



Opettajan- koulutuksen orientaatioista ja niiden suhteesta tietoon

Janne Sääntti

DOI: <https://doi.org/10.51811/km.177338>

Johdanto

Suomalainen opettajankoulutus on pyrkinyt yli puoli vuosisataa systemaattisesti ja johdonmukaisesti kohti yhä vahvempaa tutkimusperustaisuutta (Säntti ym. 2018). Sen on mahdollistanut itsenäinen akateeminen asema osana yliopistolaitosta, ja maassamme vallinnut varsin yksimielinen näkemys opettajankoulutuksen suunnasta. Lähihistoriaa tutkittaessa käy ilmi, että suomalainen opettajankoulutus on saanut toimia varsin itsenäisesti esimerkiksi naapurimaamme Ruotsin (Furuhagen ym. 2019), Englannin (Whitty 2014) tai Yhdysvaltain (Barrett & Hordern 2021) tilanteeseen verrattuna.

Opettajankoulutus on sangen lyhyessä ajassa ravistellut harteiltaan vanhaa seminaarihenkeä (Salminen & Säntti 2017b), mikä näkyy esimerkiksi tutkimuksen määrän lisääntymisenä ja henkilöstön akateemisen aseman kohoamisena (Säntti ym. 2014). Samanaikaisena tavoitteena on ollut tuottaa kansainvälisesti korkeatasoista kasvatustieteellistä tutkimusta sekä kouluttaa omaa työtään tutkivia ja refleктоivia kasvatustieteen ammattilaisia eli opettajia (Kansanen 2014). Ei siis ihme, että opettajia on alettu verrata juristeihin (Helsingin yliopisto, 2019) ja lääkäreihin (Huotilainen 2021). Samaistumishaluista perinteisiin professioihin kertoo myös Opetusalan Ammattijärjestön OAJn opettajille tarjoama Comeniuksen vala, joka rinnastuu lääkäreiden Hippokrateen valaan (OAJ 2020).

Suomalaisen opettajankoulutuksen tunnustettu asema kytkeytyy osaksi koulutuksemme hyvää mainetta. Onhan esimerkiksi suomalaista peruskoulua hehkutettu koko 2000-luvun alku. Silti jo 2010-luvulla alettiin varoitella siitä, kuinka koululaitos on muusta yhteiskunnasta irrallaan toimiva ja toimintatavoiltaan täysin vanhentunut saareke. Sen kehittäminen tulisi kytkeä tiiviimmin paitsi koulutettavien kokemusmaailmaan myös työelämän ja talouden tarpeisiin (Säntti ym. 2021). Koulutuksen mallimaa -diskurssia on puolestaan kritisoitu siitä, että se on tavannut vaieta taustalla vaikuttavista poliittisista kamppailuista ja tietoisista valinnoista (Tervasmäki & Tomperi 2018).

Suomalainen opettajankoulutus osana korkeakoululaitosta kytkeytyy luonnollisesti osaksi globaaleja trendejä kuten tietoyhteiskuntaa, jonka seurauksina suhteemme tietoon, sen saatavuuteen ja merkitykseen on muuttunut niin työelämässä kuin vapaa-aikana (Willbergh 2015). Tietoyhteiskuntadiskurssi on merkinnyt muun muassa tiedon merkityksen kytkemistä kilpailukykyyn, jonka avulla niin kansakunnat kuin yksilöt on ohjattu keskinäiseen kilpailuun koulutus- ja työmarkkinoilla. Tietotalouden on oletettu tuovan yhä lisää hyvin palkattuja tietotyöhön pohjautuvia työpaikkoja. Niiden on puolestaan ajateltu mahdollistavan sosiaalista liikkuvuutta, paremmin palkattuja työpaikkoja sekä ylipäättään parempaa elämää. Tässä asetelmassa koulutuksella on ollut keskeinen rooli. (Lauder ym. 2012.)

Poliitikoiden ja median kriittiset pohdinnat koulutuksen laadusta ja heikentyvistä koulutuloksista ovat maailmalla arkipäivää (Biesta 2023). Koulutuksen mallimaana mieluusti esittäytynyt Suomikaan ei ole välttynyt kriittisiltä huomioilta (Sääntti ym. 2021). Mikäli kritiikki vahvistuu, myös suomalainen opettajankoulutus voi joutua pohtimaan vahvasti yleissivistävään koulutukseen kytkeytyvänä instituutiona ja osana korkeakoulutusta perusteitaan ja tavoitteitaan lähivuosina aivan uudella tavalla (Furlong 2013, 3–4).

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajankoulutuksen erilaisia orientaatioita brittiläisten kasvatustieteilijöiden John Furlongin ja Geoff Whittyn (2017) laatiman kasvatustieteellisen tiedon traditioiden systemaattisen luokittelun avulla. Opettajankoulutuksen orientaatioiden taustalla on puolestaan havaittavissa laajempi kansainvälinen tutkimus. Vaikka traditioiden ja orientaatioiden tausta on kansainvälisessä tutkimuksessa, kohdistuu varsinainen analyysi suomalaiseen opettajankoulutukseen.

Tutkimus pyrkii selvittämään erityisesti suomalaiseen opettajankoulutukseen liittyviä käsityksiä merkityksellisestä tiedosta (Sääntti & Puustinen 2024). Tarkastelun eksplisiittisenä kohteena on kahdeksan erilaista, joko historiaan jäänyttä, vallitsevaa tai mahdollista, opettajankoulutuksen orientaatiota, joilla näyttäisi olevan paitsi hyvin erilainen suhde tietoon myös

siihen minkälaisia opettajia halutaan valmistaa (Furuhagen ym. 2019). Tutkimuksessa eritellään minkälaiseen ja miten hankittuun tai saatavaan tietoon opettajankoulutus voi perustua. Huomio kiinnitetään erityisesti orientaatioiden taustalla vaikuttaviin historiallisiin ja yhteiskunnallisiin intresseihin. Artikkelin ensisijaisena tarkoituksena on opettajankoulutuksen itseymmärryksen lisääminen. Toisaalta artikkeli antaa välineitä sen pohtimiseen, mitä pidämme tärkeänä opettajia kouluttaessa tuomalla esiin erilaisia vaihtoehtoisia lähtökohtia ja niiden tiedollisia perusteita.

Esitellessäni opettajankoulutuksen orientaatioita suhteessa kasvatustieteellisen tiedon traditioihin vastaan analyysissäni seuraaviin tutkimusky-symyksiin:

1. Mikä on kunkin opettajankoulutuksen orientaation suhde kasvatustieteellisen tiedon traditioihin?
2. Miten orientaatioihin kytkeytyvää tietoa perustellaan?
3. Mitä pyrkimyksiä tai historiallisia syitä on havaittavissa orientaatioiden taustalla?

Tutkimuksessa ei ole varsinaista empiiristä aineistoa. Tarkastelu perustuu aiempaan opettajankoulutuksen orientaatioita koskevaan tieteelliseen tutkimukseen (esim. Zeichner 1983; Feiman-Nemser 1990; Moore 2004). Toiseksi tutkimuksen taustalla on aiempi suomalaista opettajankoulutuksen historiallista kehitystä koskeva tutkimus (esim. Furuhagen ym. 2019; Puustinen ym. 2022; Sääntti ym. 2018, Sääntti ym. 2023). Kyseiset tutkimukset perustuvat pääsääntöisesti opettajankoulutuksen kehittämistä koskevien asiakirjojen (esim. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunta 1989; Kansallinen Opettajankoulutusfoorumi 2025) historialliselle tarkastelulle.

Kasvatustieteellisen tiedon traditiot

Tutkimuksen lähtökohtana on John Furlongin ja Geoff Whittyn (2017) jaottelu, jossa he tarkastelevat kasvatustieteeseen kytkeytyvien opillisten ja intellektuaalisten traditioiden sekä niihin liittyvien käytäntöjen järjes-

täytymistä seitsemässä maassa. Tutkijoiden käyttämä termi traditio viittaa jatkuvuuteen ja pitkään perinteeseen. Tutkijoiden huomio on erityisesti siinä, miten suhde tietoon (*knowledge*) määrittyy eli mikä nähdään keskeiseksi ja merkitykselliseksi kasvatustieteelliseksi tiedoksi (Sääntti & Puustinen 2024).

Furlong ja Whitty (2017) jakavat traditiot kolmeen pääluokkaan: akateemisen tiedon traditio, käytännöllisen tiedon traditio ja kahta edellistä yhdistävä integroiva tiedon traditio. Nämä kolme perinnettä avaavat kasvatustieteellisen tiedon eri konteksteja, ja niiden taustalla vaikuttavia sosiaalisia, kulttuurisia, mutta myös eri kielialueisiin liittyviä merkityksiä. Traditioiden taustalla on havaittavissa myös näkemys teorian ja käytännön välisestä suhteesta ja näiden kahden tekijän mahdollinen ensisijaisuus suhteessa kasvatuskäytäntöihin. Teorian ja käytännön välistä suhdetta voitaneen pitää eräänlaisena kasvatustieteen ikuisuuskysymyksenä (Broekkamp & van Hout-Wolters 2007; Sääntti ym. 2018)

Furlongin ja Whittyn (2017) epistemologinen lähtökohta nojaa Bernsteinin (1999) kahtiajakoon vertikaalisesta ja horisontaalisesta diskurssista, joiden kriteereinä toimivat erilaiset tiedon muodot. Vertikaaliset diskurssit ovat pitkälle erikoistuneita symboloituja rakenteita, jotka perustuvat abstraktiin ja kontekstittomaan tietoon. Näitä rakenteita tuottavat, ylläpitävät ja kehittävät yliopistoyhteisöjen kaltaiset rajatut asiantuntijatahot, joita ohjaavat ja velvoittavat puolestaan tieteen tekemisen traditiot ja säännöt. Horisontaalisia diskursseja kuvaa taas paikallisuus ja kontekstuaalisuus, arkipäiväisyys ja tiedon tuotannon ja levittämisen satunnaisuus. Furlongin ja Whittyn luokittelu perustuu siihen, miten kasvatustieteen eri tietotraditiot sijoittuvat näihin kahteen diskurssiin sisältäen myös kolmannen diskurssin, jossa tavoitellaan kahden edellisen yhdistämistä. Sama bernsteinilainen pääperiaate, jonka tarkemmat vivahteet jäävät tässä yhteydessä ulkopuolelle, on tutkimuksen lähtökohtana.

Kuten kaikkien tieteiden kohdalla, myös kasvatustieteen taustalla on havaittavissa epistemologisten kysymysten ohella sosiaalisia intressejä (Furlong 2013, 13). Myös Furlong ja Whitty (2017) korostavat, että traditioil-

la on sosiaalinen ja poliittinen ulottuvuus epistemologisen merkityksen lisäksi. Onhan tieto usein juuri sosiaalisen toiminnan tulosta. Siten tiedon tuottamisessa on erilaisia sosiaalisia toimijoita kuten yliopisto- ja tutkijayhteisöt, opettajakunta, ammattijärjestökenttä, opetushallituksen ja opetusministeriöiden kaltaiset opetustyötä hallinnoivat ja säätelevät tahot. Toiseksi on olemassa erilaisia sosiaalisia käytäntöjä kuten tiedon tuottaminen, levittäminen tai hyödyntäminen, jotka kytkeytyvät eri tavoin edellä mainittuihin toimijoihin.

Furlongin ja Whittyn (2017) mukaan kaikissa heidän tutkimissaan maissa yliopistoilla oli keskeinen merkitys kasvatustieteellisen tiedon määrittelyssä. Silti he korostavat OECD:n kaltaisten ylikansallisten organisaatioiden alati kasvavaa merkitystä. Maakohtaiset erot tulevat puolestaan esille erityisesti opettajankoulutukseen kytkeytyvän kasvatustieteellisen tiedon määrittelyssä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa opettajankoulutustehtävää on siirretty pois yliopistoilta kouluissa toteutuvaksi pätevytymiseksi, mikä on vähentänyt teoreettisen ja yliopistoissa tuotetun ja välitetyn kasvatustieteellisen tiedon merkitystä (Barrett & Hordern 2021). Samoin on käynyt Englannissa (Whitty 2014). Taustalla on nähtävissä opetushallinnon kasvava merkitys opettajan työssä tarvittavan tiedon määrittelyssä.

Sosiaalisten suhteiden myötä mukaan tulee tietoon kytkeytyvä valta eli kenellä on valta määritellä sitä, minkälainen tieto nähdään keskeisenä kasvatuksessa (Säntti & Puustinen 2024). Tiedon näkökulmasta katsottuna kyse voi olla esimerkiksi siitä, onko käytännön opetustyötä tekevän opettajan tieto (horisontaalinen diskurssi) arvokkaampaa tai ensisijaisempaa kuin kasvatustieteen tutkijan omaama tieto (vertikaalinen diskurssi). Tiedon arvokkuus on myös kontekstuaalista. Se riippuu siitä, tarkastellaanko tiedon merkitystä esimerkiksi päivittäisissä käytännön kasvatustilanteissa vai esimerkiksi kasvatustieteellisessä konferenssissa. Kasvatustieteen traditioita voidaan tarkastella myös taistelukenttänä, jossa sitoudutaan puolustamaan yhtä perinnettä toisen kustannuksella.

Furlongin ja Whittyn (2017) seitsemää maata tarkasteleva tutkimus ja sen myötä syntynyt jaottelu kolmeen kasvatustieteellisen tiedon traditioon

sisältää viittauksia eri maiden vallitseviin ja myös historiassa vaikuttaneisiin yksittäisiin traditioihin. Siten kussakin kolmessa tietotradition pääluokassa on havaittavissa eri maissa vallitsevia tapoja ymmärtää ja organisoida kasvatustieteellistä tietoa. Furlong ja Whitty käyttävät traditioista monikkoa (*knowledge traditions*), koska kukin kolmesta päätraditiosta avautuu useampaan yksittäiseen traditioon. Tässä tutkimuksessa traditiot ovat yksikössä, ja ne tulevat edustetuiksi useamman opettajankoulutuksen orientaation muodossa. Esimerkkeinä yksittäisistä Furlongin ja Whittyn esittämistä traditioista voi mainita saksalaisen kasvatustieteellisen teorian koulukunnan (Biesta 2011) tai Yhdysvalloissa toimineen normaalikoululaitoksen (*normal college*), jota ei tule sekoittaa suomalaiseen normaalikoulujärjestelmään (ks. esim. Labaree 2008b). Osa esitetyistä traditioista on selkeästi opettajankoulutukseen kytkeytyviä ja niitä tarkastellaan seuraavassa orientaatioiden muodossa.

Opettajankoulutuksen orientaatiot

Opettajankoulutusta tarkastelevassa aiemmassa tutkimuksessa on tarkasteltu vaihtelevin termein erilaisia periaatteita ja näkemyksiä järjestää opettajankoulutusta. Tällaisia ovat paradigma (*paradigm*) (Andersson 1995; Zeichner 1983), käsitteellinen orientaatio (*conceptual orientation*) (Feiman-Nemser 1990), kokoava teema (*organising theme*) (Krokfors ym. 2011) tai vain yksinkertaisesti opettajankoulutusohjelma (*teacher education program*) (Zeichner & Conklin 2008). Alex Moore (2004) puolestaan käyttää hyvää opettajaa esitellessään käsitettä vallitseva diskurssi (*dominant discourse*).

Riippumatta siitä, millä nimellä vaihtoehtoisia opettajankoulutuksen järjestäytymistapoja on kuvattu, eri vaihtoehdot kertovat yleensä halusta löytää jokin yhtenäistävä tapa puhua opettajankoulutuksen eri muodoista ja niiden taustalla olevista ideologioista sekä opettajankoulutusta ohjaavista periaatteista, sisällöistä, tavoitteista tai rakenteista. Taustalla voidaan nähdä myös maailman- tai ihmiskuvaan liittyviä intressejä. Seuraavassa on päädytty käyttämään suhteellisen vakiintunutta ilmaisua orientaatio,

joka sisältää ajatuksen opettajankoulutuksen tavoittelemasta suunnasta (Furlong ym. 2019). Edellä mainitut opettajankoulutuksen orientaatiot, paradigmot ja diskurssit sisältävät varsin samansuuntaisia oletuksia opettajankoulutuksen taustalla vaikuttavasta tiedosta ja opettajuudesta, vaikka nimet vaihtelevatkin. Seuraava alustava ja myöhemmin täydentyvä orientaatioiden jaottelu perustuu ruotsalaisen tutkijan Catharina Anderssonin (1995) neljään opettajankoulutuksen lähtökohtaan. Anderssonin jaottelua on käytetty sittemmin muun muassa suomalaisen ja ruotsalaisen opettajankoulutuksen tarkastelussa (Furuhagen ym. 2019).

Ensimmäinen orientaatio on ammatillinen, tai praktinen (Feiman-Nemser 1990), jossa opettaja rinnastuu taitavaan käsityöläiseen. Toinen orientaatio on akateeminen orientaatio, joka puolestaan korostaa koulun oppiaineiden merkitystä ja jossa opettaja nähdään oman oppiaineensa asiantuntijana ja intellektuellina. Progressiivinen orientaatio puolestaan tähdentää opettajankoulutuksen yhteiskunnallista tehtävää ja opettajan toimimista opetustehtävänsä ohella poliittisena aktivistina (Feiman-Nemser 1990). Neljännen orientaation muodostaa henkilökohtaisen kehittämisen orientaatio, jossa korostuu opettajaksi valmistuvien henkilökohtaisen kypsymisen varmistaminen. Zeichnerin (1983) mukaan orientaatio alleviivaa kasvua (*growth*) ja tulevien opettajien henkilökohtaista kypsymistä paitsi yksilöinä myös opettajina (*psychological maturity*). Anderssonin jaottelusta puuttuu suomalaiselle opettajankoulutukselle tyypillinen kasvatustieteen kytkeytyvä opettajankoulutuksen orientaatio (Furuhagen ym. 2019), jota tarkastelen yksityiskohtaisesti myöhemmin. Se painottaa akateemisen tradition tavoin tutkimuksellisuutta ja tieteen merkitystä, mutta koulun oppiaineiden sijaan korostaa kasvatustieteellisen tiedon ensisijaisuutta opettajan työssä.

Tässä tutkimuksessa uutta aiempaan verrattuna on se, että opettajankoulutuksen orientaatiot asetetaan John Furlongin ja Geoff Whittyn (2017) laatimaan kolmen edellä mainitun kasvatustieteellisen tietotradition (*knowledge traditions*) viitekehykseen. Kyse on erityisesti opettajankoulutukseen liittyvien käytäntöjen, joita jatkossa kutsutaan siis orientaatioiksi, analyysistä, joka on Furlongin ja Whittyn tekemää jakoa tarkem-

pi. Toiseksi analyysissä korostuvat suomalaisen opettajankoulutukselle ominaiset orientaatiot suhteutettuna kansalliseen kontekstiin. Vaikka suomalainen opettajankoulutus mielellään esittäytyy ainutlaatuisuutena ja esimerkillisenä (ks. esim. Sääntti ym. 2018; Westbury ym. 2005), on se myös paikallistettavissa osaksi yleismaailmallisia orientaatioita ja traditioita.

Tutkimuksessa esitellään lyhyesti myös sellaisia orientaatioita, jotka eivät ole opettajankoulutukselle tyypillisiä, mutta jotka periaatteessa voisivat toimia opettajankoulutuksen lähtökohtana. Samoin esitellään orientaatioita, jotka eivät ole koskaan vakiintuneet suomalaiseen opettajankoulutukseen. Lisäksi mukana on orientaatio, jota ajetaan parhaillaan vahvasti opettajankoulutuksen perustaksi. Ulkopuolelle puolestaan jäävät esimerkiksi Suomessa vakiintunut ja didaktisesti painottunutta opettajankoulutusta kritisoiva kasvatuspsykologinen orientaatio (Salminen & Sääntti 2017b), joka ei siis pohjaudu kasvatustieteeseen, sekä ammattikasvatukseen perustuva ammatillisen opettajankoulutuksen orientaatio. Samoin steinerpedagoginen opettajankoulutus jää analyysin ulkopuolelle.

Seuraavassa esiteltävät opettajankoulutuksen orientaatiot eivät ole välttämättä toisilleen vaihtoehtoisia. Siten opettajankoulutus voi koostua samanaikaisesti useammasta orientaatiosta sisältäen väistyviä tai nousevia intressejä. Kyse on usein myös painotuseroista. Lisäksi on huomattava, että kyse ei ole yhtenäisestä ja kansainvälisesti tunnustetusta jaottelusta, vaan seuraavassa esiteltävät orientaatiot ovat yksi mahdollisuus kuvata suhteellisen vakiintuneita tapoja järjestää opettajankoulutusta.

Periaatteessa traditioita ja orientaatioita voidaan käyttää synonyymisesti. Selkeyden vuoksi seuraavassa analyysissä traditiot viittaavat Furlongin ja Whittyn (2017) kasvatustieteellisen perinteiden kolmijakoon, jonka taustalla on suhde tietoon. Orientaatiot puolestaan tarkoittavat erityisesti opettajankoulutuksen erilaisia järjestäytymisperiaatteita. Orientaatioiden luokitteluperiaate on yhteinen traditioiden kanssa eli suhde tietoon. Oheisesta taulukosta selviää tässä tutkimuksessa esiteltävien traditioiden ja orientaatioiden välinen jaottelu.

Taulukko 1. Tutkimuksessa esitellyt tietotraditiot (Furlongin & Whitty 2017) ja opettajankoulutuksen orientaatiot.

TRADITIOT	ORIENTAATIOT
Akateemisen tiedon traditio (<i>Academic knowledge traditions</i>)	Saksalainen kasvatustieteeseen perustuva orientaatio
	Kasvatustiede aputieteistä koostuvana orientaationa
Käytännöllisen tiedon traditio (<i>Practical knowledge traditions</i>)	Ammatillinen orientaatio
	Osaamiseen perustuva orientaatio
Akateemista ja käytännöllistä tietoa yhdistelevä traditio (<i>Integrated knowledge traditions</i>)	Kasvatustieteellinen orientaatio
	Oppiaineperustainen orientaatio
	Henkilökohtaisen kehittymisen orientaatio
	Progressiivinen orientaatio

Akateemisen tiedon traditio

Akateemisesti tuotettua tieteellistä tietoa kuvaavat itsenäisyys ja vapaus, joita on tavattu pitää akateemisen toiminnan peruslähtökohtina. Samoin sitä kuvaa tiedon voimakas eriytyminen eli suhteellisen selkeät rajat muihin tieteen- tai tiedonaloihin. Kyse on Furlongin ja Whittyn (2017) luokituksen mukaan akateemisesta tietotraditiosta (*academic knowledge traditions*), joille ominaista on tiedon itseisarvoisuus. Aristoteleläisittäin kyse on *epistemestä*. Sitä edustavat teoreettiset tieteet, joille ominaista on tiedon hankkiminen tai tuottaminen ilman pohdintaa tiedon käyttökelpoisuudesta tai sovellettavuudesta (Heikkinen ym. 2016).

Furlongin ja Whittyn (2017) jaottelun ja kriteerien perusteella on vaikea sijoittaa opettajankoulutuksen orientaatiota varsinaisesti akateemisen tietotradition kenttään, vaikka otetaan huomioon, että suomalainen opettajankoulutus korostaa eksplisiittisesti akateemisuuttaan ja tutkimusperaisuuttaan (ks. esim. Kansanen 2014; Sääntti ym. 2018). Näihin piirteisiin palataan myöhemmin. Silloin selviää, miksi suomalainenkaan opettajankoulutus ei paikallistunut, ainakaan Furlongin ja Whittyn jaottelun kriteerien perusteella, akateemisen tiedon traditioon. Opettajankoulutuksen ydintä eli pedagogisia opintoja Suomessa tutkinut Riitta Jyrhämä (2021) onkin kriittinen sen suhteen, näkyykö opinnoissa kasvatustieteen systematiikka

ja rakenne riittävän selkeästi ja onko tiedeperustaa ylipäättään otettu huomioon opintoja laatiessa.

Akateemisen tiedon kriteerien mukainen kasvatustieteellinen tieto puh-taimmillaan toteutunee saksankielisessä kasvatustieteen suuntauksessa, jossa institutionaaliseen kasvatukseen kytkeytyvällä kasvatustieteellä näh-dään olevan riippumaton asema omine kysymyksenasetteluineen ja teo-reettisine lähtökohtineen (Furlong & Whitty 2017). Englannin- ja rans-kankielisissä maissa vallitsee toinen akateemisen tiedontuotannon kriteerit täyttävä suuntaus, joka puolestaan koostuu niin sanotuista kasvatustieteen perustavista ”aputieteistä” (*foundations of education*) eli kasvatustieteen filosofia-sta, -historiasta, -sociologiasta ja -psykologiasta (Barrett & Hordern 2021; Biesta 2023). Saksankielisestä traditiosta poiketen jälkimmäinen kasvatustieteen traditio perustuu mainittujen tieteenalojen hyödyntämiseen kasva-tuksellisten kysymysten tarkastelussa.

Näitä kahta akateemista suuntausta (siis saksalainen vs. englantilais-rans-kalainen) yhdistää kasvatukseen kytkeytyvän tiedon itseisarvoisuuden ja tiedonhankintaan liittyvän itsenäisyyden korostaminen (Furlong & Whitty 2017). Silti suuntausten lähtökohdat, kysymyksenasettelut sekä kasvatustieteellisen tiedon omalakisuu-den aste poikkeavat toisistaan mer-kittävästi (Biesta 2011). Siinä missä saksankielinen suuntaus muodostaa autonomisen perustieteen (*basic discipline*) ja itsenäisen lähtökohdan kasvatuksen tutkimiselle, muodostaa neljästä kasvatustieteen osa-alueesta koostuva koulukunta pikemminkin tutkimusalueita tai -kenttiä (*field sub-ject*) (Biesta 2023; Furlong 2013, 6).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta on siis huomattava se, että edellä mai-nitut kaksi kasvatustieteen suuntausta toimivat ensisijaisesti ei-opettajak-si valmistuvien kasvatustieteilijöiden koulutuksessa (Furlong & Whitty 2017). Periaatteessa ne voisivat toimia myös opettajankoulutuksen läh-tökohtana. Tällöin herää kuitenkin kysymys, mikä on opettajankoulu-tuksen mahdollisuus rakentua yksinomaan akateemisen tietotradition varaan, kun tarkoitus on tuottaa kasvatustieteen ammattilaisia yhteiskunnan nykyisiin ja tuleviin sängen konkreettisiin koulutustarpeisiin. Opettajan

toimintaa säätelevät opetussuunnitelman lisäksi lait ja asetukset. Lisäksi taustalla vaikuttavat erilaiset opetuspraktiikkaan liittyvät traditiot ja kytökset esimerkiksi ammatilliseen järjestökenttään sen sijaan, että toiminta perustuisi puhtaasti kasvatustieteellisen tiedon kriteereihin.

Käytännöllisen tiedon traditio

Furlongin ja Whittyn (2017) mukaan käytäntöön perustuva kasvatustieteellinen traditio (*practical knowledge tradition*) voi näkyä usein eri tavoin kasvatustieteellisen koulutuksen lähtökohtana. Edellisestä traditiosta poiketen kyse on selkeästi opettajankoulutukseen ja opettajan työhön kytkeytyvästä lähestymistavasta, jossa korostuvat opettajan osaaminen, kompetenssit ja taidot. Niiden oletetaan muodostavan opettajankoulutuksen sisällön ja menetelmien valinnan lähtökohdan (Hordern 2017). Tarkoitus on löytää siis opettajan työn keskeiset piirteet ja työtehtävät, ja vastata niihin mahdollisimman tarkasti opettajankoulutuksessa. Kyse ei ole kuitenkaan pelkästä toiminnan jäljittelystä, vaan käytäntöperustaisuuteen kuuluu myös ammattilaisten omaaman kasvatuksellisen tiedon välittäminen. Ideaalitapauksessa opettajien koulutus ja työelämä vastaavat niin sisällöllisesti kuin toiminnallisesti mahdollisimman läheisesti toisiaan.

Käytännöllisen tiedon traditio poikkeaa täydellisesti akateemisen tradition lähtökohdista jälkimmäisen asettaessa lähtökohdaksi tieteellisesti hankitun (kasvatustieteellisen) tiedon, joka on itsessään arvokasta ja jonka yhteydet käytäntöön ovat satunnaisia tai vaikeasti paikallistettavia. Käytännöllisessä tiedossa tieto on puolestaan kytkeyty hyvin tarkasti opettajan praktiikkaan. *Tekne* edustaa aristoteelista ajatusta käytännöllisestä ja välineellisestä asenteesta tietoon, jonka lähtökohtana on luonnon ja luonnonvoimien hallinta (Heikkinen ym. 2018). *Tekne* on tietoa siitä, miten joku asia tehdään ja se korostaa teknistä kyvykkyyttä saavuttaa erilaisia päämääriä selkeästi määriteltyjen standardien mukaisesti (Furlong 2013). Kasvatuskontekstiin kytkeytyä se voisi tarkoittaa toimivien, hyödyllisten ja käytännöllisten kasvatusmenetelmien hallintaa tavoiteltujen päämäärien saavuttamiseksi mahdollisimman tehokkaasti (Säntti & Puustinen 2024).



Tieto siirtyy uudelle sukupolvelle. Isoäiti Augusta Hällström näyttää kirjasta kuvaa lapsenlapselleen Irma Hällströmille.

Kuvaaja: Hällström, Ilmari 1931. Kuvan lähde: Helsingin kaupunginmuseo.

Ammatillinen orientaatio

Vanhimmassa opettajankoulutusorientaatiossa lähtökohtana on ajatus siitä, että opetus- ja kasvatustyö on käsityöläisammatti (*craftmanship*). Oletusarvona on se, että parhaan tietämyksen kasvatuksesta omaavat ammattia harjoittavat kokeneet opetus- ja kasvatusalan toimijat eli opettajat (Feiman-Nemser 1990; Moore 2004). Opettajankoulutuksen tehtävänä on tuon tiedon välittäminen tuleville opettajille. Käytännössä malli tarkoittaa sitä, että opettajan työ opitaan yliopiston luentosalien sijaan ensisijaisesti opetustyötä harjoittamalla kokeneiden opettajien ohjauksessa. Tämä toteutuu edelleen opettajankoulutukseen perinteisesti kuuluvassa opetusharjoittelussa.

Perusteluja ammatilliselle orientaatiolle löytyy siis käytännönläheisyydestä ja ilmeisen hyvästä vastaavuudesta opettajan työn ”todellisiin” piirteisiin. Samoin ammatillista orientaatiota voidaan perustella sillä, että koulutuksen mukana välittyy työelämässä hyväksi havaittua osaamista ja tietoa, joka syntyy ja kehittyy opettajan päivittäisen työn yhteydessä konkreettissa kasvatuskontekstissa. Orientaatio korostaa käytännön opetustyötä tekeviä opettajia, ja asettaa heidät ensisijaiseen asemaan suhteessa yliopistollisen opettajankoulutuksen edustamaan akateemiseen tietoon. Toiminnan perusteita ei etsitä ensisijaisesti tutkimuksesta, vaan kokemuksesta ja traditiosta eli siitä, mikä on hyväksi havaittu ja sen tarkastelusta, miten ammattilaiset toimivat käytännön kasvatustilanteissa (Moore 2004).

Suomessa ammatillisen orientaation opettajankoulutuksen lähtökohtana katsotaan kuuluvan menneisyyteen, kuten seminaarimuotoiseen kansakoulunopettajien koulutukseen. Sen sijaan etenkin Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa opettajankoulutusta on siirretty yhä enenevässä määrin kentälle ammatillisen orientaation mukaisesti (Barrett & Hordern 2021). Tätä mallia ovat ajaneet varsin äänekkäästi poliitikot opetusministereitä myöten, minkä seurauksena opettajankoulutuksen tehtäviä on viety pois yliopistoilta (Furlong & Whitty 2017). Taustalla on ilmeinen pettymys akateemiseen yliopistotasoiseen koulutukseen sekä huoli siitä, että akateeminen koulutus on irtaantunut arjen todellisuudesta.

Suomessa ammatillinen orientaatio opettajankoulutuksen lähtökohtana on tavattu liittää menneisyyteen. Kuten edellä todettiin, nykyään opettajien vertailukohdaksi käy lääkärikunta (Helsingin yliopisto 2019). Sen sijaan 1950-luvulla tuolloinen opetusministeri Johannes Virolainen puolusti ammatilliseen orientaatioon vahvasti kytkeytyvää seminaarilaitosta ja kansakoulunopettajien koulutusta vertaamalla opettajan tehtäviä vaativuudeltaan sairaanhoitajan ammattiin, jolle riittää käytännönläheinen koulutus ilman yliopistollista statusta (Salminen & Sääntti, 2017a).

Ammatillisen orientaation keskeisenä ongelmakohtana voitaneen pitää sen tietokäsityksen rajallisuutta ja kontekstuaalisuutta. Orientaation heikkona kohtana on, että se johtaa kasvatusta koskevan institutionaalisen tiedon

piiloutumisen arjen toimintaan (Sääntti & Puustinen 2024). Kun opettajankoulutuksen huomio on kasvatusarjen käytännöllisissä kysymyksissä, koulutuksen ideologiset ja poliittiset tarkastelukulmat saattavat jäädä huomioimatta (Barrett & Hordern 2021, Puustinen ym. 2022).

Mielenkiintoista on havaita, että kysymys ammatillisesta orientaatiosta näyttäisi olevan myös poliittinen. Se on nimittäin nähty myös yhtenä välineenä vähentää ”radikaaliopettajiston” syntymistä estämällä liberaalien tai vasemmistolaisten ajatusten leviämisen yliopiston luentosaleista koulumaailmaan (Whitty 2014). Suomessa opettajakuntaa ja opettajankouluttajia on kuitenkin tavattu pikemminkin kuvata valtiolle lojaaleina kuin sen toimintaa kyseenalaistavina toimijoina (Simola ym. 1997), mikä on näkynyt muun muassa vallitsevan koulutuspolitiikan ottamisesta opettajankoulutuksen sisällölliseksi lähtökohdaksi (Simola 2022).

Osaamisen perustuva orientaatio

Osaaminen näyttäisi olevan yksi kasvatuksen muotitermeistä, joka on laajasti käytössä niin koulutuspoliittisissa asiakirjoissa (Koikkalainen & Sääntti 2024) kuin oppilaitosten opetussuunnitelmissa (Annala ym. 2016). Se näyttäisi vakiintuneen myös opettajankoulutukseen, ja etenkin ammatilliselle sektorille (Jyrhämä 2021). Osaamista käsitelläänkin seuraavaksi omanlaisenaan ja erityisenä opettajankoulutuksen orientaationa. Se näyttäisi vakiintuneen myös suomalaiseen opettajankoulutukseen. Kyse on etenkin ammatillisesta opettajankoulutussektorista (Jyrhämä 2021), joka jää seuraavassa tarkastelun ulkopuolelle. Kompetensseihin perustuva malli on ollut yhdysvaltalaisen opettajankoulutuksen lähtökohtana jo 1970-luvulta lähtien, josta se on rantautunut myös Isoon-Britanniaan (Whitty & Willmott 1991). Zeichner (1983) käyttää orientaatiosta nimeä käyttäytymispohjainen opettajankoulutus (*behavioristic teacher education*), jossa olennaista on tiedon (*knowledge*) lisäksi taidot (*skills*) ja osaaminen (*competencies*).

Suomalaista opettajankoulutusta kymmenisen vuotta organisoinut Opettajankoulutusfoorumi on sitoutunut selkeästi osaamisperustai-

suuteen. Tuoreimman opettajankoulutusvision (Kansallinen Opettajankoulutusfoorumi 2025) tavoitteiksi asetetaan muun muassa se, että ”opettajille rakentuu vahva ammatillinen toimijuus ja asiantuntijuus” sekä että ”opettajat oppivat opettajan käytännön työn kannalta keskeistä osaamista”. Nämä tarkoittavat muun muassa laaja-alaista perusosaamista sekä oman osaamisen että oppilaitoksen kehittämistä. Sivistysmääritys puolestaan ”tavoitteellisena yhdessä tekemisenä ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteluna elämän eri vaiheissa” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022).

Sitoutuminen opettajan ”työn kannalta keskeiseen osaamiseen” perustele tämän orientaation kuulumista käytännöllisen tiedon kategoriaan. Mielenkiintoiseksi tilanteen tekee se, että vaikka Opettajankoulutusfoorumi visioissaan vannoo osaamisen nimeen, niin samaan aikaan se korostaa tutkimusperustaisuuttaan (Kansallinen Opettajankoulutusfoorumi 2025). Foorumi kytkee visionsa siis vahvasti akateemisen tiedon traditioon ja suomalaisen opettajankoulutuksen usein esiin tuotuun yliopistolliseen perinteeseen (Sitomaniemi-San 2015). Se, mihin tietoon tai tieteeseen toiminta perustuu, jää kuitenkin määrittelemättä. Kasvatustiedettä, tai mitään muuta tieteenalaa, ei nimittäin mainita yhdessäkään tuoreessa foorumin visiossa. Sen sijaan opettajankoulutus rakennetaan ammatillisen orientaation mukaisesti opettajan työn perustalta. On toki selvää, että myös osaamista voidaan tutkia akateemisen tietotradition mukaisesti, mutta jo tuon tutkimisen pitäisi sisältää jonkinlainen käsitys tutkimuksen pohjalla olevasta tiedosta, kysymyksenasettelusta ja tavoitteista.

Johanna Annalaa (2023) lainaten voidaan kysyä ”onko osaamispuhe johtanut tietosokeuteen” kun perinteisesti ammatilliseen koulutukseen kytkeytyvä osaamiskeskustelu on tulossa myös korkeakoulutukseen yliopistoa myöten. Viime aikoina on esitetty kriittisiä puheenvuoroja muun muassa osaamispuheen merkityksestä niin yksilön itsemääräytymisoikeudelle (Koikkalainen & Sääntti 2024) kuin ammatilliselle koulutukselle (Pietilä 2025). Kyse on myös tasa-arvosta: osaamisperustaisuus näyttäisi sulkevan kokonaisia ryhmiä niin sanotun merkityksellisen tai

voimaannuttavan tiedon ulkopuolelle (Wheelahan 2007). Viime kädessä on kyse siitä, kenelle luotettava ja ”paras mahdollinen tieto” kuuluu. Kriittisimmät osaamisperustaisuutta koskevat puheenvuorot korostavat diskurssin peittelemättömiä taloudellisia intressejä, mikä tarkoittaa kasvatuksen tyypistämistä palvelemaan elinkeinoelämän intressejä (Miettinen 2019).

Nykyisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa tuodaan usein esiin se, että Suomi on jäämässä taloudellisessa kehityksessä jälkeen ja tämän vuoksi osaamistasoa on nostettava (Koikkalainen & Sääntti 2024). Jos opettajankoulutus hyväksyy osaamisperustaisuuden, se tulee samalla hyväksyneeksi jotain sellaista, joka on omiaan hämärtämään kasvatustieteen omaa tiedeluonnetta. Toiseksi opettajankoulutuksen oma kriittinen rooli on vaarassa vaihtua näennäisakateemiseksi työrukkaseksi, jonka agenda muokataan kulloisenkin tilaajan tarpeisiin (Biesta 2023). Reagointi reaali maailman tapahtumiin ja haasteisiin voi tuoda opettajankoulutukseen ajankohtaisuutta ja autenttisuutta, mutta samalla se kaventaa mahdollisuuksia lähestyä kasvatusta kasvatustieteen omasta kysymyksenasettelusta ja traditiosta käsin. Ja jos näin on, kasvatustiede ei tunnusta omaa traditiotaan, vaan reagoi kulloisiinkin ideologisiin ja poliittisiin intresseihin korostaen näin ”uskollisuuttaan kulloisenkin ajan koulutuspolitiikalle” (Värri, 2006).

Akateemista ja käytännöllistä tietoa yhdistelevät traditio

Edellä akateemisen ja käytännöllisen tietotradition esittelyn yhteydessä on korostettu sitä, kuinka ne ovat lähtökohtaisesti täysin vastakkaisia. Kyse on pitkälti siitä, nähdäänkö kasvatuksen ymmärtäminen (*knowing what*) akateemisen tradition mukaisesti toivottavana tai riittävänä, vai onko oletusarvona se, että ensisijaista on toimiminen ja mahdollinen muutos-hakuisuus (*knowing how*) (Furlong & Whitty 2017). Seuraavassa kahta lähtökohtaisesti hyvin erilaista traditiotaustaa yhdistelevien traditioiden (*integrated knowledge traditions*) tarkastelussa ei kuitenkaan lähdetä siitä, että käytännön ja teorian kytköksiä yhdistettäisiin vain *post hoc*. Teoria ja

käytäntö voidaan nähdä yhdessä vaikuttavina elementteinä myös tiedon-
tuotannon prosesseissa (Furlong & Whitty 2017).

Opettajankoulutukseen kytkeytyvän kasvatustieteen ikuisuuskysymys näyttää olevan, kuinka yliopistojen luentosaleissa esitellyn teoreettisen tiedon ja koulujen opettajissa elävä ja käytännön luokkahuonevuorovai-
kutuksessa toteutuva tieto kohtaavat (Darling-Hammond 2006). Teorian ja käytännön välinen kompromissi on johtanut siihen, että yliopistoille on vaivihkaa ilmestynyt haastava kaksoistehtävä vastata akateemiseen ja intellektuaaliseen haasteeseen kun samanaikaisesti pitäisi tuottaa tutkittua tietoa myös käytännön kasvatustyön tarpeisiin (Furlong 2013, 7). Tästä on esimerkkinä kasvatustieteellinen opettajankoulutuksen traditio.

Kasvatustieteellinen orientaatio

Zeichnerin (1983) paradigmoista akateemista opettajankoulutusta edustaa selkeimmin tutkimusperustainen (*inquiry-oriented*) orientaatio, joka on myös vallitsevan suomalaisen opettajankoulutuksen usein toistettu lähtö-
kohta. Suomalaisesta opettajankoulutuksesta puhuttaessa käytetään usein englanninkielistä termiä *research-based*. Tutkimusperustaisuus kiteytettynä ja opettajankoulutukseen kontekstualisoituna tarkoittaa sitä, että tulevien opettajien opetus perustuu tutkittuun ja systemaattisesti hankittuun tietoon. Lisäksi tulevat opettajat varustetaan tutkimuksellisella lähestymistavalla, jonka tarkoitus muodostaa heidän kasvatustyönsä lähtökohdan (Kansanen 2014). Tavoitteena on, että opettajat kykenevät suunnittelemaan, toteutamaan ja perustelemaan pedagogisia ratkaisujaan ja toimiaan käytännön opetus- ja kasvatustilanteissa kasvatustieteelliseen tietoon pohjautuen (Feiman-Nemser 1990) ja jonka tuottamiseen he myös itse osallistuvat (Säntti ym. 2018). Käytäntöpainotteisesta traditiosta poiketen opetuksen oletetaan tapahtuvan osana korkeakoulutusta, jolloin tulevien opettajien omat yliopisto-opettajat myös itse tuottavat kasvatustieteellistä tietoa.

Opettajankoulutuksen kasvatustieteellinen orientaatio on kuitenkin haasteellinen, mikäli kriteerinä on, että se kykenee tuottamaan kasvatustieteellistä tietoa akateemisen tradition mukaisesti. Tiedon itseisarvoisuus,

teoreettisuus ja kontekstittomuus sekä vapaus tiedon tuottamiseen voivat olla ongelmallisia tilanteissa, jossa opetustyön käytännöt ja opetussuunnitelman kaltaiset tekijät sanelevat opettajankoulutuksen suuntaa. Suomalainen opettajankoulutus kuitenkin korostaa eksplisiittisesti opettajan praktiikan merkitystä tutkimusperustaisuuden keskeisenä ilmentymänä (Sääntti ym. 2018). Lähtökohtana on siis teorian ja käytännön saumaton suhde siten, että tutkimusperustaisuus toimii yhdistävänä tekijänä (Wesbury ym. 2005). Lisäksi malliin kuuluu yleensä voimakas ajatus opettajan oman työn kehittämisestä. Ideaaliopettaja toimii siis praktikkona, mutta samaan aikaan tutkii omaa työtään ja kehittää sitä.

Suomessa vallitsevan kasvatustieteellisen orientaation juuret liittyvät vahvasti koulutuspolitiikkaan. Ensinnäkin taustalla on nähtävissä 1970-luvulla toteutunut peruskoulu-uudistus, joka puolestaan heijasteli suomalaisen yhteiskunnan ja etenkin työelämän poikkeuksellisen nopeaa modernisoitumista. Uuden yhteiskunnan tarpeisiin suunnitellun koulumuodon oletettiin edellyttävän myös uudenlaista opettajuutta (Sääntti ym. 2018). Toiseksi taustalla vaikutti samanaikainen korkeakoulutuksen tutkinno uudistus. Sen yhtenä tavoitteena oli akateemisten ja ammatillisten intressien yhdistäminen, mikä herätti yliopistoväen keskuudessa vastustusta (Kivinen & Rinne 1994).

Suomalainen opettajankoulutus oli 1970-luvulla akatemisoitumisensa kynnyksellä, joten ajoitus ei olisi voinut olla täydellisempi: opettajankoulutuksen toimijat olivat jo 1960-luvulla esittäneet julkisesti näkemyksiä etenkin kansakoulunopettajien koulutustason riittämättömyydestä. Toisin sanoen opettajankoulutuksella ei tuolloin ollut akateemista ”taakkaa”, ja koulutuksen merkitys peruskoulua myöten nähtiin keskeisenä edellytyksenä yhteiskunnan modernisaatiolle. Tilanne korosti myös opettajakunnan professionaalisen statuksen kohottamisen välttämättömyyttä. (Sääntti ym. 2018.)

Suomalainen opettajankoulutus on rakennettu teorian ja käytännön välisen suhteen ongelmattomuudelle, mikä näyttäisi olevan samalla orientaation keskeinen haaste (Sääntti ym. 2018) Teorian ja käytännön välisen kiinteän suhteen korostaminen vaikuttaa sisältävän vähintäänkin implisiittisen

viittauksen siihen, että opettajat voisivat ratkaista jokapäiväisiä kasvatukseen liittyviä haasteita teoreettisen tietämyksensä avulla (Kansanen 2003). Opettajat myös edellyttävät kasvatustieteeltä konkreettisia ratkaisuja käytännön kasvatustilanteisiin (Säntti ym. 2023).

Kasvatustieteelle asetetut instrumentaaliset odotukset johtavat vääjäämättä siihen, että kasvatustiede nähdään merkityksettömänä, mikäli se ei kykene antamaan konkreetteja vastauksia ja välineitä opettajan työssään kohtaamiin päivittäisiin kasvatustilanteisiin. Lisäksi opettajat suhtautuvat sängen kriittisesti tutkimusperustaisen opettajuuden toteutumiseen käytännön opetustyössä (Koski ym. 2023). Tämä puolestaan saattaa johtaa eräänlaiseen ”puolitutkijuuteen” (Puustinen ym. 2015), jossa tutkimusperustaiset odotukset ja sinällään perusteltu lähtökohta eivät yksinkertaisesti ole mahdollisia kasvatustyön usein kiireisessä ja haastavassa arjessa (Säntti ym. 2023).

Teorian ja käytännön välisen jännitteen lisäksi kasvatustieteellisen orientaation taustalla on toinen jännite, joka liittyy opettajien professionalistumistendenssiin ja jota Suomessa ovat tutkineet erityisesti koulutussosiologit Risto Rinne ja Osmo Kivinen (1994). Yhdysvaltalaisen opettajankoulutusta tutkineen David F. Labareen (1992) mukaan opettajakunnan oletettu professionalistuminen voi olla oppilaiden ja opiskelijoiden, mahdollisesti myös yhteiskunnan yleisen edun ja koheesion näkökulmasta, ongelmallinen. Vaarana on se, että opettajan työ ohjautuu sellaiseen suuntaan, joka vaikeenee kasvatuksen huolenpitoon sekä välittämiseen liittyvistä ulottuvuuksista korostaessaan akateemisia hyveitä kuten abstraktiutta ja etäisyydenottoa.

Labareen (1992) analyysi opettajakunnan professionalistumisesta on varsin kriittinen. Hän näkee opettajakuntaan liittyvät statuspyrkimykset ensisijaisesti opettajankouluttajien omana projektina, jonka on katsottu hyödyntävän toki myös varsinaista opettajakuntaa. Labareelle kyse on siitä, että opettajankouluttajien hyväksyminen osaksi akateemista yhteisöä edellyttää, että tunnustetaan myös käytännön kasvatustyötä koulutodelisuudessa tekevä opettaja uskottavaksi ja autonomiseksi toimijaksi, joka perustaa työnsä akateemiseen ethokseen ja tietoon. Kuten edellä todettiin, suomalaiset luokanopettajat suhtautuvat heille asetettuun tutkimusperus-

taisen opettajan rooliin ristiriitaisesti, mutta ymmärtävät samanaikaisesti, että kyse on samalla myös heidän omasta yhteiskunnallisesta statuksestaan (Koski ym. 2023).

Oppiaineperustainen orientaatio

Seuraavaksi esiteltävän orientaation sijoittaminen Furlongin ja Whittyn (2017) analyysiin on haastavaa. Orientaation lähtökohtana ovat esimerkiksi historian, biologian ja matematiikan kaltaiset yleissivistävän koulutuksen oppiaineet, joiden pohjana on oppiaineiden oma tieteellinen traditio ja näkemys tiedosta. Siten kytkennät akateemisen tiedontuotannon traditioon ovat ilmeiset. Joissakin yhteyksissä samalle oppiaineperustalle rakennetussa jaottelussa käytetäänkin termiä akateeminen orientaatio (Furuhagen ym. 2019). Toisaalta akateemisen orientaation, joka tässä on siis nimetty oppiaineperustaiseksi, katsotaan korostavan opettajan roolia intellektuaalisena toimijana, joka perustaa toimintansa oman oppiaineensa hallintaan (Feiman-Nemser 1990).

Riippumatta siitä puhutaanko akateemisestä tai oppiaineperustaisesta orientaatiosta, toteutuu orientaatio suomalaisessa opettajankoulutuksessa erityisesti aineenopettajien koulutuksessa. Aineenopettajat saavat perinteisesti substanssitietämyksensä oman aineensa opinnoissa, joiden juuret ovat akateemisessa traditiossa. Tulevien aineenopettajien oletetaan olevan asiantuntijoita oman aineensa mutta myös pedagogiikan suhteen. Perehdyttäminen kasvatukseen ja koulutukseen toteutuu pääsääntöisesti opettajankoulutuksen yhteydessä. Myös luokanopettajien koulutukseen kuuluu ainedidaktiikan myötä oppiaineperustainen orientaatio. Oppiaineperustaisen orientaation kuulumista akateemista ja käytännöllistä yhdistelevään kategoriaan perustelevat ensinnäkin taustalla vaikuttavat yliopistolliset oppiaineet. Toisaalta mukaan tulee kasvatustiede, joka opettajankoulutuksessa tarkoittaa yleensä opetustyön praktiikkaa. Onkin siis kysyttävä pikemmin, minkä mallin mukaisesti kasvatustieteellinen osuus tulee toteutetuksi osana opettajankoulutusta.



Tietoa ahmimassa. Nainen ja mies istuvat kirjaa lukien.

Kuvaaja: Kannisto, Väinö Aleks (1942). Kuvan lähde: Helsingin kaupungin museo.

Oppiaineperustaista orientaatiota on kritisoitu sen siiloutumisesta ja kyvyttömyydestä vastata oppijoiden ja alati kehittyvän yhteiskunnan tiedollisiin tarpeisiin. Ratkaisuksi on tarjottu muun muassa ilmiöoppimista (Lonka ym. 2018). Ylipäättään oppiainejakoisuutta on kritisoitu historiallisesta painolastista ja kyvyttömyydestä vastata tulevaisuuden tiedollisiin tarpeisiin (Säntti ym. 2021). Oppiaineperustaisuutta näyttäisi pönkittävän edelleen suomalainen opetussuunnitelmatraditio, mikä aiheuttaa haasteellisen tilanteen. Jos lähtökohdaksi otetaan ”sitä mitä on opetussuunnitelmassa,

pitää olla opettajankoulutuksessakin” ajattelutapa, se johtaa helposti tilanteeseen, jossa opettajankoulutus vain reagoi kulloiseenkin opetussuunnitelmaan ja valmistaa opettajia vallitsevaan opetussuunnitelmatodellisuuteen – joka saattaa olla hyvinkin erilainen siinä vaiheessa, jossa opettajaksi opiskeleva siirtyy työelämään.

Henkilökohtaisen kehittymisen orientaatio

Henkilökohtaisen kehittymisen orientaatioissa tulevan opettajan omakohtainen kehitys on keskeinen lähtökohta. Opettajankoulutuksen tavoitteena on kehittää opettajaopiskelijoiden persoonallisuutta ja antaa heille syvempi itsetuntemus niin yksilöinä kuin ammatillisina kasvattajina (Andersson 1995). Ihannetapauksessa opettaja on henkisesti kypsä toimija, joka on valmis kehittymään sekä ihmisenä että opettajana uransa loppuun asti ja joka toisaalta on tietoinen omasta kasvupotentiaalistaan (Feiman-Nemser 1990). Näin ilmaistuna tiedollinen tausta voisi liittyä psykologiseen tietoon. Tällöin herää kysymys, missä määrin opettajankoulutuksessa voi olla kyse henkilökohtaisesta projektista ja mikä on kasvatustieteellisen tiedon rooli tässä tapauksessa.

Henkilökohtainen kasvu ja kehittyminen voidaan nostaa tämän orientaation mukaisesti koulutuksen päätavoitteeksi tai se voidaan nähdä myös yliopistollisen koulutuksen keskeisenä tuloksena. Onhan yliopistokoulutuksen tehtävänä ollut ammattiin tai yhteiskunnallisiin tehtäviin valmistamisen lisäksi opiskelijan persoonan kehittäminen. Tämän seurauksena on ajateltu tapahtuvan opiskelijan kypsymistä yksilönä, osana tiedeyhteisöä ja yhteiskunnallisena toimijana. Tällöin ammattiin valmistautuminen on ollut ikään kuin alisteista henkilökohtaiselle kypsymiselle liberaalin ja yleisivistävän koulutuksen hengessä (Furlong 2013, 8). Suomeksi sanottuna kyse on siitä, että opettajaksi opiskelevien identiteetti kytketään osaksi siivistysprosessia (Stenberg ym. 2024)

Edellä on tuotu esiin lyhyesti Aristoteleen tiedonmuodot *episteme* ja *tekne* ja niiden yhtymäkohtia kasvatustieteen tietotraditioihin ja opettajankoulutuksen orientaatioihin. Kolmas tiedonmuoto on *phronesis*. Mikäli hen-

kilökohtaisen kehittymisen orientaatio nähdään erityisesti sivistysprosessi-merkityksessä, sen paikka voisi olla juuri tässä. *Phronesikselle* on ominaista käytännöllinen viisaus, joka sisältää pohdintaa päämääristä ja harkittua valintaa. Oleellista on, että sen mukana tulee ajatus siitä, että käytännöllisen viisaus ei ole erillinen taito (vrt. *tekne*), vaan se on osa yksilöä ja hänen eettistä ja professionaalista valvutuneisuuttaan (Furlong 2013, 9).

Henkilökohtaista kehittymistä korostava malli kiinnittää huomion opettajaksi valmistuvien itsetuntemukseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen. Vaikka se ei sulje pois sosiaalisuuteen liittyviä tekijöitä, voitaneen todeta, että katse on joka tapauksessa käännetty opettajan ”sisälle”. Tämä seikka erottaa sen selkeästi seuraavasta orientaatiosta, joka taas pyrkii yhteiskunnallisen tietoisuuden ja sosiaaliseen vastuuseen herättämiseen. Olennaista on yksilön suhde ulkoiseen todellisuuteen kuten yhteiskuntaan.

Progressiivinen orientaatio

Myös progressiivinen orientaation sijoittaminen Furlongin ja Whittyn jaoteluun on haastavaa. Orientaation lähtökohtana on opettajankoulutuksen uudistaminen, mikä nähdään välttämättömänä edellytyksenä koulun uudistamiselle. Koulun uudistamisella puolestaan tavoitellaan yhteiskunnallista reformia (Andersson 1995). Siten uudistamisvaateet voivat kohdistua opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin, peruskoulun opettajan valta-asemaan tai laajemmin yhteiskunnalliseen tasa-arvoon. Progressiivinen orientaatio korostaa opettajaa yhteiskunnallisena toimijana (Furuhagen ym. 2019). Painotus on nimenomaan toiminnassa ja tietoisessa muutoshakuisuudessa sekä halussa tuoda tietoisuuteen yhteiskunnallisia epäkohtia, joita koulutuksessa voidaan pohtia ja mahdollisesti myös ratkoa. Opettajan tehtävänä on olla paitsi kasvattaja myös poliittinen aktivisti (Feiman-Nemser 1990). Tämä praktinen lähtökohta perustelee orientaation sijoittumista akateemista ja käytännöllistä tietoa yhdistelevään traditioon.

Yhteiskunnallisen tietoisuuden kasvattamiseen tähtäävä malli ei ole koskaan vakiintunut suomalaisen opettajankoulutukseen. Yhtenä syynä voi-

daan pitää edellä mainittua opetusalan vahvaa valtiolojaalisuutta (Simola ym. 1997), joka on korostanut pikemminkin kasvatuksen säilyttävää ja sopeuttavaa kuin kyseenalaistavana tehtävää. Toisaalta dekontekstualisaatio-käsitteen avulla on osoitettu, kuinka Suomessa vallitseva opettajankoulutuksen kasvatustieteellinen orientaatio on vaiennut kasvatuksen ideologisista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä (Puustinen ym. 2022; Simola 2022). Suomessa toteutunut suhteellisen pitkä ja johdonmukainen tutkimusperustaisuuden kausi on johtanut täysin erilaiseen tilanteeseen kuin Ruotsissa, jossa progressiivista orientaatiota on korostettu erityisesti silloin, kun vasemmistovetoinen hallitus on ollut päättämässä koulutuspolitiikasta ja opettajankoulutuksen suunnasta (Furuhagen ym. 2019). Ruotsissa valtiovalta onkin puuttunut varsin konkreettisesti opettajankoulutukseen toisin kuin Suomessa.

Progressiivisen orientaation tietokäsitys pohjautuu lähtökohtaisesti koulutussosiologiaan, jonka roolia haluttiin korostaa Suomessa 1970-luvulla osana ajan henkeä (Kivinen & Rinne 1994). Siten myös Suomessa on ollut visiona sosiaalisesti ja sosiaalitieteellisesti orientoitunut opettajankoulutus progressiivisen orientaation hengessä. Haaveet kuitenkin murskaantuivat Kivisen ja Rinteen (1994) mukaan tuolloin jo lopetetun seminaarilaitoksen traditioiden puristuksessa. Seminaarilaitoksen kristillis-isänmaallinen *ethos* ja taantumuksellisuus (Salminen & Sääntti, 2017a) eivät olleet suotuisia progressiiviselle orientaatiolle. Asetelmaa vahvisti vielä opettajankoulutukseen vakiintunut kasvatustieteellinen orientaatio, joka siirsi huomion pois kasvatuksen yhteiskunnalliselta ja ideologiselta tarkastelulta (Puustinen ym. 2022). Myöhemmin ajatusta koulutussosiologiaan perustuvasta opettajankoulutuksesta on pitänyt yllä koulutussosiologian emeritusprofessori Hannu Simola (2022). Sitä on esitelty täydentävänä tai vaihtoehtoisena orientaationa kasvatuspsykologisesti suuntautuneella opettajankoulutukselle.

Progressiivinen orientaatio on eräällä tapaa käänteinen myös osaamiseen perustuvalle orientaatioille. Jälkimmäinen pyrkii ottamaan ohjelmaksi vallitsevan opettajan työn käytännön, kun taas progressiivinen orientaatio lähtee siitä, että tuo käytäntö on monin tavoin ongelmallinen ja muu-

toksen tarpeessa. Tämä muutoshakuisuus erottaa sen kuitenkin puhtaasta akateemisesta traditiosta, joka progressiivisen orientaation tavoin kyllä korostaa kriittistä lähestymistapaa. Akateemisessa traditiossa kriittisyyttä voi toki käyttää yhteiskunnalliseen uudistamiseen, mutta valinta toimiako vai ei, esimerkiksi jonkun havaitun yhteiskunnallisen epäkohdan muuttamiseksi, jää toimijoille itselleen.

Ongelmana voitaneen pitää tilannetta, jos progressiivisen mallin mukana välittyy valmiita suhtautumistapoja tai ennalta määrätyn muutoksen tavoittelua esimerkiksi suhteessa yhteiskuntaan tai koulutuspolitiikkaan (Säntti ym. 2025). Malli on erityisen sensitiivinen koulutukseen liittyville ideologisille kysymyksille, mutta malli ei voi olla niiden yläpuolella. Tiedon instrumentaalisuus, oli kyse kuinka hyväntahtoisista, inhimillisistä tai demokratiaa edistävästä hankkeista, voi johtaa kasvatuksen välineellistymiseen (Biesta 2023).

Pohdinta

Olen edellä esitellyt opettajankoulutuksen erilaisia orientaatioita. Olen tarkastellut olemassa olevia, väistyneitä tai mahdollisia orientaatioita erityisesti suomalaisessa viitekehyksessä, mutta viitannut myös muissa maissa toteutettuihin ratkaisuihin. Olen tukeutunut analyysissäni Furlongin ja Whittyn kolmeen kasvatustieteellisen tiedon traditioon, jotka perustuvat teorian ja käytännön välisen suhteen eri ilmentymiin. Traditioiden ja orientaatioiden tarkastelussa kyse on erilaisista näkemyksistä sen suhteen, miten opettajankoulutus voidaan tai halutaan järjestää. Tarkastelussani olen kiinnittänyt huomiota siihen, minkälaisia olettamuksia tiedosta on kunkin orientaation taustalla. Lisäksi olen tarkastellut orientaatiokohtaisesti, miten tuota tiedollista lähtökohtaa on perusteltu. Olen myös tuonut esiin orientaatioiden taustalla olevia sosiaalisia ja kulttuurisia intressejä osana historiallista ja yhteiskunnallista analyysiä.

Akateemiseen tiedon tradition mukaista opettajankoulutusta ei liene olemassa Furlongin ja Whittyn määrittelemässä merkityksessä. Jos sellainen

olisi, orientaatioissa korostettaisiin kasvatustieteellisen tiedon itseisarvoisuutta tai sitä pyrittäisiin pitämään ensisijaisena suhteessa opettajan käytännön työhön. Päinvastaisessa käytännöllisen tiedon traditiossa ensisijaista on opettajan työssä kertyvä käytännöllinen tieto ja sen tuottaminen sekä jakaminen opettajan praktiikan yhteydessä. Malli on käytössä edelleen monissa maissa. Suomessa näkemystä edustaa opettajankoulutukseen kuuluva ohjattu opetusharjoittelu. Osaamiseen perustuvan orientaation perustelu löytyy paitsi opettajan työtodellisuudesta niin myös taloudellisista intresseistä. Kolmatta eli akateemista ja käytännöllistä tietoa yhdistelevä traditio taas voi näkyä hyvin erilaisina opettajankoulutuksen orientaatioina kuten edellä on esitetty.

Furlongin ja Whittyn kolmivaiheinen jako tiedon traditioihin on suhteellisen jäykkä ja oletusarvonsa mukaisesti kategorinen. On nimittäin täysin mahdollista, että käytäntöön perustuvassa tietotraditiossa hyödynnetään myös (kasvatustieteellistä) tutkimustietoa. Akateemisessa tiedon traditiossa puolestaan voidaan pohtia käytännöllisiä kysymyksiä ja tiedon sovellettavuutta konkreeteissa konteksteissa. Kyse on pikemminkin siitä, mitä pide-tään ensisijaisena ja tärkeänä, ja mistä ei olla valmiita luopumaan. Joka tapauksessa on todennäköistä, että samassa opettajankoulutustodellisuudessa elää samanaikaisesti hyvinkin vastakohtaisia orientaatioita ja traditioita.

Vallitsevan suomalaisen opettajankoulutuksen orientaation tietoinen ja johdonmukainen kytkeytyminen osaksi akateemista maailmaa on johtanut siihen, että se kohtaa samoja haasteita kuin muu korkeakoulutus (Furlong 2013, 4). Kyse on perinteisten yliopistollisten oppiaineiden kyvystä vastata muun muassa työelämän ja kansainvälisen kilpailukyvyn asettamiin haasteisiin (Muller & Young 2014) ja tietoyhteiskunnan odotuksiin (Willbergh 2015). Kasvatustieteellä on kuitenkin tässä suhteessa tärkeitä erityispiirteitä. Ensinnäkin kasvatustiede on kytkeytynyt Suomessa kuten monissa englanninkielisissä maissa hyvin selkeästi opettajan ammattiin ja opettajankoulutukseen (Furlong 2013, 4–7). Toisaalta opettajankoulutuksella on voimakkaat kytkökset valtioon (Kivinen & Rinne 1994). Jälkimmäisestä seikasta seuraa huomattavaa sosiaalinen vastuu, mikä puolestaan kaventaa kasvatustieteen autonomisuutta.

Suomalainen opettajankoulutus on erilaisista sidoksista huolimatta kyennyt noudattamaan tutkimusperustaista agendaansa akateemisen tradition mukaisesti (Säntti ym. 2018). Voimakkaan valtiollisen ohjauksen on yleensä katsottu kyseenalaistavan tieteenalan autonomiaa (Barrett & Hordern 2021). Tämä on havaittu esimerkiksi naapurimaassamme Ruotsissa (Furuhagen ym. 2019). Tutkimusperustaisuus kytkeytyy myös opettaja-profession itsesääteilyyn: korkeakoulutukseen kytkeytyvän opettajan status edellyttää pääsyä monipuoliseen ja perusteltuun tieteelliseen tietoon ja kykyä sen arviointiin (Winch 2004).

John Furlong (2013, 4) peräänkuuluttaa yliopistolta ja sen suojissa toimivilta kasvatustieteeltä ja opettajankoulutukselta oman äänen löytämistä ja tehtävän kirkastamista erilaisten muutospaineiden keskellä. Myös Gert Biesta (2023) pohtii kasvatustieteen instrumentalisaatiota ja tieteenalan kykyä huolehtia tieteenluonteen ominaispiirteiden säilymisestä tilanteessa, jossa korkeakoulutukselta saatetaan odottaa eksplisiittisiä palvelutehtäviä esimerkiksi talouteen ja yhteiskunnalliseen kehitykseen liittyen. Biesta puhuu toiveikkaasta ajattelusta (*wishful thinking*), joka esiintyy aina kun päättäjät tai koulutuksesta vastaavat henkilöt esittävät kasvatusalalle konkreettisia toiveita erilaisten hankintalistojen (*shopping lists*) muodossa. Milloin koulutukselta tilataan oppilaiden demokratiataitojen lisäämistä, milloin taas opettajien kykyä tunnistaa koulukiusaamista. Labaree (2008a) puhuu puolestaan kasvatukseen liittyvästä optimismista ja toiminta-alttiudesta (*educationalization*). Biestan tavoin Labaree kirjoittaa koulutuksen kaikkivoipuudesta ja loputtomasta uskosta siihen, että koulutuksella kyetään poistamaan yhteiskunnallista eriarvoisuutta, kunhan vain osataan nimetä ja osoittaa ongelmakohdat. Varsinaisten ongelmien katoamiseen Labaree suhtautuu epäillen.

Pohdittaessa opettajankoulutuksen orientaatiota erityisesti suomalaisessa kontekstissa jokseenkin selvää on, että opettajankoulutuksen halutaan perustuvan tutkittuun tietoon ja johonkin tai joihinkin tieteenaloihin. Kyse voi olla muustakin kuin kasvatustieteestä. Ajatus täysin käytäntölähtöisestä orientaatiosta herättäisi automaattisesti kysymyksen siitä, onko opettajankoulutuksen paikka ylipäätään yliopistossa. Tätä näkökulmaa hyvin harva on rohjennut esittää kuluvan vuosituhannen aikana. Kysymys ei ole



Kasvatustieteellisen tiedon ja opetuksen juurilla. Helsingin yliopiston kasvatustus- ja opetusopin professori, filosofian tohtori Zacharias Cleve 1890-luvulla. Kuvan lähde: Museovirasto.

pelkästään opettajankoulutuksen statuksesta tai halusta varjella saavutettua akateemista asemaa, vaan tiedon merkityksestä niin yksilöille, koulutukselle kuin koko yhteiskunnalle.

Opettajankoulutuksessa olisi oleellista tutustuttaa myös tulevat opettajat siihen, mikä on ominaista kasvatustieteelliselle tiedolle ja saada heidät pohtimaan omia ja erityisesti kasvatukseen liittyviä tietokäsityksiään. Jos kasvatuksen tarkoitus on valmistaa yksilöitä ja myös tulevia opettajia maailmaan,

jota ei vielä ole, niin lukittautuminen tämän päivän tapoihin toimia ja ajatella osoittautuu lopulta hyvin lyhytnäköiseksi (Willbergh 2015). Sen sijaan opettajankoulutuksen kytkeminen osaksi vasta hahmolla olevaa tulevaisuutta liittää sen paitsi tutkittuun tietoon myös ajatukseen kriittisestä ja itsemääräytyneestä yksilöstä – oli hän sitten kasvattaja tai kasvatettava.

Kirjallisuus

Andersson, Catharina 1995. *Läras för skolan eller skolas att lära: tankemodeller i lärarutbildning*. Acta Universitatis Upsaliensis.

Annala, Johanna 2023. Onko osaamispuhe johtanut tietosokeuteen? <<https://www.tuni.fi/tlc/onko-osaamispuhe-johtanut-tietosokeuteen/> > (Luettu 3.9.2025.)

Annala, Johanna, Lindén, Jyri & Mäkinen, Maarit 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa Case, Jennifer M. & Huisman, Jeroen (toim.), *Researching Higher Education. International perspectives on theory, policy and practice*. London: Routledge, 171–189.

Barrett, Brian D. & Hordern, Jim 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>

Bernstein, Basil 1999. Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157–173. <http://www.jstor.org/stable/1393106>

Biesta, Gert 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, Gert 2023. The Integrity of Education and the Future of Educational Studies. *British Journal of Educational Studies* 71 (5), 493–515. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2242452>

Broekkamp, Hein & van Hout-Wolters, Bernadette 2007. The Gap Between Educational Research and Practice: A literature review, symposium, and

questionnaire.” *Educational Research and Evaluation* 13 (3), 203–220. doi: 10.1080/13803610701626127.

Darling-Hammond, Linda 2006. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 57 (3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

Feiman-Nemser, Sharon 1990. Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. Teoksessa Robert W. Houston (toim.), *Handbook for Research on Teacher Education*. MacMillan, 89–140.

Furlong, John 2013. *Education - an anatomy of the discipline: rescuing the university project?* Routledge.

Furlong, John & Whitty, Geoff 2017. Knowledge traditions in the study of education. Teoksessa Whitty, Geoff & Furlong, John (toim.), *Knowledge and the study of education: an international exploration*. Symposium Books, 13–57.

Furuhagen, Björn, Holmén, Janne & Sääntti, Janne 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, Hannu L.T., de Jong, Frank P.C.M & Vanderlinde, Ruben 2016. What is (good) practitioner research? *Vocations and Learning*, 9 (1–19). <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9153-8>

Heikkinen, Hannu L. T., Kiilakoski, Tommi, Huttunen, Rauno, Kaukko, Mervi & Kemmis, Stephen 2018. Koulutustutkimuksen arkkitehtuurit. *Kasvatus* 49 (5), 368–383.

Helsingin yliopisto 2019. *Why is Finnish teacher education excellent? Teacher training schools provide one explanation.* <https://www.helsinki.fi/en/news/education/why-finnish-teacher-education-excellent-teacher-training-schools-provide-one-explanation>. (Luettu 3.9 2025)

Hordern, Jim 2017. Bernstein’s sociology of knowledge and education (al) studies. Teoksessa Whitty, Geoff & Furlong, Jim (toim.), *Knowledge and the study of education: an international exploration*. Didcot, 191–209.

Huottilainen, Minna 2021. *Kädet savessa, pää teoriapilvessä.* <<https://www.opettaja.fi/kolumnit-ja-pakinat/minna-huottilainen-kadet-savessa-paa-teoriapilvissa/>> (Luettu 3.9.2025.)

Jyrhämä, Riitta 2021. *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus - tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kansallinen Opettajankoulutusfoorumi 2025. *Opettajankoulutus 2050: Suomalaisen opettajankoulutuksen visio*. <https://helda.helsinki.fi/items/fe7d959f-de0e-4e22-8354-f59f7820eeba>

Kansanen, Pertti 2003. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. Teoksessa Moon, Bob, Vlăsceanu, Lazar & Barrows, Lealand Conley (toim.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Unesco – Cepes, 85–108.

Kansanen, Pertti 2014. Teaching as a Master's Level Profession in Finland: Theoretical Reflections and Practical Solutions. Teoksessa McNamara, Olwen, Murray, Jean & Jones, Marion (toim.), *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy*. Springer Netherlands. 279–292. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9_16

Kivinen, Osmo & Rinne, Rinne 1994. The Thirst for Learning, or Protecting One's Niche? The shaping of teacher training in Finland during the 19th and 20th centuries. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (4), 515–527. <https://doi.org/10.1080/0142569940150405>

Koikkalainen, Juha & Sääntti, Janne 2024. Osaamisen parantaminen vai itj semääräytymisen vahvistaminen? Pohdintaa institutionaalisen kasvatuksen tehtäväs-tä. *Koulu ja menneisyys. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2024*, 61, 77–107.

Koski, Anna, Puustinen, Mikko, Sääntti, Janne, & Salminen, Jari 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>

Krokkfors, Leena, Kynäslähti, Heikki, Stenberg, Katariina, Maaranen, Katriina, Jyrhämä, Riitta, Byman, Reijo & Kansanen, Pertti 2011. Investigating Finnish Teacher Educators' Views on Research-Based Teacher Education, *Teaching Education* 22 (1), 1–13.

Labaree, David 1992. Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review* 62 (2), 123–155. <https://doi.org/10.17763/haer.62.2.h73x7422v3166102>

Labaree, David 2008. The winning ways of a losing strategy. Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory* 58 (4), 447–460. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>

Labaree, David 2008. An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. In Cochran-Smith, Marion, Feiman-Nemser, Susan, McIntyre, Daniel J. & Demers, Kendra E. (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Routledge. 3–19.

Lauder, Hugh, Young, Michael, Daniels, Harry, Balarin, Maria, & Lowe, John 2012. Introduction. Teoksessa Lauder, Hugh, Young, Michael, Daniels, Harry, Balarin, Maria, & Lowe, John (toim.), *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives*. London: Routledge, 1–24.

Lonka, Kirsti, Berg, Minna, Hietajärvi, Lauri., Kruskopf, Milla, Lammassaari, Heidi, Makkonen, Juho, Maksniemi, Erika & Vaara, Lauri J. 2018. *Phenomenal learning from Finland*. Edita.

Miettinen, Reijo 2019. 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 50 (3), 203–225.

Moore, Alex 2004. *The good teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*. RoutledgeFalmer.

Muller, Johan & Young, Michael 2014. Disciplines, skills and the university. *Higher Education* 67 (2), 127–140. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9646-4>

OAJ 2024. *Comeniuksen vala eli opettajan vala*. <<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opetustyon-eettiset-periaatteet2/comeniuksen-vala-eli-opettajan-vala/>> (Luettu 3.9.2025.)

Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunta 1989. *Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Kehittyvä opettajankoulutus*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022. *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164087>

Pietilä, Penni 2025. *Äidinkielen luokka ja sukupuoli: etnografinen tutkimus äidinkielen/suomen opinnoista osaamisperusteisessa tekniikan alan ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 197/2025.

Puustinen, Mikko, Sääntti, Janne, & Salminen, Jari 2015. Ylistystä ja toiminta-alttiutta - retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajankoulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus*, 46 (1), 6–18

Puustinen, Mikko, Sääntti, Janne & Simola, Hannu 2022. Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research*, 116, 102053. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>

Salminen, Jari & Sääntti, Janne 2017a. Kasvatustieteellisen teorian ja käytännön suhde Suomen opettajankoulutuksen kehityksessä 1910-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa Toom, Auli, Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja*. Suomen kasvatustieteellinen seura. 59–88.

Salminen, Jari & Sääntti, Janne 2017b. Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampereen yliopistopaino. 111–135.

Simola, Hannu 2022. Dekontekstualisaation lyhyt historia. *Kasvatus* 52 (4), 380–387. <https://doi.org/10.33348/kvt.112371>

Simola, Hannu, Kivinen, Osmo, & Rinne, Risto 1997. Didactic closure: Professionalization and pedagogic knowledge in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 13 (8), 877–891. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00029-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00029-2)

Sitoniemi-San, Johanna 2015. *Fabricating the teacher as researcher: a genealogy of academic teacher education in Finland* University of Oulu. University of Oulu. Universitas Ouluensis. E 157.

Stenberg, Katariina, Maaranen, Katriina, & Loukomies, Anni 2024. Opettajiksi opiskelevien henkilökohtaisen identiteetin keskeinen merkitys sivistysprosessin tukemisessa: Ajatuksia holistisesta opettajankoulutuksen orientaatiosta. *Kasvatus & Aika* 18 (2), 7–23. <https://doi.org/10.33350/ka.138072>

Sääntti, Janne, Hansen, Petteri & Saari, Antti 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, Janne, Puustinen, Mikko & Hansen, Petteri 2023. Unmentioned Challenges of Finnish Teacher Education: Decontextualisation, Scientification and the Rhetoric of the Research-Based Agenda. Teoksessa Thrupp, Martin, Seppänen, Pia, Kauko, Jaakko & Kosunen, Sonja (toim.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Springer Nature Singapore. 105–119. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_7

Sääntti, Janne & Puustinen, Mikko 2024. Mitä on merkityksellinen kasvatustieteellinen tieto ja miten sitä voisi rakentaa opettajankoulutuksessa? *Kasvatus & Aika*, 18 (2). 24–39.

Sääntti, Janne, Puustinen, Mikko & Salminen, Jari 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, Janne, Salminen, Jari, Koski, Anna, & Puustinen, Mikko 2023. Tutkimusperustaisuus opetustyön käytäntönä. *Kasvatus* 54 (4), 370–384. <https://doi.org/10.33348/kvt.138073>

Tervasmäki, Tuomas & Tomperi, Tuukka 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & näin* 25 (2), 164–200.

Värri, Veli-Matti 2006. Tehtävä napapiirillä: Opettajankoulutuksen intellektualisointi. Teoksessa Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta (toim.), *Suoraa puhetta kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. PS-kustannus. 195–214.

Westbury, Ian, Hansén, Sven-Erik, Kansanen, Pertti & Björkvist, Ole 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>

Wheelahan, Leesa 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>

Whitty, Geoff 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>

Willbergh, Ilmi 2015. The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies* 47 (3), 334–354. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>

Winch, Christopher 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.

Zeichner, Kenneth M. 1983. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 34 (3), 3–9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>

Zeichner, Kenneth M. & Conklin, Hilary 2008. Teacher Education Programs as Sites for Teacher Education. Teoksessa Cochran-Smith, Marilun, Feiman-Nemser, Sharon, McIntyre, John & Demers, Kelly (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Routledge, 269–289).