille muotivirtauksille sekä erilaiset kilpailevat teoriat ja selitysmallit (ks. Becher, 1989). Tiedonrakenteiden avoimuus ja monimuotoisuus ei tarkoita systemaattisen tiedon mahdottomuutta. Useissa humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä tiedon erikoistuneisuutta ja yleistettävyyttä määrittävät tiedon koherentti ja systemaattinen rakenne ja käytetyn ”kieliopin” (grammar) vahvuus (Bernstein, 2000, s. 163–166). Niin Bernstein kuin Muller ja Young (2019) katsovat, että merkityksellinen tieto voi rakentua horisontaalisten tietorakenteiden varaan, jos edellä mainitut ehdot täyttyvät (ks. myös Annala, 2022).

Kasvatustieteessä voidaan siis tuottaa systemaattista tietoa, vaikka kasvatusta on arvostettu sekä poliittisia ja sosiaalisia pyrkimyksiä heijastelevaa. Haasteena on kuitenkin se, että tietoon kytkeytyvät helposti tutkijan omat arvostukset ja toisaalta kontekstisidonnaisuus. Viime kädessä kyse on siitä, kuka asiaa tarkastelee ja miten hän kykenee vakuuttamaan muut keskusteluun osallistuvat. Siten tutkimuksen vakuuttavuus voi näyttäytyä pikemminkin uskottavana argumentointina kuin kiistattomina faktoina, jotka esimerkiksi tiedeyhteisö voisi hyväksyä ilman merkittäviä varauksia. Tämä on yksi tekijä, joka erottaa heikon kieliopin vahvasta (Moore & Maton, 2001; Wheelahan, 2010, s. 23).

Tutkimustulosten poliittisuus ja ideologisuus ovat kasvatustieteen ohella ominaisia myös historia- ja yhteiskuntatieteille. Kasvatustieteen voimakas kytkeytyminen opettajakoulutukseen ja opettajan professioon sekä mahdolliset opetustyön käytäntöön liittyvät odotukset asettavat lisäksi omat erityiset haasteensa (ks. esim. Biesta, 2011; Furlong, 2013; Furlong & Whitty, 2017; Labaree, 2004), mikä osaltaan korostaa sosiaalisen näkökulman merkitystä. Sosiaalisessa lähestymistavassa kasvatustieteellinen tieto asettuu suhteessa käyttäjiin ja vallitseviin traditioihin. Furlong ja Whitty (2017) vertaavat aiempaan tutkimukseen tukeutuen kasvatustieteellisen tiedon traditioita seitsemässä maassa (Ranska, Saksa, Latvia, Australia, Kiina, USA ja Iso-Britannia). Analyysi antaa sängen kattavan kuvan paitsi kasvatustieteellisestä tiedosta eri konteksteissa myös näkymän tiedon sosiaaliseen luonteeseen ja järjestäytyneisyyteen. Tutkijat hahmottavat kolme traditiota: akateeminen tiedon traditio, käytännöllisen tiedon traditio ja näitä yhdistävä integroitu tiedon traditio, joita he kuvaavat Bernsteinin (2000) tiedon muotoja kuvaavilla käsitteillä *singulaari* (singular), *alue* (region) ja *yleinen* (generic).

Kenties selkein esimerkki akateemisesta ja singulaarista perinteestä selkeästi rajattuine tutkimuskysymyksineen ja -kohteineen on saksalainen kasvatustieteellinen teorialtraditio (Barrett & Hordern, 2021; Furlong & Whitty, 2017; Bernstein, 2000, s. 52). Sille on ominaista kasvatukseen liittyvän tiedon tuottaminen itseisarvoisena ilman ajatusta sen mahdollisesta hyödynnettävyydestä esimerkiksi opetustyössä. Toinen singulaari kasvatustieteellinen traditio muodostuu kasvatustieteen osa-alueista kasvatusfilosofiasta, -historiasta, -sosiologiasta ja -psykologiasta (Furlong & Whitty, 2017). Tämä kasvatustieteellinen yhdistelmä on tyypillinen englannin- (foundations of education) ja ranskankielisissä (Sciences de l'éducation) maissa. Periaatteessa näiden neljän kasvatustieteellisen tiedonalan voisi katsoa pikemminkin muodostavan kokoelman singulaareja eli alueen (Barrett & Hordern, 2021),

mutta ne voidaan katsoa myös riippumattomiksi paitsi omista emotieteistään myös toisistaan.

Vaikka kaksi singulaariksi nimettyä traditiota, saksankielinen ja angloamerikkalaisranskalainen, ponnistavat kasvatuksellisten kysymysten erityisyydestä, niiden lähtökohdat, käsitteet ja tietopohjat poikkeavat olennaisesti toisistaan (Biesta, 2011). Siten kyse on myös kahden koulukunnan jännitteisestä tilasta, joka kiteytyy kysymykseen siitä, koostuuko kasvatustieteellinen tieto monitieteisestä lähestymistavasta vai muodostaako kasvatustiede jakamattoman, selkeästi singulaarisen ja omalakisien tieteenalansa (Labaree, 2017). Akateemiseen traditioon kuuluvat Furlongin ja Whittyn (2017; ks. myös Bernstein, 2000, s. 52) mukaan singulaarien lisäksi kasvatustieteelliset alueet (regions), joiden tutkimuskohde kasvatustieteissä saattaa olla rajattu esimerkiksi tutkimuskohteen (kuten elinikäinen oppiminen) tai jonkin erityistehtävän (kuten koulutuksen arviointi) mukaan. Siinä missä edellä mainittuja singulaareja edustavat akateemiset yhteisöt voivat sangen itsenäisesti määrittellä kasvatustieteellisen tiedon kriteereitä ja toimia ilman tiivistä suhdetta kasvatuskäytäntöihin, on kasvatustieteen alueilla kytkentä myös käytännön praktiikkaan tai johonkin yhteiskunnalliseen palvelutehtävään (Hordern, 2017, 2018; Wheelahan, 2010, s. 18). Siten alueilla tiedon kriteereiden määrittelyyn osallistuvat akateemisen yhteisön lisäksi muut tahot. Alueet kuitenkin korostavat singulaarien tavoin tutkimuspohjaisuutta, mikä oikeuttaa puhumaan akateemisesta tietotraditiosta.

Akateemisen tietotradition vastinparina näyttäytyy käytännöllisen tiedon traditio. Tällöin pyritään tuottamaan tietoa ja mahdollisesti myös käytännön ratkaisuja esimerkiksi opetushallinnon tarpeisiin tai käytännön kasvatustilanteisiin (Furlong & Whitty, 2017; Hordern, 2018). Kyse on geneerisestä (generic) tiedon muodosta, jossa ensisijaisena tiedon kriteerinä ovat käytännöllisyys ja hyödyllisyys tiedepohjaisten kriteerien sijaan (Bernstein, 2000, s. 53). Tutkimuksellisuus tai teoreettisuus eivät ole poissuljettuja, mutta taustalla ei ole singulaarien ja alueiden edellyttämää välttämätöntä kytkentää tutkimusperustaisuuteen. Käytännöllisen tiedon tradition taustalla on nähtävissä lukuisia suuntauksia kuten Andy Hargreavesin edustama näkemys opettajakunnasta verkostoituneena ja ammatillista tietoa tuottavana ja jakavana ryhmänä sekä Lawrence Stenhausen lanseeraama opettaja tutkijana -liike (Barrett & Hordern, 2021; Beach & Bagley, 2013; Furlong & Whitty, 2017).

Tony Becher (1989) puhuu puhtaista (pure) ja soveltavista (applied) tieteistä tai tiedosta (ks. myös Hordern, 2018; Labaree, 1998). Siinä missä soveltavassa tiedossa etsitään hyödynnettävää ja sovellettavaa tietoa esimerkiksi jonkun ammattikäytännön tarpeisiin, pyrkii puhdas tiedonmuodostus olemaan ylikontekstuaalista ja universaalialia. Olennaista voi olla myös tiedon tuottaminen itseisarvoisena tehtävänä. Bernsteinin (1999, 2000) ajatteluun rinnastaen puhdas tieto on todennäköisintä singulaarisessa akateemisen tradition mukaisessa tiedonmuodostuksessa, joka on usein vertikaalisen diskurssin eli systemaattisen tiedon mukaista, kun taas soveltava tieto viittaa geneeriseen ja praktiseen traditioon, ja mahdollisesti myös horisontaalisen eli arkitiedon suuntaan.

Labaree (1998) on Bernsteinista poiketen pohtinut tiedon muodostumisen sosiaalisia seurauksia kasvatustieteellisessä ja erityisesti opettajankoulutuksen kontekstissa. Hänen näkemyksissään on kuitenkin havaittavissa selkeitä yhtymäkohtia Bernsteinin ajatteluun. Lisäksi hän tukeutuu Becherin (1989) näkemyksiin tieteenaloista. Labareen mukaan kovassa ja puhtaassa traditiossa kumulatiivinen ja hierarkkisesti syntynyt tieto muodostaa urbaanin ja vertikaalisesti virittyneen ympäristön, jonka rakennelmat eli tietorakenteet ovat korkeita, näyttäviä ja saattavat vaikuttaa maallikosta luoksepääsemättömiltä. Alan noviisinkin täytyy tuntea yleisesti hyväksytyt tiedon perusteet ja alansa kaanon edetäkseen näiden akateemisten pilvenpiirtäjien ylempiin kerroksiin. Sen sijaan pehmeässä ja soveltavassa tradi-

tiossa kyse on pikemmin matalien puutalojen muodostamasta ruraalista ja laajalle levittäytyneestä horisontaalisesta vyöhykkeestä, jonka kussakin asumuksessa vallitsee oma näkemys tiedosta ja joka on suhteellisen helposti kyseenalaistettavissa viereisestä rakennuksesta. Tässä tilanteessa yhteistä kumulatiivista ymmärrystä ei pääse välttämättä muodostumaan. Maallikollekin on suhteellisen helppoa astua matalaan rakennukseen kertoakseen oma mielipiteensä.

Labaree (2008) näkee kasvatustieteen pääsääntöisesti soveltavana ja pehmeänä tieteenä. Rohkenemme olla Labareen kanssa eri mieltä siitä, että kasvatustieteilijöiden odotettaisiin pohtivan ensisijaisesti käytännöllisiä kysymyksiä, joita opetus- ja kasvatusmaailma heille asettaa vailla mahdollisuutta tutkia intellektuaalisia ja kasvatustieteen omista lähtökohdista nousevia kysymyksiä. Vaikka kasvatustieteessä etenkin opettajankoulutukseen kytkeytyneenä onkin usein havaittavissa varsin selvä yhteys vallitsevaan opetuskäytäntöön tai poliittiseen päätöksentekoon (Furlong, 2013, s. 67), kertoo Labareen näkemys pikemminkin kasvatustieteellisen tiedon paikallisista tuotanto-oloista ja sille asetetuista mahdollisista käytännön sovelluksiin liittyvistä odotuksista kuin kasvatustieteen luonteesta sinällään. Labareen näkemys osoittaa kuitenkin sen, kuinka tiedon luonteeseen ja rakentuneisuuteen liittyvät tekijät on syytä erottaa mahdollisista sosiaalisista seuraamuksista (Wheelahan, 2010, s. 23).

Suomalainen opettajankoulutus kasvatustieteellisen tiedon rakentajana

Akateeminen ja käytännöllinen tiedon traditio esiintyvät harvoin puhtaina. Lisäksi niiden välimaastoon sijoittuu integroiva tiedon traditio (Furlong & Whitty, 2017). Suomalainen opettajankoulutus on tästä esimerkki pyrkiessään eksplisiittisesti tavoittelemaan teorian ja käytännön yhteyttä (Furuhagen ym., 2019; Sitomaniemi-San, 2015; Säntti ym., 2018). Suomalaista opettajankoulutusta kuvataan usein kansainvälisesti erityisenä, koska se korostaa opintojen alusta asti kasvatustieteellisen tiedon yhteyttä käytäntöön esimerkiksi yliopistolisten harjoittelukoulujen avulla (Kansanen, 2014). Nykyisen opettajankoulutuksen rakenteet ja opettajankouluttajien akateeminen koulutustaso sekä toiminnan tutkimuspohjaisuus muistuttavat mitä tahansa muuta yliopistollista oppiainetta (Säntti ym., 2014).

Suomessa on korostettu kasvatustieteen merkitystä myös varsinaisessa opetustyössä. Opettajankoulutuksen tavoitteena on ollut tuottaa opettajia, jotka hyödyntävät tutkimusperustaista tietoa työssään ja tutkivat itse omaa praktiikkaansa (Niemi, 2012; Westbury ym., 2005) sekä kykenevät ratkomaan jokapäiväisessä työssään kohtaamiaan ongelmia hankkimansa tiedon avulla (Kansanen, 2003). Tätä tukee se, että Suomessa opettajilta edellytetään pääsääntöisesti maisteritasoista tutkintoa.

Näyttäisi siltä, että suomalainen opettajankoulutus on ratkaissut kasvatustieteen ikuisen haasteen (Darling-Hammond, 2006; Labaree, 2017; Säntti ym., 2018): se on onnistunut yhdistämään yliopiston luentosaleissa opetetun kasvatustieteellisen tiedon luokkahuoneissa tehtyyn jokapäiväiseen opetustyöhön. Jos lähtökohtana pidetään sitä, että tieteellinen tieto on merkityksellisen tiedon välttämätön rakennuspalikka, voidaan sanoa, että suomalainen opettajankoulutus on pyrkinyt vakuuttamaan epäilijänsä tukeutumalla selkeästi kasvatustieteelliseen akateemiseen traditioon.

Lähtökohtaisesti integroiva malli saattaa kuulostaa perustellulta ratkaisulta ääripäiden välissä. Integroiva malli ei kuitenkaan ole ongelmaton. Puhtaasti teoreettisessa traditiossa voidaan pohtia kasvatuksen luonnetta ja tuottaa tietoa akateemisiin tarkoituksiin vailla huolta tiedon soveltuvuudesta käytännön kasvatustilanteisiin. Käytännöllisessä traditiossa

taas voidaan keskittyä siihen, mikä on käytännössä toimivaa, ja teoreettista lähestymistapaa ja tutkimustietoa otetaan mukaan, mikäli se palvelee käytännöllisiä tarpeita. Integroivan mallin kylkiäisinä tulee opettajankoulutukselle haastava tuplasidos: samaan aikaan tulisi tuottaa massamuotoisesti opettajia ja huolehtia korkeatasoisesta kansainvälisestä tutkimuksesta.

Opettajankoulutuksen lähtökohta Suomessa on ollut, että opettajilla tulee olla pääsy monipuoliseen ja perusteltuun tietoon. Kasvatustieteellisen tiedon kytkeminen opettajan työhön ja statukseen onkin ollut merkittävä suomalainen projekti, jossa opettajien laaja autonomia ja korkea koulutusaste ovat vahvistaneet toisiaan (Kalenius, 2023; Sääntti ym., 2018; Westbury ym., 2005). Vaikka suomalaisella opettajankoulutuksella on lähtökohtaisesti ollut poikkeuksellisen hyvät mahdollisuudet tuottaa merkityksellistä kasvatustieteellistä tietoa, voidaan esittää myös vasta-argumentteja.

Bernsteinin (2000, s. 161) mukaan horisontaalista tietorakennetta luonnehtii niin kutsuttu segmenttisyys (ks. myös Wheelahan, 2010, s. 22). Yhdessä segmentissä tuotettu tai opittu tieto ei välttämättä kytkeydy toisen segmentin tietoon. Tämä ei estä systemaattista tietoa luovien tietorakenteiden syntymistä, mutta niistä saattaa kuitenkin muodostua rinnakkaisia, mahdollisesti jopa ristiriitaisia ja käsitteistöltään eriytyneitä. Tämä pätee myös suomalaiseen opettajankoulutukseen: opettajankouluttajat katsovat kasvatuksen ilmiöitä useista teoreettisista ja empiirisistä ikkunoista, jotka eivät välttämättä keskustele keskenään. Yhteisesti jaettua ja ymmärrettyä kielioppia ja systematiikkaa on tällöin vaikeampi rakentaa.

Hordern (2018, s. 795; ks. myös Whitty, 2006; Furlong, 2013) katsoo kasvatustieteellisen tiedon olevan lähtökohtaisesti monimuotoista – ellei jopa ristiriitaista. Kasvatustieteellistä tietoa voikin pitää epistemologisesti heikohkona. Lisäksi opettajankoulutuksessa tieteellinen tieto kytkeytyy opetustyöhön. Mukaan tulee esimerkiksi opetushallinnon, arvojen ja ideologioiden sekä taloudellisten päämäärien myötä ulkoisia vaikutteita, jotka voivat entisestään sekoittaa tiede- ja tietoperustaa (Hordern, 2018; Labaree, 1998; ks. myös Bernstein, 2000). Tämä asetelma muodostaa Bernsteinin ajattelun toisen keskeisen juonteen: tiedon muuntumisen koulutuksen pedagogisissa prosesseissa. Tätä hän kuvaa käsitteillä *pedagogisaatio* ja *pedagoginen muunnin* (pedagogic device) ja nimittää ”kamppailuksi vallasta säädellä tietoisuutta” (Bernstein, 2000, s. 38; suomalaisessa kontekstissa ks. Puustinen & Rantala, 2023). Opettajankoulutus muodostaa osan tämän kamppailun kentästä, samoin kuin opetussuunnitelmien kaltainen koulutusta koskeva säätely ja oppimateriaali.

Suomalaisessa tutkimuksessa on laajasti tuotu esiin opettajien ja koululaitoksen lojaali suhde valtioon (esim. Vuorikoski & Räisänen, 2010), ja opettajankoulutuksen on nähty toimineen virallisen politiikan ja koulun opetussuunnitelmien legitimoijana (Simola ym., 2015). Esimerkiksi Värri (2006, s. 196–197) tulkitsee, että opettajankoulutus ”on perinteisesti suhtautunut tilanteeseen kuin tilanteeseen isänmaallisena velvollisuutena ja ollut uskollinen kulloisenkin ajan koulutuspolitiikalle”. Lojaali valtiosuhde on suonut toisaalta opettajankoulutukselle rauhan toteuttaa tutkimusperustaisuutta ja tieteellisesti uskottavaa kasvatustiedettä ilman poliittis-ideologista ohjausta; toisaalta se on ohentanut yhteyksiä koulutuksen yhteiskunnallisiin kysymyksiin (Simola ym., 2015b; Sääntti ym., 2018; Puustinen ym., 2022).

Hannu Simola (2015a, s. 31–34, 2015b) määrittää dekontekstualisaation 1970-luvulta alkaneeksi prosessiksi, jossa sosiaalisesti, historiallisesti ja institutionaalisesti painottunut koulun reunaehdoja korostava diskurssi on väistynyt psykologisoivan ja yksilöllistävän tarkastelutavan lisääntymisen seurauksena (ks. myös Hordern, 2018, 2021). Yhteiskunnallisen ja institutionaalisen lähestymistavan hiipuminen on johtanut opettajankoulutuksen välittämän koulutusta koskevan tiedon kapeutumiseen (Puustinen ym., 2022).

Sosiohistoriallisen kontekstin oheneminen heijastunee myös siihen, millaisia vaikutuksia kasvatustieteellisellä tiedolla on opetustyöhön. Näyttää siltä, että kasvatustieteellinen tieto ei tavoita opetustyön yhteiskunnallista ja käytännöllistä kontekstia siten kuin julkilausutusti on toivottu. (Puustinen ym., 2022; Koski ym., 2023; Säntti ym., 2023.) Kontekstin katoaminen opettajankoulutuksessa voi johtaa tieteellisen tiedon sivuuttamiseen opetustyössä ja kokemuspohjaisen arkitiedon roolin kasvuun opettajien tekemissä ratkaisuisissa (Puustinen ym., 2022). Bernsteinin termein opetustyötä ohjaa tällöin horisontaalinen diskurssi eli arkitieto tai mahdollisesti yhdistelmä arkitietoa ja horisontaalisen tietorakenteen heikkoa kielioppia. Tällainen ammatillinen kieli ja tietoperusta ei mahdollista merkityksellisen tiedon syntymistä.

Kouluun liittyvät muutokset heijastuvat usein myös opettajankoulutukseen (Furlong, 2013, s. 110). Esimerkiksi digitalisaation varsin kritiikin vastaanotto yleissivistävässä koulutuksessa ja opettajankoulutuksessa (Annala, 2023; Säntti ym., 2021) on esimerkki ilmiöstä, jossa ajanmukaisuuden nimissä on haluttu reagoida muutospaineesiin pohtimatta vaadittujen muutosten sopivuutta koulun tai opettajankoulutuksen rakenteisiin tai tutkittuun tietoon (Säntti ym., 2023). Yhtenä opettajankoulutuksen valtiolojaliteetin ilmentäjänä voidaan pitää sitä, miten nopeasti ulkopuolelta tullessiin vaateisiin on vastattu.

Eräs kasvatustieteellisen tiedon ja kasvatuksen ilmiöiden välistä suhdetta muuttava trendi on korkeakoulutuksen opetussuunnitelmissa ilmenevä tiedeperustan korvautuminen käytäntö- ja työelämälähtöisyydellä (Annala ym., 2019; Young, 2013). Opettajankoulutuksen kontekstissa tämä kehityskulku näkyy esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2016 asettaman Opettajankoulutusfoorumin kahdessa julkaisussa (OKM, 2016; OKM, 2022). Opettajankoulutusfoorumi esittää toiveensa siitä, että Suomessa olisi myös tulevaisuudessa maailman paras koulutusjärjestelmä. Opettajiin ja opettajaksi opiskeleviin halutaan valaa rohkeutta, motivaatiota, luovuutta ja uteliaisuutta. Näin korostetaan, kuinka motivaatio ja oikea asennoituminen ovat ensisijaisia (vastaavista kansainvälisistä kehityskuluista ks. Young, 2013). Opettajankoulutusfoorumi korostaa opettajan työssä vaadittavaa osaamista. Opettajan oletetut osaamisalueet liittyvät muun muassa kestävyYTEEN, vuorovai-
kutukseen, opetussuunnitelmaan, arvoihin ja digitaalisuuteen. Osaamisen taustalla mahdollisesti oleva kasvatustieteellinen tieto ei näy: foorumin jälkimmäisessä julkaisussa (OKM, 2022) kasvatustiedettä ei mainita kertaakaan, ja ensimmäisessä (OKM, 2016) se tuodaan esiin lähinnä opetustyön soveltamiseen ja käytäntöön liittyvänä elementtinä.

Osaamiseen sekä kompetenssien tunnistamiseen ja tuottamiseen liittyvä puhetapa on aiemmin kuulunut lähinnä ammatilliseen koulutukseen (ks. esim. Pietilä & Lappalainen, 2023). Diskurssissa painottuvat usein koulutuksen ulkopuolisten tahojen, kuten työelämän ja elinkeinoelämän intressit (Annala, 2023; Lindén ym., 2016). Annala kollegoinee (2019) kuvaa malliin liittyviä riskejä. Ensinnäkin opiskelijoilta oletetaan käyttäytymiseen, osaamiseen ja oppimiseen liittyviä etukäteen lukittuja suhtautumistapoja. Toiseksi opetussuunnitelman yksityiskohtaiset linjaukset estävät korkeakouluopettajien mahdollisuuksia itsenäiseen pedagogiseen päätöksentekoon. Piiloon saattaa jäädä se, kuinka tutkimuksellisuuden nimissä saadaan samalla ujutettua hallinnan ja kontrollin ilmapiiriä niin opettajien kuin opettajaksi opiskelevien ajatteluun ja toimintaan.

Merkityksellinen kasvatustieteellinen tieto – mitä se voisi olla ja mitä se edellyttää opettajankoulutukselta?

Hordern (2018; ks. myös Whitty, 2006) esittää Bernsteinin (1999, 2000) tiedonsosiologiseen ajatteluun pohjautuvan dikotomian kahdesta laadullisesti erilaisesta kasvatustieteellisestä tiedosta. Ensinnäkin on kasvatusta varten tuotettu tieto (knowledge for educational practice), jossa korostuu tiedon hyödyllisyys esimerkiksi poliittisessa päätöksenteossa tai jokapäiväisessä opetustyössä. Toiseksi on kasvatusta laajemmin koskeva tieto (knowledge about education), jossa tavoitellaan ymmärrystä kasvatuksen institutionaalisesta ja yhteiskunnallisesta luonteesta. Hordern (2018, 2021) katsoo, ettei kasvatusta varten tuotettu tieto muodosta riittävää perustaa merkitykselliselle tiedolle (powerful knowledge) ja peräänkuuluttaa opettajien kykyä hahmottaa koulutukseen ja koulun oppiaineisiin kohdistuvia poliittis-ideologisia paineita. Barrettin ja Hordernin (2021, s. 155) mukaan kasvatusfilosofia, -sosiologia, -psykologia ja -historia tarjoavat erikoistuneeseen tieteelliseen tietoon perustuvan kielen teorian ja käytännön yhdistämiseen ja opetustyön analyttiseen tarkasteluun. Se vastaisi myös koulutussosiologioiden jo vuosikymmeniä sitten esittämään huomioon siitä, ettei opettajilla näytä olevan yhteistä ammatillista kieltä ja käsitteistöä (esim. Jackson, 1968).

Hordernin esittämä malli mahdollistaa myös systematiikan, joka vastaa merkityksellisen tiedon kriteerejä eli tiedon erikoistuneisuutta, systemaattista käsitteistöä ja erontekoa arkitietoon (Young, 2014). Jotta tiedosta tulisi merkityksellistä opetustyössä, tulisi lähtitieteiden varaan rakentuvan puhtaan kasvatustieteellisen tiedon yhdistyä käytännöllisiä tilanteita koskevaan soveltavaan tietoon (knowledge for educational practice). Lisäksi opetustyössä tarvitaan tietoa koulussa opetettavista oppiaineista ja niiden taustatieteistä, sillä oppiaineiden opetuksessa tavoiteltava tiedonalakohtainen merkityksellinen tieto edellyttää oppiaineen tiedon luonteen huomioimista. Tämä korostuu erityisesti aineenopettajien työssä. Jos opettaja ei hahmota tiedonalakohtaista lähtökohtaa, hänen on vaikea, ellei mahdoton tunnistaa Bernsteinin korostamaa tieteellisen tiedon muuntumista koulutiedoksi esimerkiksi poliittis-ideologisen paineen tai oppiaineille ominaisten opetustraditioiden vaikutuksesta. Silloin tiedonalaan nojaava, merkityksellisen tiedon mahdollistava opetus voi pelkistyä kontekstisidonnaisen arkitiedon välittämiseksi. (Hordern, 2021; Khawaja & Puustinen, 2022; Puustinen & Khawaja, 2021; Puustinen, 2022.)

Edellä hahmotellun pohjalta tiivistämme tulkintamme merkityksellisestä kasvatustieteellisestä tiedosta (powerful knowledge) opettajankoulutuksen kontekstissa seuraavasti: merkityksellinen kasvatustieteellinen tieto koostuu kasvatusta yleisellä tasolla tarkastelevasta systemaattisesta tiedosta, opetustilanteissa hyödynnettävästä tiedosta ja oppiaineita sekä niiden taustatieteitä koskevasta systemaattisesta tiedosta. Maton (2014) sekä Furlong ja Whitty (2017) korostavat professional knowledge -keskustelussa, että erilaiset tiedon muodot tulisi kytkeä järjestelmällisesti toisiinsa, jotta tiedosta tulisi merkityksellistä myös käytännön tilanteissa. Näiden kolmen erityyppisen tiedon yhdistelmä tekisi mahdolliseksi analyttisesti reflektoida ja teoretisoida koulutusta ja opetus- ja oppimistilanteita systemaattisen tiedon käsitteillä, jotka kumpuaisivat sekä kasvatustieteestä että (aineenopettajien) opetettavien aineiden taustatieteistä. Opettajankoulutuksen kannalta esittämämme tarkoittaisi tieteelliseen systematiikkaan panostamista. Näkemyksemme mukaan opettajankoulutuksen tarjoama kasvatustiede ei tällä hetkellä muodosta riittävän systemaattista tietorakennetta, jotta se voisi tarjota perustan tieteellisen ajattelun kehittymiselle.

Tukeudumme Mullerin ja Youngin (2014, s. myös Beach & Bagley, 2013) näkemykseen opettajankoulutuksen tehtävästä huolehtia kasvatustieteen niin sanotusta ”puhtaudesta”, jonka katsomme luovan puitteet myös merkitykselliselle kasvatustieteelliselle tiedolle. Sys-

temaattisen tiedon tulisi antaa käsitteitä, malleja ja teoreettista selitysvoimaa kasvatukseen, siis myös käytännön kasvatustilanteiden, tarkasteluun. Tällöin se antaisi välineitä tarkastella kasvatukseen liittyvää poliittista ja ideologista ohjausta, kasvatuksen ja koulutuksen systeemistä luonnetta, kuten joukkomuotoisuutta, ja esimerkiksi ikäkauden vaikutusta oppijoiden toimintaan. Systemaattiseen tietoon perustuva, kasvatustieteestä ponnistava suhtautumistapa kannustaisi pitämään koulutuksen keskiössä tieteenalan, jonka menetelmin ja käsittein ajankohtaisia ilmiöitä tarkasteltaisiin kriittisesti antautumatta niiden vietäväksi. Jos systemaattisen tiedon merkitys hylätään, opettajankoulutus jää sisäänlämpiävän itsereflektion ja paikallisen kontekstin vangiksi (Puustinen ym., 2022; Young, 2013).

Pohdinta

Olemme edellä pohtineet, mitä on merkityksellinen kasvatustieteellinen tieto ja miten sen rakentamista voisi edistää opettajankoulutuksessa. Suomalainen opettajankoulutus on esimerkki integroivasta traditiosta, jolle ominaista on teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhteyden korostaminen. Vaikka opettajankoulutuksella on tunnustettu tiedetausta, omaa se samalla arkitiedolle tyypillisiä piirteitä kuten kontekstisidonnaisuus ja käytännönläheisyys. Lisäksi kasvatustiede on kytkeytynyt selvästi opettajan professioon. Systemaattisimmillaan ja puhtaimmillaan kasvatustiede tuottaa tietoa kasvatuksesta, kun taas käytännöllisimmillään se tuottaa tietoa kasvatustilanteita varten. Merkityksellisen tiedon rakentamisen kannalta haasteina ovat dekontekstuaalisuus, valtiolojaalisuus, tiedetaustan hajanaisuus sekä osaamisperustaisuuden lisääntyminen.

Suomalaisten yliopistojen järjestämät opettajan pedagogiset opinnot ovat tällä hetkellä sisällöltään vaihtelevia ja moneen suuntaan kurkottavia (Jyrhämä, 2021). Vaikuttaa siltä, että opetussuunnitelman asiantuntijat eli opettajankouluttajat eivät ole analysoineet omia opetussuunnitelmakäsityksiään (Annala ym., 2019), vaan reagoineet vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Tämä on ollut omiaan lisäämään sirpalemaisuuksia ja ajan ilmiöiden pinnallista käsittelyä sekä kontekstisidonnaisen osaamisen korostamista. Samalla tiedepohjan systemaattisuus ja käsitteellisyys on vaarantunut.

Voidaan aiheellisesti kysyä, eikö suomalainen opettajankoulutus ole tutkimuspainotteisuutta korostaessaan juuri puolustanut systemaattisen tiedon merkitystä. Ja ovathan suomalainen koulu ja opettajankoulutus maailmankuuluja akateemisista opettajistaan. Opetustyötä tekevät opettajat eivät kuitenkaan tunnista tutkimusperustaista otetta omakseen ja suhtautuvat varsin kriittisesti kasvatustieteeseen ja sen edustamaan tietoon (Koski ym., 2023; Säntti ym., 2023). Osin kyse on juuri teoreettisen ja käytännöllisen kohtaamattomuudesta, mutta myös siitä, että opettajien työtodellisuus ei mahdollista tutkimuksellista lähestymistapaa. Jälkimmäiseen opettajankoulutuksen on vaikea vaikuttaa. Integroiva traditio tuntuukin olevan helpommin toteutettavissa opettajankoulutuksen akateemisessa traditiossa kuin käytännön opetustyössä (Säntti ym., 2023).

Edelleen on pohdittava, mikä on tieteellisen lähestymistavan perimmäinen tarkoitus opettajan työssä. Moni opettaja tuntuu kaipaavan kovin yksityiskohtaista ohjeistusta haastaviin kasvatustilanteisiin (Koski ym., 2023). Tutkimusperustaisen lähestymistavan tarkoitus on kuitenkin pikemminkin tuottaa keinoja vastausten etsimiseen, kuin antaa valmiita vastauksia (Simola, 2015a, s. 124). Mikäli hyväksymme tämän lähtökohdan, kasvatustieteen tutkijan (opettajankouluttajan) tulee kieltäytyä roolista, jossa hän on vain opettajakunnalle kasvatustieteeseen perustuvia patenttiratkaisuja tuottava ja esittävä tahon.

Winch (2004) kytkee opetustyössä tarvittavan tiedon opettajan autonomiaan: mitä itsenäisempi opettajan asema on, sitä enemmän hän tarvitsee monipuolista ja perusteltua tietoa ja kykyä arvioida sitä. Bernsteinin ja Youngin ajatteluun tukeutuen opettajaksi opiskelevilla ja opettajakunnalla tulee olla yhtäläinen oikeus merkitykselliseen kasvatustieteelliseen tietoon. Jos tieteenalakohtaiselle tiedolle asetetaan ensisijaisesti käytännöllisiä ja työllistymiseen liittyviä ehtoja, vaarantuu teoreettisen tiedon katoamisen seurauksena mahdollisuus myös yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumiseen ja ammatilliseen itsemääräämisoikeuteen (Lindén ym., 2016; Wheelahan, 2010, s. 19).

Olemme edellä teoretisoineet merkityksellistä kasvatustieteellistä tietoa vahvistaaksemme kasvatustieteen asemaa ja merkitystä erityisesti opettajankoulutuksen kontekstissa. Emme haluaisi sen olevan kuitenkaan jälleen yksi uusi matala puurakennus. Eikä kyse ole itse asiassa mistään uudesta sisällöstä tai ennenkuulumattomasta teoreettisesta tarkastelukulmasta kasvatukseen; tarjoamme merkityksellistä kasvatustieteellistä tietoa pikemminkin eräänlaiseksi rakennustelineeksi, jonka avulla olemassa olevaa rakennuskantaa voidaan remontoida ja vahvistaa perustaa jo olemassa olevalla materiaalilla, jotta korkeampi rakentaminen olisi mahdollista. Kuten Maton (2014) toteaa, merkityksellisen tiedon tehtävänä ei ole niinkään tarjota yhtä (mahdollisesti uutta) näkökulmaa, vaan hän painottaa sitä, kuinka eri kasvatustieteellisten (t)alojen tai paradigmojen tuottamaan tietoon perustuvat näkökulmat tuodaan avoimesti, mahdollisesti myös ristiriitaisina, esiin keskustelemaan keskenään.

Tässä artikkelissa hahmottelemamme tapa ymmärtää kasvatustieteellinen merkityksellinen tieto ja sen tiedeperusta ankkuroituu kasvatustieteelliseen perinteeseen. Tiedostamme sen, että opetustyössä tarvittavaa tietoa tai osaamista on tarkasteltu Suomessa ja kansainvälisesti lukemattomin teorioin, empiirisin aineistoin ja käsittein. Tulevassa tutkimuksessa olisikin hyödyllistä tehdä systemaattisempaa vertailua eri perinteiden kesken. Korkeakoulutuksen globalisoituminen, laajentuminen ja ylipäätään yliopiston tehtävien muutokset unohtamatta erilaisia koulutusreformoja asettavat ristiriitaisia odotuksia, jotka edellyttävät analyysiä tiedosta ja sen merkityksestä (Lindén ym., 2016; Wheelahan, 2010). Edelleen opettajankoulutuksen ja siihen kytkeytyvän kasvatustieteen olisi syytä tunnustaa toimintakulttuurin merkittävä muutos viimeisen puolen vuosisadan ajalta (Säntti ym., 2018) ja pohdita, mikä on tarpeetonta historiallista painolastia ja mikä taas säilyttämisen arvoista.

Hiljattain valmistuneessa ja lajissaan ensimmäisessä Sivistyskatsauksessa (Kalenius, 2023, s. 11) tuodaan esiin suomalaisen koulutuksen laaja autonomia ja opettajien korkea koulutustaso. Samaan aikaan todetaan oppimistulosten heikentyneen sekä heikosti pärjäävien määrän ja eriytymisen lisääntyneen. Tästä voisi joku päätellä, että suomalainen opettajankoulutus on liian teoreettinen ja opettajilla on liikaa päätäntävaltaa, joten opettajien koulutuksen tulisi toteutua yliopistollisen akateemisen kontekstin sijaan entistä enemmän ”todellisessa” koulukontekstissa ja opettajia tulisi kontrolloida enemmän. Me lähdemme ehdotuksessamme vastakkaiseen suuntaan vaatimalla systemaattisen tiedon kirkastamista ilman, että unohdetaan kasvatus- ja opetustyön todellisuutta ja teoreettisen ja käytännöllisen suhteen jännitteisyyttä. Tilanne vaatii opettajankoulutuksen tehtävän, opetussuunnitelman ja tavoitteiden selkeyttämistä.

Kirjallisuus

Annala, J., Lindén, J., & Mäkinen, Marita (2019). Opetussuunnitelma-ajattelu ja -käsitteet korkeakoulututkimuksessa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä*

- ja ajan merkkejä koulutuksessa – Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia (s. 411–438). Tampere University Press.
- 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>
- Annala, J. (2023). ”Onko osaamispuhe johtanut tietosokeuteen?” [blogikirjoitus]. *Teaching and Learning Centre*, Tuni. <https://www.tuni.fi/tlc/onko-osaamispuhe-johtanut-tietosokeuteen/>
- Barrett, B., & Hordern, J. (2021). Rethinking the foundations: towards powerful professional knowledge in teacher education in the USA and England. *Journal of Curriculum Studies* 53(2), 153–165. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887359>
- Beach, D. & Bagley, C. (2013). Changing professional discourses in teacher education policy back towards a training paradigm: A comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.815162>
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Stony Stratford: Society for Research into Higher Education.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/0142569995380>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Clegg, S. (2015). Temporality, curriculum and powerful knowledge. Teoksessa P. Gibbs, O-H. Ylijoki, C. Guzmán-Valenzuela & R. Barnett (toim.), *Universities in the flux of time: An exploration of time and temporality in university life* (s. 108–120). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Furlong, J. (2013). *Education – an Anatomy of the Discipline: rescuing the university project*. 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* (s. 13–57). Symposium Books. <https://doi.org/10.4324/9780203078853>
- Furuhagen, B., Holmén, J., & Sääntti, J. (2019). The ideal teacher: orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War. *History of Education*, 48(6), 784–805. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606945>
- Heikkinen, H. L.T., Aho, J., & Korhonen, H. (2015). *Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hordern, J. (2017). Bernstein’s Sociology of Knowledge and Education(al) Studies. Teoksessa G. Whitty & J. Furlong (toim.), *Knowledge and the study of education: an international exploration* (s. 191–210). Symposium Books.
- Hordern, J. (2018). Is powerful educational knowledge possible? *Cambridge Journal of Education*, 48(6), 787–802.
- Hordern, J. (2021). Recontextualisation and the teaching of subjects. *The Curriculum Journal*, 32(4), 592–606. <https://doi.org/10.1002/curj.110>

- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Jyrhämä, R. (2021). *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kalenius, A. (2023). *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. Teoksessa B. Moon, L. Vlăsceanu & L. Barrows (toim.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (s. 85–108). Unesco – Cepes.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a 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* (s. 279–292). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9_16
- Khawaja, A., & Puustinen, M. (2022). Recontextualising history in primary school: discourses in the classroom. *History Education Research Journal*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.07>
- Koski, A., Puustinen, M., Sääntti, J., & Salminen, J. (2023). Exploring the research-based approach of academic classroom teachers in Finland. *Teachers and Teaching*, 29(7–8), 833–849. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2208034>
- Labaree, D. F. (1998). Educational Researchers: Living with a Lesser Form of Knowledge. *Educational Researcher*, 27(8), 4–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X027008004>
- Labaree, D. F. (2004). *The trouble with ed schools*. Yale University Press.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (s. 290–306). 3. painos. Routledge.
- Labaree, D. F. (2017). Futures of the Field of Education. Teoksessa G. Whitty & J. Furlong (toim.), *Knowledge and the study of education: an international exploration* (s. 277–283). Symposium Books.
- Lawn, M. & Furlong, J. (2009). The disciplines of education in the UK: between the ghost and the shadow. *Oxford Review of Education*, 35(5), 541–552. <https://doi.org/10.1080/03054980903216283>
- Lindén, J., Annala, J., & Mäkinen, J. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetus suunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka*, 41(1), 19–28.
- 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). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137429261_12
- Moore, R. & Maton, K. (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device. Teoksessa A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (toim.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (s. 153–182). Peter Lang.
- Muller, J. (2022). Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: educational knowledge in question. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 20–34. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2058349>
- Muller, J. & Michael Y. (2014). From the sociology of professions to the sociology of professional knowledge. Teoksessa M. Young & J. Muller (toim.), *Knowledge, Expertise and the Professions* (s. 3–17). Routledge.
- Muller, J. & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal*, 30(2), 196–214. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>

- Niemelä, M. (2021). Sosiaalinen realismi, voimallinen tietämys ja Michael Youngin kolmas tie. *Kasvatus*, 52(4), 401–413. <https://doi.org/10.33348/kvt.112374>
- Niemi, H. (2012). The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s. 19–38). SensePublishers.
- Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M., & Matikainen, M. (2019). Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 290–302. <https://doi.org/10.33336/aik.88082>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 34.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022. *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164087>
- 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). Bloomsbury Academic.
- Puustinen, M. & Khawaja, A. (2021). Envisaging the alternatives: From knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 16–31. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1703273>
- Puustinen, M. & Rantala, J. (2023). Politikointia koulussa – vai koululla? Opetuksen poliittisuus median uutisoinnista kummunneessa verkkokeskustelussa. *Politiikka*, 65(1), 5–26. <https://doi.org/10.37452/politiikka.112334>
- Puustinen, M., Sääntti, 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>
- Pietilä, P. & Lappalainen, S. (2023). 'Literacy for labour' in the competency-based VET in Finland, *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 309–324. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2209148>
- Simola, H. (2015a). *Koulutusihmeen paradoksit*. Vastapaino.
- Simola, H. (2015b). Firmly bolted into the air. Wishful rationalism as a discursive basis for educational reforms? Teoksessa H. Simola (toim.), *The Finnish Education Mystery. Historical and sociological essays of schooling in Finland* (s. 3–26). Routledge.
- Simola, H., Kivinen, O., & Rinne, R. (2015). Didactic closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education. Teoksessa H. Simola (toim.), *The Finnish Education Mystery. Historical and sociological essays of schooling in Finland* (s. 115–133). Routledge.
- Sitomaniemi-San, J. (2015). *Fabricating the teacher as researcher: a genealogy of academic teacher education in Finland*. University of Oulu.
- Sääntti, 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. <https://doi.org/10.1177/1478210320985705>
- Sääntti, J., Puustinen, M., & Salminen J. (2018). Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching*, 24(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379387>
- Sääntti, J., Rantala, J., Salminen, J., & Hansen, P. (2014). Bowing to Science: Finnish Teacher Education Turns its Back on Practical Schoolwork. *Educational Practice and Theory*, 36(1), 21–41. https://doi.org/10.7459/ept/36.1.14_03

- Säntti, J., Salminen, J., Puustinen, M., & Koski, A. (2023). Tutkimusperustaisuus opetuksen käytäntönä. *Kasvatus*, 54(4), 370–384. <https://doi.org/10.33348/kvt.138073>
- Valtioneuvoston asetus VNA 794/2004.
- Vuorikoski, M., & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 63–81.
- Värri, V.-M. (2006). Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämää (toim.), *Suoraa puhetta kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* (s. 195–214). PS-kustannus.
- 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>
- Wheelahen, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Wheelahen, L. (2010). *Why knowledge Matters in Curriculum: A Social Realist Argument*. Routledge.
- Whitty, G. (2006). Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), 159–176. <https://doi.org/10.1080/01411920600568919>
- Whitty, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for the 'University Project' in education. *Oxford Review of Education*, 40(4), 466–481. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.933007>
- Winch, C. (2004). What Do Teachers Need to Know about Teaching? A Critical Examination of the Occupational Knowledge of Teachers. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 180–196. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00262.x>
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. Teoksessa M. Young & D. Lambert (toim.), *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice* (s. 65–88). Bloomsbury Academic.
- Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229–250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>

Dos. Janne Säntti työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

FT Mikko Puustinen työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.