

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Heikkinen, Hannu L.T.; Kiilakoski, Tomi; Huttunen, Rauno; Kaukko, Mervi; Kemmis, Stephen

Title: Koulutuksen tutkimuksen arkkitehtuurit

Year: 2018

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © 2018 Kirjoittajat

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Heikkinen, H. L., Kiilakoski, T., Huttunen, R., Kaukko, M., & Kemmis, S. (2018). Koulutuksen tutkimuksen arkkitehtuurit. *Kasvatus*, 49(5), 368-383.

Koulutustutkimuksen arkkitehtuurit

Heikkinen, Hannu L. T. – Kiilakoski, Tomi – Huttunen, Rauno – Kaukko, Mervi – Kemmis, Stephen. 2018. KOULUTUSTUTKIMUKSEN ARKKITEHTUURIT. *Kasvatus* 49 (5), xxx–xxx.

Tässä artikkelissa tutkimme koulutustutkimuksen teoreettisia ja filosofisia perusteita käytänteiden tutkimuksen näkökulmasta. Tarkastelumme pohjautuu oletukseen, että koulutuksen perimmäisenä päämääränä ei ole asioiden tietäminen vaan toiminta hyvän elämän edistämiseksi. Siksi koulutusta kutsutaan initiaatioksi käytäntöön, jonka välivaihe on initiaatio tietoon. Tämä merkitsee siirtymää tiedon omaksumiseen keskittyvästä epistemologisesta näkökulmasta ontologiseen näkökulmaan, joka keskittyy olemiseen ja tulemiseen. Syvennämme ontologista lähtökohtaamme tarkastelemalla, mitä varten tietoa tarvitaan. Sovellamme Stephen Kemmisin tulkintaa, jossa hän yhdistää Aristoteleen ja Jürgen Habermasin näkemyksiä tiedosta ja sen yhteiskunnallisista intresseistä. Tutkiessamme koulutusta käytänteinä kohdennamme huomion siihen, millaiset tekijät mahdollistavat tai edistävät tietynlaisten käytänteiden muodostumista ja mitkä rajoittavat niiden kehittymistä. Tästä näkökulmasta käytänteitä tutkitaan käytäntöarkkitehtuuriteorian viitekehyksessä. Tämän teoreettisen artikkelin keskeinen sanoma on, että käytäntöarkkitehtuuriteoria avaa luontevan mahdollisuuden jatkaa kriittis-empansipatorista projektia tarjoamalla koulutustutkimukselle käsitteellisiä ja menetelmällisiä välineitä yhteiskunnallisten käytänteiden taustalla vaikuttavien ennakoheitojen analysointiin.

Asiasanat: koulutustutkimus, käytäntö, käytänteet, tiedon muodot, tiedon intressit, käytäntöarkkitehtuuriteoria, nonformaali oppiminen, informaali oppiminen

Koulutustutkimus käytännön ja käytänteiden tutkimuksena

Tässä teemanumerossa hahmotellaan, mitä koulutustutkimus on ja miten sitä voi tehdä. Koulutusta voi tutkia hyvin monenlaisista näkökulmista. Sitä voi tarkastella oppimisen ilmiönä, jolloin sen apuna ovat esimerkiksi psykologia ja kognitiotiede. Opettamisen näkökulmasta koulutusta voi tutkia esimerkiksi didaktiikan tai pedagogiikan perinteistä käsin. Koulutus voidaan nähdä myös yhteiskunnallisena ilmiönä, jolloin sen tutkimus liittyy yhteiskuntatieteisiin, kuten sosiologiaan tai (koulutus)politiikan tutkimukseen. Myös historian tunteminen auttaa ymmärtämään koulutuksen kysymyksiä – se auttaa näkemään, miten koulutusta on järjestetty sekä miten siitä on ajateltu eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnallisissa oloissa. Koulutustutkimusta on myös arviointitutkimus, joka kohdistuu koulutuksen tulosten arviointiin. Tuloksia voidaan arvioida myös talouden näkökulmasta, jolloin koulutus nähdään usein taloudellisen ja tuotannollisen toiminnan alasysteeminä. Tällöin painottuvat koulutuksen taloustieteelliset ja systeemiteoreettiset tarkastelut.

Tässä artikkelissa lähestymme koulutustutkimuksen perusteita filosofis-teoreettisella otteella kohdentuen huomion *käytäntöihin ja käytänteisiin*. Perustava lähtökohtamme on, että koulutus on ajan kuluessa vakiintunut tietynlaisiksi, toistuviksi menettelytapoiksi. *Käytänne* tarkoittaa tällaista *käytössä olevia menettelytapaa*. *Käytäntö* puolestaan on *käytössä olevien menettelytapojen kollektiivinen kokonaisuus*. (Itkonen 1992.) Sosiaalinen käytäntö muodostuu useiden eri laajuisten käytänteiden hybridimäisenä ja orgaanisena verkostona tai kudelmanä, joka on enemmän kuin osiensa summa. Käsitteistö on edelleen suomessa jossain määrin horjuvaa, vaikka käytäntö lienee lanseerattu uudissanaksi ilmeisesti jo 1940-luvulla. Toisin kuin muissa kielissä, suomessa ei ole ollut sitä ennen sanaa, joka yksiselitteisesti merkitsisi käytössä olevaa menettelytapaa. Suomen kielessä on käytetty tässä merkityksessä pelkästään laajamerkityksistä sanaa *tapa*, kunnes uudissanat *käytänne* ja *käytäntö* on otettu käyttöön. (Itkonen 1992.)

Keskustelun keskeinen käsite on englanniksi *practice*, joka voidaan suomentaa sekä käytännöksi että käytänteeksi. Artikkelimme liittyy laajempaan keskusteluun käytäntöteorioista (*practice theories*; mm. Nicolini 2012). Helpottaaksemme lukijaa ymmärtämään kansainvälistä keskustelua sovellamme johdonmukaisesti tapaa, jossa avainkäsitteet esitetään sulkeissa englanniksi tai kreikaksi, kun käsite ensimmäisen kerran mainitaan. Monet käytäntöteorioissa käytetyt sanat juontuvat antiikin Kreikan filosofiasta. Tärkein on kreikan sana *praxis*. Muut tähän liittyvät kreikkalaiset alkuperäiskäsitteet on viety artikkelin loppuviitteeksi.¹ Näkemyksemme pohjautuu oletukseen, jota voi pitää jopa

radikaalina: koulutuksessa ensisijaista ei ole tietojen oppiminen, kuten usein ymmärretään. Koulutuksen perimmäinen tarkoitus on tietämisen tuolla puolen. Tietäminen on välivaihe, joka mahdollistaa tietynlaiset tavat toimia, joita yhteiskunnassa pidetään kulloinkin toivottavina. Toisin sanoen koulutuksen tarkoitus on saattaa ihmiset toimimaan tietyllä tavalla. Toiminta puolestaan ymmärretään tässä yksittäisten ihmisten toimintana (*individual actions*), yhteisöllisesti vakiintuneina *sosiaalisina käytänteinä* sekä niiden muodostamina kollektiivisina kokonaisuuksina, *käytäntöinä (practice)*. Koulutus on myös itsessään monimutkaisista käytäntökokonaisuuksista muodostuva laaja käytäntö eli *metakäytäntö (metapractice)*. Tästä näkökulmasta koulutuksen tutkimus on ennen kaikkea *koulutuksen käytännön tutkimusta (research on educational practice)*.

Kirjoituksemme etenee siten, että paikannamme ensin asemamme koulutuksen tutkimuksen kentässä suppean ja laajan määritelmän pohjalta. Seuraavaksi perustelemme tarkemmin ontologisen lähtökohtamme koulutuksen tutkimukseen. Tämän jälkeen hahmottelemme tarkemmin tietämisen ja käytännön toiminnan suhdetta neljästä näkökulmasta, jotka pohjautuvat Aristoteleen ja Jürgen Habermasin filosofiaan ideoihin. Lopuksi esitelemme käytäntöarkkitehtuuriteorian, jonka avulla voidaan tutkia käytänteiden ennakkoehtoja. Tarkastelun pohjalta teemme lopuksi aikalaisanalyttisiä havaintoja siitä, miten tekninen järjellisyys on vaikuttanut koulutukseen, koulutuksen tutkimukseen sekä käsitykseen tiedosta ja edistyksestä.

Koulutuksen tutkimuksen suppea ja laaja näkökulma

Koulutustutkimuksen peruskysymys on, mikä tekee tutkimuksesta juuri koulutuksen tutkimusta ja miten se poikkeaa esimerkiksi oppimisen, kasvatuksen tai kehityksen tutkimuksesta. Kysymyksenasettelua voi edelleen pelkistää kysymällä: Mitä on koulutus? Tavallisesti koulutuksella tarkoitetaan niitä muodollisesti ja institutionaalisesti järjestettyjä opetuksen ja oppimisen prosesseja esimerkiksi kouluissa tai oppilaitoksissa, joissa on tarkoituskin saada joku oppimaan jotain – toisin sanoen *intentionaalista ja institutionaalista* koulutusta (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2012). Tällainen koulutus ei kuitenkaan rajaudu vain luokkahuoneopetukseen tai oppilaitoksiin. Koulutusta voidaan järjestää myös verkossa tai koulujen tai oppilaitosten ulkopuolella. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat menevät työpaikalle oppimaan. Koulutusta on myös uimakoulu järven rannassa tai

sotilaskoulutus, jossa alokkaat viedään ampumaradalle. Olennaista on, että koulutuksessa luodaan tarkoituksellisesti tilanteita, joissa opitaan – tai toivotaan opittavan – ennalta asetettujen tavoitteiden suuntaisia asioita. Koulutusta suunnitellaan ennalta: mietitään opetuksen tavoitteita tai arvoperustaa, koulutuksen järjestämisen menetelmiä, jaksottamista ja koulutuksen sisältöjä. Toisin sanoen koulutukseen liittyy aina *opetussuunnitelma*, joka useimmiten on dokumentoitu asiakirja. Toisaalta opetussuunnitelma voi olla myös epävirallinen ja heikosti jäsentynyt – tai jopa kokonaan käsitteellisesti jäsentymätön ja piilevä (*hidden curriculum*; Rosenbaum 1976).

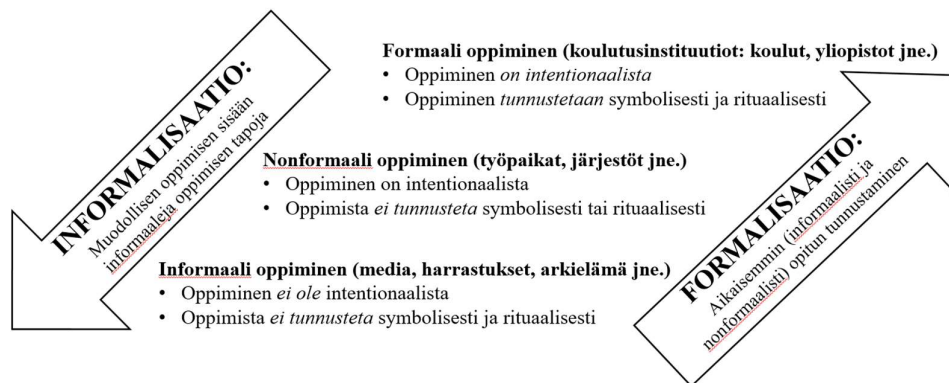
Institutionaaliselle koulutukselle on tyypillistä myös se, että sen tuloksia *arvioidaan* ja *tunnustetaan*. Koulutuksen hyväksytystä suorittamisesta myönnetään symbolinen tunnustus, kuten vaikkapa uimamaisterimerkki, ampumamerkki, tohtorinhattu, todistus, diplomi tai muu *sertifikaatti*. Edistymisestä annetaan symbolisia tunnustuksia myös jakamalla suurempia kokonaisuuksia osiin. Uimakoulussa oppimista voidaan osoittaa vaikkapa värittämällä kilpikonnakellunnan kuva uintivihkossa. Varusmieskoulutuksessa osasuoritus voi olla ampuma- tai kuntomerkin saavuttaminen ja yliopistossa opintopisteiden kerääminen kursseilta.

Koulutuksen symbolinen tunnustaminen on myös *rituaalisesta*. Selkeimmin rituaalinomaisuuden voi nähdä juhlavana todistuksen jakamisena koulujen päättäjäsissä tai sotilasvalatilaisuutena alokaskoulutuksen jälkeen. Rituaalien merkitys on ilmeinen myös yliopistojen väitöstilaisuuksissa, karonkoissa ja promootioissa. Ne juontuvat keskiajan ammattikuntakiltojen ja katedraalikoulujen initiaatioseremonioista, katolisen kirkon piispan vihkiäisistä ja antiikin olympialaisista (Lönqvist 2009). Korkeampiarvoinen rituaalin vastaanottaja osoittaa tunnuksen nuoremmalle henkilölle suorituksesta, jonka perusteella hänet nostetaan juhlavin menoin sosiaalisessa hierarkiassa ylemmälle tasolle. Koulutuksen rituaalisella luonteella emme tarkoita kuitenkaan vain juhlatilaisuuksia, vaan yleisesti sosiaalisia käytänteitä, joissa ihmiset toimivat totunnaistapojen tai kirjoittamattomien sääntöjen mukaisesti. Ne toisaalta luovat sosiaaliselle toiminnalle ennustettavuutta ja järjestystä, toisaalta niiden avulla symboloidaan ja ylläpidetään yhteiskunnallista hierarkiaa. Näitä rituaaleja eivät ole pelkästään edellä kuvatut siirtymäriitit, vaan myös esimerkiksi perinteiseen luokkahuonekäyttäytymiseen kuuluvat tervehtimisen, kysymisen ja vastaamisen rituaalit. (Bourdieu 2005; Jackson 1968; McLaren 1986.)

Koulutusta, joka on intentionaalista, mutta josta ei osoiteta tunnustusta symbolisessa tai rituaalisessa merkityksessä, kutsumme *nonformaaliksi*. Tällaista on tyypillisesti työpaikoilla annettava koulutus, jossa opastetaan tehtävän tekemiseen tai laitteen käyttämiseen. Sen lisäksi ihmiset oppivat paljon asioita *informaalisti* mediaa seuraamalla, harrastuksissaan tai muutoin arkielämässään. Tätä oppimista ei ole tapana tunnustaa symbolisesti tai rituaalisesti. (Merriam ym. 2012.)

Suppeimman määritelmän mukaan koulutus ymmärretään formaaleiksi käytänteiksi. Hiukan laajemman määritelmän mukaan myös *nonformaali oppiminen* voidaan lukea mukaan. Laajimman määritelmän mukaan koulutukseen voidaan lukea mukaan myös *informaalia oppimista*. Se voidaan tuoda muodollisen koulutuksen piiriin lukemalla hyväksi aiemmin hankittu osaaminen. Hyväksilukemisessa aiempi oppiminen *tunnistetaan ja tunnustetaan (regognition of prior learning)*. Tästä prosessista, jossa informaalia ja nonformaalia oppimista muunnetaan formaalisti tunnustettuun muotoon, käytetään oppimisen *formalisaation* käsitettä. Tällöin aikaisemmin opitun hyväksilukeminen saa tietynlaisen rituaalisen muodon: opiskelija esittää osaamisensa esimerkiksi portfolion tai näyttökokeen muodossa. Näiden rituaaliseremonioiden vastaanottajina toimivat yhteisön vanhemmat jäsenet eli opettajat ja työpaikkojen edustajat. Kun intentionaalisesti järjestettyyn koulutukseen viedään sisälle käytänteitä, jotka muistuttavat arkielämän kanssakäymistä, puhutaan formaalin koulutuksen *informalisaatiosta*. Koulutuksen järjestäjä voi järjestää oppimistilanteen vaikkapa yhdistettynä illanviettoon, työpaikan liikuntapäivään, luontoseikkailuun, safariin tai kahvitilaisuuteen. (Siivonen 2010; Tuschling & Engemann, 2006.)

Kun tutkimme koulutusta käytänteiden näkökulmasta, myös nonformaalit ja informaalit käytänteet ovat merkittäviä. Käytänteet ovat aina vuorovaikutussuhteissa toisiin käytänteisiin, liittyivätpä ne sitten formaaliin, nonformaaliin tai informaaliin oppimiseen. Formalisaation ja informaalisaation prosessit menevät ristikkäin, minkä seurauksena niiden rajat sumenevat. Tämä formalisaation ja informaalisaation ristikkäinen dynamiikka on myös perustelumme sille, miksi omaksumme laajan näkökulman koulutuksen tutkimukseen sosiaalisena käytäntönä (kuvio 1).



KUVIO 1. Koulutuksen informalisaatio ja formalisaatio (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012; kuviota muokattu alkuperäisestä)

Koulutus initiaationa käytäntöön

Usein koulutuksen tarkoituksena ajatellaan olevan tiedon kartuttaminen. Esimerkiksi Richard Peters (1964, 1966) on määritellyt kasvatuksen *initiaationa tietoon* – tietämisen erilaisiin tapoihin ja muotoihin (*initiation into forms of knowledges*). Mielestämme tietäminen ei ole kuitenkaan koulutuksen perimmäinen päämäärä, vaan välietappi. Koulutuksen perimmäinen tarkoitus on muuttaa ihmisten tapaa toimia. Tällä perusteella koulutus on ensisijaisesti *initiaatiota käytäntöihin* (*initiation to practices*). Tällä kannalla ovat myös myös Paul Smeyers ja Nicholas Burbules (2006). Samaan tapaan Aristoteles huomauttaa (2005, 27; 1103b), että emme tee tutkimusta tietääksemme, mitä hyve on, vaan tullaksemme hyväksi. Näin ymmärrettyinä koulutus ei tähtää tiedon kartuttamiseen, vaan siihen, että opitaan toimimaan. Näkökulman muutosta on kutsuttu myös *käytäntökäänteeksi* (*practice turn*, Schatzki 2001).

Initiaatio käytänteisiin tarkoittaa, että yksilö asetetaan uuteen asemaan yhteisössä ja sen käytänteiden kokonaisuudessa. Usein initiaatioon liittyy vakiintuneeksi tavaksi muodostunut rituaali, seremonia tai muu tilaisuus, jossa uusi tulokas todetaan otetuksi yhteisöön tai tunnustetaan hänen saavuttaneen uuden aseman. Tässä yhteydessä emme kuitenkaan viittaa vain suoranaisiin initiaatorittein, vaan tarkoitamme yleisesti ihmisten saattamista mukaan sosiaaliseen toimintaan. Initiaatio voi tarkoittaa myös opastamista, perehdyttämistä, mallin näyttämistä ja yhdessä toisten kanssa toimimista. Initiaation voisi tässä merkityksessä

suomentaa paitsi vihkimiseksi käytänteisiin, jolloin subjektina on tunnustuksen antaja, myös vihkiytymiseksi, jolloin subjektina on toimija itse. Initiaatio voi merkitä *käytäntöyhteisöissä* (*communities of practice*) toisten käytänteiden jäljittelyä, kuten Lave ja Wenger (1991) ovat hahmotelleet. Käytäntöyhteisöissä tulokkaat seuraavat kokeneempien osaajien toimintaa, kunnes hallitsevat ne. Initiaatioissa ei välttämättä tarvita toista ihmistä, oppijan ulkopuolista henkilöä, joka johdattelisi tietämiseen – kuten esimerkiksi eksperttiä, joka opastaisi noviisia. Käytänteitä voi omaksua myös tutustumalla ja perehtymällä itse niihin. Esimerkiksi älypuhelin tai uusien sovellusten käyttö opitaan usein omatoimisesti ilman kenenkään suoranaista opastusta. Käytänteitä opitaan yrityksen ja erehdyksen kautta kokeilemalla erilaisia vaihtoehtoja, painelemalla nappeja ja hakemalla tietoa internetistä, kunnes käytänte on saatu haltuun.

Väitteemme, jonka mukaan oppiminen on ensisijaisesti initiaatiota käytänteisiin, ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tietäminen olisi tarpeetonta. Käytännön näkökulma tarkoittaa, että tiedon merkitystä punnitaan sillä perusteella, millaisia käytännön seurauksia tiedolla on. Tämä tarkastelutapa auttaa huomaamaan, että kaikki, mitä on perinteisesti kutsuttu tiedoksi, juontaa juurensa käytännöstä ja lopulta palautuu käytäntöön (Kemmis & Edwards-Groves, 2018, 116; Kemmis ym. 2014, 58).

Initiaatio käytänteisiin ei tarkoita sitä, että ne välttämättä hyväksytään ja uusinnetaan sellaisenaan, kuten Smeyers ja Burbules (2006) huomauttavat Ludwig Wittgensteinin (1968?), Alasdair MacIntyren (1981) ja Charles Taylorin (1971) ajatuksia soveltaen. Päinvastoin Smeyers ja Burbules (2006) katsovat, että initiaatio mahdollistaa ihmisten tavoitteellisen toiminnan ja näin myös sen, että käytänteitä voidaan myös muuttaa samalla kun niihin päästään sisälle. Esimerkiksi uusi työntekijä saattaa oivaltaa, että työprosessia kannattaisi kehittää uudelleen.

Perustava väitteemme, jonka mukaan initiaatio tietämisen muotoihin on vain koulutuksen välitavoite, kun sen perimmäinen päämäärä on initiaatio käytänteisiin, siirtää huomion *epistemologiasta ontologiaan*. Epistemologinen näkökulma koulutukseen tarkastelee tiedon karttumista oppilaiden aivoissa, kun ontologinen näkökulma puolestaan tarkastelee sitä, millaisiksi ihmisiksi oppijat kasvavat ja kehittyvät. Toisin sanoen epistemologinen näkökulma keskittyy tietämiseen ja ontologinen näkökulma olemiseen ja tulemiseen.

Mihin tietoa tarvitaan?

Ymmärtääksemme paremmin koulutusta initiaationa käytänteisiin pohdimme, onko tietäminen arvokasta sinänsä vai onko tiedon arvo punnittava sen käytännön seurausten tai hyödyn kannalta. Käytämme tässä lähtökohtanamme Stephen Kemmisin tulkintaa, jossa hän tarkastelee Aristoteleen ja Jürgen Habermasin näkemyksien pohjalta tietämisen muotoja, intressejä ja tarkoituksia sekä tietäjän suhdetta tietoon. Aristoteleen mukaan tietoa voidaan muodostaa ensinnäkin puhtaan teoreettisen intressin ohjaamana (*episteme*), minkä lisäksi hän hahmottelee kaksi erilaista käytännöllistä asennetta tietämiseen: *teknen* ja *fronesiksen*.ⁱⁱ

Teknen tarkoituksena on tuottaa käytännöllistä tietoa, jonka avulla voidaan tehdä tavaroita tai käyttää luonnon materiaaleja tai luonnonvoimia ihmisen hyväksi. Kemmisin mukaan *tekne* liittyy suoranaisesti tekniseen tiedonintressiin, kun taas *fronesis*-tyyppinen tiedollinen asenne on Habermasin praktisen tiedonintressin taustalla. Joskus praktisesta tiedonintressistä käytetään myös nimitystä hermeneuttinen intressi, koska tämän tapaista tietoa saavutetaan hermeneuttisena tulkinnallisena prosessina. Tämän tiedonintressin tavoite on ymmärtää perinnettä ja yhteiskuntaa sekä siirtää tietoa sukupolvilta toisille. Kemmis niveltää näihin Aristoteleen klassisiin dispositioihin lisäksi Habermasin esittelemän *kriittis-emansipatorisen* intressin. Se mahdollistaa toiminnan, jonka avulla ihmiset voivat vapautua (emansipoitua) epäoikeutetusta vallasta. Vapautumisen edellytyksenä on kyky kriittiseen ajatteluun. Näin ollen myös kriittis-emansipatorista intressiä voi pitää käytännöllisenä suhteena tietämiseen, koska sen perimmäisenä päämääränä on *toiminta* ihmisten vapauttamiseksi, ei tietäminen sinänsä. Tämä tiedonintressi perustuu erityisesti klassisen kriittisen teorian eli niin sanotun Frankfurtin koulukunnan perinteeseen, jonka taustalla on Karl Marxin filosofia. Marxin teksteissä kriittis-emansipatorisen intressin voi nähdä ilmenevän erityisesti hänen kuuluisassa lauseessaan: ”Filosofit ovat vain eri tavoin *selittäneet* maailmaa, mutta tehtävänä on sen *muuttaminen* (Marx 2002)”. Tämä on vahva kannanotto sen puolesta, että tiedon merkitystä on arvioitava käytännön vaikutusten pohjalta.

Havainnollistamme aluksi oheisessa taulukossa visuaalisesti, millä tavoin käsitteet *tekne* ja *fronesis* limittyvät Habermasin (1972) teknisen tiedonintressin ja praktis-hermeneuttisen tiedonintressin kanssa. Tämän jälkeen kuvaamme tarkemmin tiedonintresseihin liittyviä tiedollisia asenteita.

TAULUKKO 1. Aristoteleen ja Jürgen Habermasin tietonäkemyksen synteesi*

	Aristoteles			
		Habermas		
Tiedon käytäntö-suhde	Tiedon merkitys käytännölle on toissijaista: tietoa tiedon vuoksi	Tiedolla on merkystä yhteiskunnallisten käytänteiden kannalta: tiedon yhteiskunnalliset intressit		
Yhteiskunnalliset tiedon intressit (Habermas)		tekninen	praktinen (hermeneuttinen)	kriittis-emansipatorinen
Tieteiden lajit (Aristoteles)	Teoreettiset tieteet (<i>episteme</i>)	Poieettiset/tekniset tieteet (<i>tekne</i>)	Praktiset tieteet (<i>fronesis</i>)	
Ihmisen toiminta	<i>theoria</i> : asioiden näkeminen sellaisenaan; teoreettinen ajattelu	<i>poiesis</i> : tuotteiden tekeminen	<i>praxis</i> : harkittu toiminta, jossa pyritään parhaaseen lopputulokseen hyvän elämän kannalta	<i>emansipatorinen toiminta</i> : valtarakenteiden kriittinen reflektio ja pyrkimys vapautua
Tarkoitus (<i>telos</i>)	tiedon saavuttaminen	tuotteiden tuottaminen	hyvä elämä (<i>eudaimonia</i>)	järjettömistä pakoista vapautuminen
Tiedon suhde ulkoisiin päämääriin	ei-välineellinen: tietäminen päämäärä sinänsä	välineellinen: <i>tekne</i> on väline tuotteiden tuottamiseksi	ei-välineellinen: hyvä elämä päämäärä sinänsä	
Tiedollinen asenne (<i>dispositio</i>)	pyrkimys muodostaa yleistettävää, ajasta ja paikasta riippumatonta, objektiivista tietoa maailmasta sellaisena kuin se on	pyrkimys tuottaa tuotteita ja hallita luonnonvoimia ja ihmisiä; tehokkaiden keinojen keksiminen päämäärien saavuttamiseksi	pyrkimys tehdä viisaita ja hyveellisiä päätöksiä, jotka edistävät sekä omaa että toisten onnellisuutta, ihmisten	pyrkimys arvioida tietoa ja uskomuksia kriittisesti ja reflektiivisesti; vapautuminen <i>sisäisistä pakoista</i> (esim. traumat) ja <i>ulkoisista</i>

			kukoistusta ja hyvää elämää.	<i>pakoista</i> (esim. ideologiat)
Tietäjän näkökulma	ulkopuolinen tarkkailija	tekijä, valmistaja, tuotannon suunnittelija tai palvelun tuotteistaja	eettinen toimija sosiaalisessa maailmassa	kriittinen refleктоija, kyseenalaisy-taja (yhdessä muiden kanssa)

* Alkuperäisestä taulukosta (Kemmis & Smith 2008) käännetty ja osittain muokattu (Heikkinen & Huttunen 2017; Mahon, Heikkinen & Huttunen 2018)

Episteme perustuu asenteeseen, jonka mukaan asiat pyritään näkemään ajattomina ja yleispätevinä (Aristoteles 2005, 1139a27–8; 1140b31–1141a8). Se pohjautuu mielikuvaan, jossa maailma halutaan nähdä Olympos-vuorella asuvien jumalten silmin, joilla ei ole käytännöllisiä tarpeita tietämiselle. Tähän perustuu myös sanan *teoria* etymologia: kreikan kielen sana *theoria* tarkoittaa alun perin näkemistä tai katsomista. Tietäjä esiintyy ulkopuolisena tarkkailijana, jonka tehtävä on nähdä asiat niin kuin ne todellisuudessa ovat ja kuvailla näkemänsä muille. Teoreettinen tieto on itseisarvoista. Sen päämääränä eli *teloksena* on yksinomaan puhdas ja intressitön asioiden näkeminen. Tämä tietämisen tapa oli antiikin Kreikassa filosofien ideaalina. Tästä *dispositiosta*, jossa asiat pyritään näkemään ulkopuolelta, matkan päästä ja ikään kuin hiukan yläviistosta, tuli tieteellisen tiedon ideaali. Tutkijan ihanteena on pidetty objektiivista, universaalial ja yleispätevää suhdetta tietoon, joka on totta ajasta ja paikasta riippumatta. Näkökulmasta onkin käytetty – tosin myös sarkastisessa mielessä – nimitystä ”jumalan silmän näkökulma” (*God’s Eye View*). (Rorty 1999; Smith & Deemer 2000.)

Käytännöllisestä asenteesta tietämiseen, jossa pyritään luonnon tai luonnonvoimien hallintaan, Aristoteles (2005, 1094a1–5; 1140a1–23) käytti nimitystä *tekne*. Tekninen dispositio tietoon on ollut länsimaisen teknis-teollisen kehityksen taustalla. Sanasta *tekne* juontuvat käsitteet tekninen tieto ja tekniikka. *Tekneä* vastaava toiminnan muoto on *poiesis*, tuotteiden tekeminen. Tekninen tieto ei ole arvokasta sinänsä, vaan sen merkitystä voidaan arvioida vasta tekemisen ja tuotteiden tuottamisen kautta. Teknisen intressin pohjalta syntyvät tuotteet voivat olla myös palveluita tai asiakasprosesseja, joiden avulla yritystoiminnassa tehdään taloudellista tulosta. Joka tapauksessa tekninen intressi edustaa

välineellistä suhdetta tietoon: päämäärät ovat tietämisen kannalta ulkoisia. Teknisesti orientoituvan ihmisen dispositio eli suhde tietoon on se, että hän pyrkii keksimään tehokkaita keinoja päämääriensä saavuttamiseksi. Teknistä intressiä voidaan soveltaa myös yhteiskunnalliseen toimintaan, jolloin toisia ihmisiä tai ihmisryhmiä kohdellaan välineen tavoin. Tekninen intressi ei siis kohdennu modernissa yhteiskunnassa pelkästään luonnonvoimien hallintaan, vaan myös yhteiskunnalliseen kontrolliin ja hallinointiin.

Tekninen intressi edustaa joka tapauksessa käytännöllistä suhdetta tietoon: tiedon merkitystä arvioidaan sen perusteella, miten sitä voidaan käytännössä soveltaa. Toisenlainen käytännöllinen suhde tietoon on pyrkimys ymmärtää ihmisten ja ihmisryhmien toimintaa. Tämä tieto on käytännöllistä siinä mielessä, että sen hyöty punnitaan ihmisen välisessä kanssakäymisessä eli sosiaalisessa toiminnassa. Tämän tyyppisestä tiedollisesta asenteesta Aristoteles käytti käsitettä *fronesis* (Aristoteles 2005, VI kirja, 5. ja 6. luku), joka on usein suomennettu käytännölliseksi järjeksi. *Fronesis* on edellytys *eudaimonialle* eli onnelliselle elämälle. *Eudaimonialla* ei tarkoiteta kuitenkaan onnellisuutta siinä mielessä, että se olisi pelkkää onnen tunnetta, vaan siihen liittyy myös ponnisteluja ja joskus jopa kärsimystä. Se voitaisiinkin kääntää paremmin elämisen arvoiseksi elämäksi tai kukoistavaksi elämäksi, jossa ihminen toteuttaa parhaat kykynsä, taipumuksensa tai potentiaalinsa. Tämä tiedon muoto on erityisen tärkeä kasvatukselle: kasvatuksen päämääränä voi laajassa mielessä pitää sitä, että ihmiset oppivat elämään hyvää elämää yhdessä toistensa kanssa – ikään kuin puhkeavat kukkaan ja kukoistavat yhdessä toisten kanssa. *Fronesis*-tiedon perustana on dispositio, jonka mukaan ihminen tarvitsee tietoa siitä, kuinka elää elämäänsä onnellisesti yhdessä toisten kanssa hahmottaen paikkansa maailmankaikkeudessa, *kosmoksessa*. Toimintaa, joka tähtää hyvään ja kukoistavaan elämään ja jota *fronesis* ohjaa, Aristoteles kutsuu käsitteellä *praxis*. Se on toimintaa, jossa päämääriä ja välineitä ei voida erottaa: *praxis* on siis arvo sinänsä. Kasvatuksen taustalla on sellainen järjellisyys ja ymmärtämisen kyky, jonka *teloksena* on hyvä elämä laajassa merkityksessä.

Kriittis-emansipatorinen tiedonintressi perustuu ajatukseen, jonka mukaan tarvitaan myös tietoa, jonka avulla ihminen pystyy vapautumaan epärationaalisten uskomusten ja ideologioiden kahlitsevista pakoista, esimerkiksi taikauskosta. Tarkoitus on arvioida kriittisesti ja reflektiivisesti ideologioita ja uskomuksia, joiden avulla valtaa käytetään. Kriittis-emansipatorista dispositiota tarvitaan tuomaan näkyviksi sellaisia uskomusjärjestelmiä, joiden avulla joku valtaa pitävä ihmisryhmä tai luokka pyrkii

ylläpitämään epäoikeutettua ja alistavaa valtaa toisiin ihmisiin nähden. Kriittis-emansipatorisen tiedon tavoitteena on, että alistetut ihmiset paremmin tiedostavat heitä kahlitsevat vallan mekanismit, mikä mahdollistaa vapautumisen niistä. Koska maailma ymmärretään kamppailun ja valtataistelun kenttänä, tietäjän näkökulma ei voi olla neutraali, vaan jokainen ottaa kantaa keskusteluun omasta näkökulmastaan. Kriittis-emansipatorisesta dispositiosta käsin henkilö pohtii tiedon, uskomusten ja vallankäytön perusteita sekä niiden välisiä suhteita. Hän on tyypillisesti kyseenalaistaja ja kriitikko, jopa toisinajattelija.

Koulutuksen tutkimuksen kannalta olennaista on kysyä, millainen tiedollinen asenne sitä ohjaa. Sen tarkoituksena voi toisaalta olla teorian tuottaminen koulutuksesta (*theoria*). Kuitenkin koulutuksesta ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea sen käytännöllisten seurausten tai hyödyn näkökulmasta. Tällöin koulutustutkimuksen tiedonintressi ei löydy teorian muodostuksesta, vaan kolmesta muusta taulukossa esitetystä tiedollisesta dispositiosta, jotka kaikki ovat käytännöllisiä asenteita tietoon. Nykyään koulutusta tutkitaan erityisesti siitä näkökulmasta, miten sen avulla voidaan tehostaa tuotantoa ja taloutta: toisin sanoen koulutusta ja sen tutkimusta näyttää ohjaavan ennen kaikkea tekninen tiedonintressi (*tekne*). Se ilmenee sekä koulutuksessa että tutkimuksessa eri tavoin. Koulutus nähdään tuotteina tai potentiaalisina tuotantovälineinä – toisin sanoen koulutuksesta tulee tuotteiden tekemistä, *poiesista*. Ihmisetkin voidaan tavallaan nähdä koulutuksen tuotteena: tavoitteena on tuottaa koulutuksen avulla sellaisia työntekijöitä, yrittäjiä tai ylipäänsä yhteiskunnan ja talouden toimijoita, jotka ovat samaan aikaan mahdollisimman tehokkaita tuotantovälineitä ja kuluttajia. Toiseksi myös tutkimus nähdään yhä enemmän tuotteina: tutkimuksen tuloksia mitataan mittareilla, joissa tulokset redusoidaan tutkimustuotteiksi, tulospisteiksi ja tätä kautta rahaksi. Teknisen tiedonintressin korostuminen merkitsee myös sitä, että tutkimusrahoitusta suunnataan vahvasti sellaisiin hankkeisiin, joissa välineellinen hyöty on ilmeinen. Se jättää varjoonsa sellaisen tutkimuksen, joka pyrkii ymmärtämään yhteiskuntaa ja historiaa (hermeneuttis-praktinen tiedonintressi) ja varsinkin sellaisen tutkimuksen, jossa kyseenalaistetaan yhteiskunnassa itsestään selvinä pidettyjä uskomuksia (kriittis-emansipatorinen tiedonintressi).

On kuitenkin hyvä muistaa, että jäsenyksessä on kyse eräänlaisista ideaalityypeistä, ja tutkimuksen käytänteissä nämä tiedonintressit ja tietäjän dispositiot menevät monin tavoin limittäin. Yksittäisessä tutkimushankkeessa voi hyvinkin olla taustalla useita erilaisia tiedonintressejä tai tiedollisia asenteita. Olennaista on kuitenkin, että tämän jäsenyyksen

pohjalta on mahdollista tarkastella, millainen tiedollinen asenne kulloinkin ohjaa koulutuksen tutkimusta.

Lisäksi on paikallaan huomauttaa, että viemme tulkinnan varsin pitkälle soveltaessamme Aristotelesta modernilla tavalla koulutuksen tutkimukseen. Tulkintamme pohjautuu viitekehykseen, josta Kristján Kristjánsson (2005) käyttää nimitystä ”phronesis-praxis perspective” eli PPP. Kristjánssonin mukaan PPP:n ovat tuoneet kasvatustieteelliseen keskusteluun Joseph Dunne (1993, 1999, 2003) sekä Wilfred Carr ja Stephen Kemmis (Carr 1995; Carr & Kemmis 1986). Kristjánsson suhtautuu tähän tulkintaan hyvin kriittisesti. Kristjánssonin mukaan PPP:n avulla pyritään ratkaisemaan kasvatuksen ongelmallinen teoria-käytäntö –suhde tekemällä tarkoitushakuinen Aristoteles-tulkinta. Sen päämotiivina on vastustaa ajastusta, jonka mukaan kasvatusta on vain tekniikkaa. Kristjánsson (2005, 456–457) on erityisen tyytymätön siihen, miten PPP tiivistää ”yleisen tavan mukaan” Aristoteleen näkemyksen tiedosta kolmeen lajiin (teoreettinen, tekninen ja froneettinen tietäminen). Lisäksi Kristjánsson (2005, 456) arvostelee tapaa, jolla PPP kytkee kasvatuksellisen reflektion Aristoteleen fronesikseen ja kasvatuksen käsitteen Aristoteleen ideaan praksiksesta. Myönnämme auliisti, että Aristoteleen näkemys tiedosta on paljon vivahteikkaampi. Kristjánssonin kritiikki on kuitenkin perusteltua sikäli, että Aristoteles itse ei varmaankaan olisi kytenyt praksiksen käsitettä kasvatukseen näin (ks. Aristoteles 2005, 1179b24–31). Aristoteleen tietoteoria on paljon kompleksisempi kuin Dunne, Carr ja Kemmis esittävät. Kyseessä on pelkistys, joka häivyttää sävyjä esikuvien ajattelusta. Kuten hellenistisen filosofian tunnustettu tutkija Pierre Hadot (1995) on todennut, antiikin filosofian soveltaminen nykyaikana on aina väistämättä pitkälle vietyä tulkintaa. Pidämme tätä tulkintaa kuitenkin hyvin hedelmällisenä tapana hahmottaa modernia koulutusta kriittisessä ja sivistyksellisessä hengessä.

Käytäntöarkkitehtuuriteoria

Tässä soveltamamme käytäntöarkkitehtuuriteoria (*theory of practice architectures*) on melko uusi ja nouseva näkökulma käytännön tutkimukseen. Davide Nicolini (2012, 1) huomauttaa aiheellisesti, että ei ole olemassa yhtä käytäntöteoriaa (*practice theory*). Siksi Nicolini puhuukin käytäntöteorioista (*practice theories*) monikossa. Ne ovat keskenään joiltakin osin erilaisia teoreettisia näkökulmia, joiden historiallisissa ja käsitteellisissä perusteissa on

kuitenkin samankaltaisuuksia. Schatzki (2001, 1) on hahmotellut neljä erilaista tutkimuksellista haaraa käytäntöteorioiden kehityksessä Aristoteleen ajatuksista nykypäivään. Näitä lähestymistapoja on sovellettu filosofian, sosiologian, kulttuurintutkimuksen ja teknologian tutkimuksessa eri tavoin. Filosofinen haara rakentuu muiden muassa Ludwig Wittgensteinin, Hubert Dreyfusin ja Charles Taylorin ajatuksille. Sosiologiseen tai yhteiskuntatieteelliseen haaraan, johon oma työmme parhaiten niveltyy, ovat vaikuttaneet muiden muassa Pierre Bourdieu, Anthony Giddens ja Jürgen Habermas. Kieleen ja kulttuuriin keskittyvässä käytäntöteoriassa keskeisiä ajattelijoita ovat olleet Michel Foucault ja Jean-François Lyotard. Uutena suuntauksena Schatzki mainitsee haaran, joka tarkastelee käytäntöä etenkin tieteen ja teknologian kehityksen valossa. Tämän suuntauksen edustajina Schatzki mainitsee Bruno Latourin, Joseph Rousen ja Andrew Pickeringin. Nyt, lähes kaksi vuosikymmentä Schatzkin jaottelun jälkeen, käytäntöteorioiden kirjo on monipuolistunut entisestään. Käytännön ja käytänteiden tutkimus on vahvistunut myös koulutuksen tutkimuksessa. (Kemmis ym. 2014.)

Tässä artikkelissa soveltamamme teorian keskeinen käsite on käytäntöarkkitehtuurit. Käsite on monikossa, millä viitataan siihen, että arkkitehtuureja on aina monenlaisia, eivätkä ne ole keskenään yhteismitallisia. Tarkoitamme arkkitehtuureilla niitä määrittäviä tekijöitä, joiden avulla toiminta on yleensä mahdollista. Arkkitehtuurit ovat sosiaalisen käytännön muovautumisen ennakkoehdoja. Tämän teorian kiinnostuksen kohteena ovat kysymykset siitä, miten erilaiset käytännöt määrittyvät ennalta (*prefigured*), toisin sanoen miten ne tulevat mahdollisiksi (*enabled*) tai mikä niiden kehittymistä rajoittaa (*constrained*). Käytäntöarkkitehtuuriteorian avulla voidaan tutkia niitä koulutuksen ennakkoehdoja (*preconditions, arrangements*), jotka ohjaavat koulutuksen ja tutkimuksen käytäntöä. (Kemmis & Grootenboer 2008; Kemmis & Smith 2008; Kemmis ym. 2014.)

Havainnollistaessamme käytäntöarkkitehtuureja käytämme esimerkkinä autoilua. Koska käytäntöarkkitehtuurien teoria ei päde pelkästään kasvatuksen käytänteisiin, aloitamme tietoisesti yleispätevämmällä esimerkillä ja siirrymme vasta sen jälkeen kasvatukseen. Käytäntöarkkitehtuurien teoreettisena peruskysymyksenä on, millaiset tekijät (ennakkoehdot, arkkitehtuurit) mahdollistavat tietynlaisen tavan toimia. Jotta autoilu olisi yleensä mahdollista, on oltava olemassa 1) *fyysisiä, taloudellisia ja materiaalisia arkkitehtuureja*. Näitä materiaalisia arkkitehtuureja ovat tieverkosto, huoltoasemat, polttoaineiden tuotanto- ja jakeluverkosto, autokoulut, autonvalmistajat, autokaupat ja varaosien jakeluverkostot. Näihin

arkkitehtuureihin kuuluvat myös autojen kuljetuksen ja polttoaineen tai muun energian siirtämisen infrastruktuurit. Nämä materiaaliset ja fyysiset arkkitehtuurit ovat läsnä kaikkialla moderneissa yhteiskunnissa, eikä niiden olemassaoloa arkielämässä tiedosteta ennen kuin joku niistä menee vikaan, jolloin autoilu estyy tai sille aiheutuu huomattavaa haittaa. Autoiluun liittyy myös paljon taloudellisia ennakkoehtoja. Yksittäinen autoilija kohtaa nopeasti autolainojen, pankkien, vakuutusten ja rahoitusyhtiöiden monimutkaisen arkkitehtuurin. Autonvalmistuksen taustalla voi hahmottaa myös kansainvälisen talouden kudelmat, kuten päästökaupan tai autonvalmistajien keskinäiset taloudelliset sidokset ja kilpailun. Autoilun käytänteitä mahdollistavat esimerkiksi USA:n tuontitullit tai suomalaiset poliittiset päätökset sähköautojen verohelpotuksista.

Näiden välttämättömien materiaalistien ja taloudellisten ennakkoehtojen lisäksi autoilun mahdollistavat 2) *kulttuuris-diskursiiviset* ennakkoehdot. Käsitteet auto ja autoilu rakentuvat jo sinänsä kulttuurisesti, semanttisesti ja kielen kautta. Jotta autoilusta voidaan yleensä puhua, tarvitaan sanoja ja käsitteitä, jotka muodostavat autoilun semanttisen arkkitehtuurin. Alun perin sana auto tulee ranskan kielen sanasta *automobile*, jonka juuret voidaan juontaa jopa antiikin latinaan ja kreikkaan. Autoilun semanttista arkkitehtuuria hahmottelevat monet kulttuurisesti merkittävät käsitteet, jotka nivELYvät koko länsimaisen elämänmuodon arkkitehtuureihin. Niiden tausta juontuu suurelta osin eurooppalaisen autoilun aikakauden alkuvaiheeseen, mistä tulevat esimerkiksi käsitteet Autobahn tai Volkswagen. Näillä käsitteillä on myös omat denotatiiviset ja konnotatiiviset merkityksensä: esimerkiksi Volkswagen-sanan denotatiivinen merkitys liittyy kansanautoon ja Autobahn tarkoittaa moottoritietä, mutta konnotatiivisten merkitysten kautta nämä käsitteet voi liittää Adolf Hitlerin suurisuuntaisiin suunnitelmiin kolmannen valtakunnan autoilevasta työväestä. Volkswagen on nykyään tunnettu brändi, ja sen symbolinen merkitys tarkoittaa esimerkiksi sitä, että merkkiä pidetään kohtalaisen arvokkaana, joskaan ei aivan premium-tasoisena. Nykyään Volkswagen voidaan liittää myös päästöskandaaliin, jonka myötä autonvalmistaja itse luopui symbolisesti merkittävästä sloganistaan Das Auto. Nämä esimerkit osoittavat, miten merkittäviä kulttuuris-diskursiivisia arkkitehtuureja autoiluun liittyy. Autoilu ei ole vain tekniikkaa, vaan se on täynnä merkityksiä ja puhetta, joita voi tutkia semanttisina ja diskursiivisina ilmiöinä.

Käytänteiden taustalla on myös ennakkoehtoja, jotka liittyvät arvoasemaan, solidaarisuuteen, ideologioihin tai ylipäänsä vallankäyttöön. Siksi on tutkittava myös 3) *sosiaalis-poliittisia*

ennakkoehdot eli sitä, miten valtasuhteet pakottavat tai mahdollistavat käytännön rakentumisen. Päätöksiä ei tehdä vain paremman järkipärisen perustelun voimalla tai yleisen edun nimissä. Autoilun käytäntöön kietoutuu lobbausta, alistamisen ja alistumisen mekanismeja sekä kamppailua eri tahojen välillä. Sen olennainen osa ovat verkostot, jotka pohjautuvat lojaalisuuteen ja luottamukseen. Kilpailu vallasta ja arvostuksesta ohjaa toimintaa kaikkialla. Automerkkien avulla erottaudutaan ja luodaan sosiaalisia arvoasemia. Esimerkiksi Volkswagenin omistaja asettuu hyvin erilaiseen asemaan kuin vaikkapa Skodan tai Bentley'n kuljettaja. Raha on myös valtaa. Omistamiseen liittyvät valtakysymykset ovat ratkaisevia arkkitehtuureja: kuka omistaa maat, missä tiet kulkevat, kuka omistaa autotehtaat tai polttoainevarat, kenen omistuksessa ovat immateriaaliset pääomat, kuten autotehtaiden brändit?

Valta ja vallankäyttö kietoutuvat sekä käsitteellisiin että materiaalsiin tekijöihin. Siksi sosiaalisen käytännön edellytyksiä on tutkittava rinnakkaisina ja sisäkkäisinä. On tärkeää huomata, että vaikka nämä käytäntöarkkitehtuurit toisaalta voidaan eritellä mainitulla kolmella tavalla, ne kietoutuvat väistämättä toisiinsa (*zusammenhang* [saks.]; *hang together* [engl.]; Schatzki 2002). Esimerkki Volkswagenista osoittaa, että brändin sosiaalinen arvostus (sosiaalis-poliittinen dimensio) kietoutuu merkin symboliikkaan (semanttis-kulttuuris-diskursiivinen dimensio) sekä tekniikkaan (fyysis-materiaalinen dimensio). Samoin liikennesäännöt voidaan nähdä ihmisten välisinä sopimuksina (sosiaalis-poliittinen dimensio), joka perustuu kieleen ja merkityksiin (semanttis-kulttuuris-diskursiivinen dimensio), mutta sääntöjen noudattamista tai noudattamatta jättämistä (fyysis-materiaalinen dimensio) voidaan arvioida vain sen perusteella, miten ihmiset käyttäytyvät fyysisessä ja materiaalisessa maailmassa. Tämän kietoutuneisuuden ymmärtäminen edellyttää huomion kohdentamista ihmiselämän pieniin, arkisiin yksityiskohtiin, mutta myös huomion laajentamista (*zooming in – zooming out*; Nicolini 2012). Tämä tarkasteluperspektiivin vuorottainen supistaminen ja laajentaminen on tärkeää käytäntöarkkitehtuurien tutkimisessa, jotta käytänteiden ja niitä ympäröivien yhteiskunnallisten, poliittisten ja historiallisten ennakkoehtojen riippuvuussuhteet saadaan näkyviksi.

Koulutuksen tutkimuksen kannalta on olennaista tarkastella koulutuksen taustalla olevia ennakkoehtoja edellä mainituista kolmesta näkökulmasta. Kun käytäntöarkkitehtuuriteoriaa on sovellettu tutkimuksessa, on havaittu, että helpointa on usein tunnistaa koulutuksen materiaalisia ja fyysisiä reunaehtoja, kuten vaikkapa koulurakennusten suunnittelun

merkitystä. Haasteellisempaa on tutkia koulutuksen taustalla olevia semanttisia, merkityksellisiä ja kulttuurisia ennakkoehtoja. Vieläkin suurempi haaste voi olla käsiksi pääseminen koulutuksen taustalla oleviin poliittisiin ja vallankäyttöön liittyviin tekijöihin. Koulutuksen kannalta olennaista on huomata valtaan liittyviä jännitteitä esimerkiksi sukupuolten, sukupolvien, etnisten ryhmien tai ammattiryhmien välillä.

Käytäntöarkkitehtuuriteoria on suhteellisen uusi tutkimuksellinen kehys, jossa on tutkittu kasvatuksen ja koulutuksen käytänteitä runsaan vuosikymmenen ajan. Osa tästä tutkimuksesta kiinnittää huomionsa yksittäiseen käytänteeseen, kuten oppimiseen, opettamiseen, ammatilliseen kasvuun, johtamiseen tai koulutukseen. Teoriaa on sovellettu kasvatuksen käytänteiden ymmärtämiseen varhaiskasvatuksesta (Boyle, Petriwskyj & Grieshaber 2018) peruskouluun (Edwards-Groves & Grootenboer 2017 ja yliopistoon (Mahon 2017). Sen avulla on tarkasteltu sekä formaaleja että informaaleja prosesseja, esimerkiksi nuorisotyötä (Kiilakoski 2018). Käytäntöarkkitehtuuriteorian avulla on pystytty kuvaamaan monimutkaisia koulutuksen ilmiöitä, jotka liittyvät pakolaisuuteen ja maahanmuuttoon (Kaukko & Wilkinson 2018). Sen avulla on tutkittu käytäntöjen perinteitä (*practice traditions*, ks. esim. Edwards-Groves & Kemmis 2016; Kemmis ym. 2014, 32). Teorian avulla on myös hahmoteltu ideaa matkustavista käytänteistä (*travelling practices*; Wilkinson, Olin, Lund & Stjernström 2013), toisin sanoen tutkittu sitä, kuinka käytänteet siirtyvät paikasta toiseen. On osoitettu, että käytänteet eivät ole tyhjiössä vaan ne syntyvät, selviävät, muuttuvat tai kuolevat muuttuvien olosuhteiden puristuksissa tai kehittyvät niiden ollessa suotuisia. Tämä näkökulma on ollut esillä erityisesti siinä käytäntöarkkitehtuuriteorian suuntauksessa, jossa käytänteitä tarkastellaan elävinä ja muuttuvina kokonaisuuksina, käytänteiden ekologioina (*ecologies of practices*; Kemmis ym. 2012).

Käytäntöarkkitehtuuriteorian kehityksestä ja sovelluksista voi lukea lisää muun muassa kirjasarjasta *Pedagogy, education and praxis* (Springer) sekä useista toimitetuista teoksista Grootenboer, Edwards-Groves & Choy 2017; Mahon, Francisco & Kemmis 2017).

Pohdinta

Tämän kirjoituksemme lähtökohta on, että koulutus ei ole opastamista tietämiseen vaan initiaatiota käytänteisiin. Koulutustutkimuksen näkökulmasta tämä merkitsee siirtymää tietoa ja osaamisen siirtämistä korostavasta epistemologisesta näkökulmasta ontologiseen näkökulmaan, jossa tiedon sijaan olennaista on kyky toimia. Sosiaaliset käytännöt ovat

yhteisesti jaettuina, sosiaalisesti ajassa muuntuvia ja tietyn historian tuotteita. Käytäntönäkökulma kiinnittää huomiota siihen, että koulutus itsessään on sosiaalis-historiallisesti muovautunut käytäntö, jonka tehtävänä on edesauttaa koulutuksessa olevien kykyä elää hyvää elämää elämisen arvoisissa olosuhteissa (*to live well in a world worth living*; Kemmis 2014). Tämä merkitsee sitä, että tutkimuksen tavoitteena ei voi olla vain yhteiskunnallisten tai koulutuksen käytäntöjen ymmärtäminen, vaan meidän on toimittava maailman muuttamiseksi. Kuten Veli-Matti Värri toteaa, kyseessä ei ole vain pedagoginen, vaan myös poliittinen projekti, joka kyseenalaistaa olemassa olevia ”välttämättömyyksiä” ja ”luonnollisuuksia” ja pyrkii näin herättämään kollektiivista tietoisuutta kasvatuksen kohtalonyhteydestä elämismme ekologisiin perusehtoihin (Värri 2018, 117).

Käytäntöarkkitehtuuriteorian vahvuus on siinä, että se antaa käsitteellisiä välineitä kriittis-emansipatoriselle kritiikille, jossa riittää koulutustutkimukselle työsarkaa. Oletus käytänteiden taustalla olevista sosiaalis-poliittisista arkkitehtuureista mahdollistaa vallankäyttöön, lojaalisuuteen ja solidaarisuuteen perustuvien käytänteiden ennakkoehtojen esiintuomisen. Jos koulutuksen tutkimuksessa kuitenkin halutaan osoittaa vallankäytön arkkitehtuureja, tutkimus asettuu helposti vastahankaan sellaisten koulutuspoliittisten toimien kanssa, joissa koulutus ymmärretään tuotannollisen ja taloudellisen systeemin alasysteeminä. Tällöin koulutusta tarkastellaan sen kykyä osallistua innovaatioiden luomiseen sekä kansakunnan kilpailukyvyyn ja tuottavuuden turvaamisena.

Näyttää siltä, että myös suomalainen koulutuspolitiikka on menossa tähän suuntaan. Esimerkiksi Tuomas Tervasmäen ja Tuukka Tomperin (2018) laaja ja seikkaperäinen katsaus Juha Sipilän hallituksen koulutuspolitiikkaan osoittaa, että viimeaikaiset uudistukset varhaiskasvatuksesta korkeakoulupolitiikkaan pyrkivät kehittämään kasvatusta ja koulutusta elinkeinoelämän intressien näkökulmasta. Tämä näyttäytyy kehittämisenä, pehmeänä managerialismina ja ajan haasteisiin vastaamisena. Ihmiset aletaan nähdä inhimillisenä pääomana tai resurssina, jolta odotetaan paitsi osaamista ja taitavuutta myös joustavuutta ja mukautuvuutta (McCarthy 2011, 310). Yksi tapa pelkistää ihminen on puhua hänestä ”sisäisenä yrittäjänä”. Näin työmarkkinoiden nykyiseen *status quohon* sopeutumisen vaade puetaan yksilöllistettyyn ja merkityksellisistä käytäntösuhteista riisuttuun sisäisen yrittäjyyden kaapuun. Tätä ajattelutapaa voidaan pitää ideologiana, jolle on annettu kasvatustieteellisessä keskustelussa nimi *uusliberalistinen* koulutusajattelu (mm. Olssen & Peters 2005). Taustalla on oletus, että paras tapa tehostaa koulutusta on mahdollistaa vapaa kilpailu koulutusmarkkinoilla. Kuten muistakin inhimillisen toiminnan muodoista,

koulutuksesta tulee tällöin tuotannon väline (mm. McCarthy 2011, 310). Tämän seurauksena kasvatus yksiulotteistuu taloudelliseksi toiminnaksi, koulutus tuotteiksi ja koulutuksen kehittäminen tehokkuuden ja yritysysteistyön lisäämiseksi. Tämäkin osoittaa sen, että koulutusta hahmotetaan käytännöllisten vaikutustensa näkökulmasta, mutta yhä useammin suppeasti vain yhden tiedon muodon eli teknisen intressin kautta.

Koulutuksen pelkistymistä talouden alasyteemiksi on tarkasteltu myös tietokapitalismin tai tietokykylähdyn teorioiden valossa (mm. Peters & Bulut 2011). Tietokykylähdyn talouden mekanismit uivat sisälle ihmisen mieleen ja ajatteluun. Kognitiivinen kapitalismi perustuu havaintoon, jonka mukaan ihmisten ajattelusta on tullut kaikkein tärkein tuotantoväline immateriaalisessa taloudessa (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015). Siksi pyritään tehostamaan ihmisen kognitiivisten kykyjen käyttöä taloudellisen lisäarvon maksimoimiseksi (Heikkinen 2018). Tiedepolitiikassa tämä on merkinnyt akateemisena kapitalismina, joka painottaa tutkimuksen kaupallistamista ja yritysysteistyötä sekä rahoitusmekanismien optimointia siten, että tutkimus tuottaa välitöntä hyötyä suoraan elinkeinoelämälle. Hätkähdyttävästi on väitetty, että Suomen tiedepolitiikassa yhteistyö kansalaisyhteiskunnan kanssa on tiedepoliittisissa dokumenteissa marginaalisempaa kuin Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa, joita on perinteisesti pidetty uuden julkishallinnon ja uusliberalismin edelläkävijöinä. (Kaidesoja & Kauppinen 2018.)

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa ollaan siirtymässä hyvinvointivaltion sijasta kilpailuvaltion rakentamiseen, jolloin välittämisen ja luottamuksen käsitteet korvautuvat tehokkuudella, tuloksellisuudella ja aidolla kilpailulla (Yliaska 2014). Koulutuksen hallinnoimisessa sovelletaan tuotannollisen ja taloudellisen toiminnan logiikkaa ja puhetapoja, jotka ovat perinteisesti olleet koulutukselle vieraita. Muutos näkyy myös siinä, miten vähän uudistuksissa kuunnellaan tutkijoiden ja käytännön toimijoiden ääntä. Siksi on tärkeää kehittää teoreettisia välineitä, joiden avulla koulutuksen käytänteitä voi tarkastella analyttisesti tiedon eri muotojen ja intressien valossa.

Käytäntöarkkitehtuuriteoria, jossa tietämisen tavat yhdistyvät ontologiseen analyysiin käytäntöjen luonteesta, tarjoaa kriittis-emansipatorisen projektin jatkajana kehittyvän ja kansainvälisesti laajenevan välineistön, jonka avulla voi hahmottaa koulutuksen ja koulutuspolitiikan taustalla olevia materiaalisia, semanttisia ja poliittisia ennakkoehtoja. Koulutuksen tutkimus on itsessäänkin monimutkainen käytäntö, jota määrittävät nuo koulutuksen arkkitehtuurit. Tutkimusluo aina itse myös omat arkkitehtuurinsa. Siksi

käytäntöarkkitehtuurien teoria voisi avata kiinnostavia mahdollisuuksia myös koulutustutkimuksen kriittiseen itsereflektioon.

Lähteet

- Aristoteles. 2005. Nikomakhoksen etiikka. Teokset VII. Suom.. S. Knuutila. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Bourdieu, P. 2005. Rites as action of institution. Teoksessa J. G. Peristiany & Julian Pitt-Rivers (toim.) *Honor and grace in anthropology*. Cambridge Studies in Social and – Cultural Anthropology 76. Cambridge: Cambridge University Press, 79–90.
- Boyle, T., Petriwskyj, A. & Grieshaber, S. 2018. Reframing transitions to school as continuity practices: The role of practice architectures. *Australian Educational Researcher* 45 (4), 419–434.
- Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. (toim.) 2015. *Koko elämä töihin – Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino.
- Carr, D. 1995. Roughing out the ground rules: Reason and experience in practical deliberation. *Journal of Philosophy of Education* 29 (1), 137–47.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Dunne, J. 1993. *Back to the rough ground: ‘Phronesis’ and ‘techné’ in modern philosophy and in Aristotle*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Dunne, J. 1999. Virtue, phronesis and learning. Teoksessa D. Carr & J. Steutel (toim.) *Virtue ethics and moral education*. Routledge International Studies in the Philosophy of Education 5. Abingdon: Routledge, 49–63.
- Dunne, J. 2003. Arguing for teaching as a practice: A reply to Alasdair MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education* 37 (2), 353–369.
- Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. 2017. Learning spaces and practices for participation in primary school lessons: A focus on classroom interaction. Teoksessa K. Mahon & S. Francisco (toim.) *Exploring education and professional practice: Through the lens of practice architectures*. Singapore: Springer, 31–47.
- Edwards-Groves, C. & Kemmis, S. 2016. Pedagogy, education and praxis: Understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory. *Educational Action Research* 24 (1), 77–96.

- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Choy, S. (toim.) 2017. *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation*. Singapore: Springer.
- Habermas, J. 1972, *Knowledge and Human Interests*. London Heinemann.
- Hadot, P. 1995. *Philosophy as a way of life*. Toim. A. I. Davidson, känt. M. Chase. Malden: Blackwell.
- Heikkinen, H. L. T. 2018. Education, work and life. Teoksessa C. Edwards-Groves, P. Grootenboer & J. Wilkinson (toim.) *Education in an era of schooling : Critical perspectives of educational practice and action research. A festschrift for Stephen Kemmis*. Singapore: Springer, 79–90.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2017. "Mitä järkeä?" – Kasvatuksen tietoperusta ja rationaalisuus. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatusalan tutkimuksia 75*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 31–58.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–86.
- Itkonen, T. 1992. Käytäntö koostuu käytänteistä. *Kielikello* 2/1992.
<https://www.kielikello.fi/-/kaytando-koostuu-kaytanteista>. (Luettu 30.8.2018.)
- Jackson, P. W. 1968. *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Kaidesoja, T. & Kauppinen, I. 2018. Akateeminen kapitalismi nykyisessä tiedepolitiikassa. *Tiede & Edistys* 43 (2), 95–123.
- Kaukko, M. & Wilkinson, J. 2018. ‘Learning how to go on’: Refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1514080>. (Luettu xx.xx.2018.)
- Kemmis, S. 2014. Education, educational research and the good for humankind. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, J. Moate & M-K. Lerkkanen (toim.) *Enabling education: Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013*. Kasvatusalan tutkimuksia 66. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 15–67.
- Kemmis, S. & Edwards-Groves, C. 2018. *Understanding education: History, politics and practice*. Springer Texts in Education. Singapore: Springer.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J. & Hardy, I. 2012. Ecologies of practices. Teoksessa P. Hager, A.L. Lee, & A. Reich (toim.) *Practice, learning and change*. Dordrecht, Springer, 33-50.

- Kemmis, S. & Grootenboer, P. 2008. Situating praxis in practice. Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. Teoksessa S. Kemmis & T. J. Smith (toim). *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam, Sense Publishers, 37-64.
- Kemmis, S. & Smith, T. J. 2008. Praxis and praxis development: About this book. Teoksessa S. Kemmis & T. J. Smith (toim.) *Enabling praxis: Challenges for education*. Pedagogy, Education and Praxis, Volume 1. Rotterdam: Sense, 3–13.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. 2014. *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Kiilakoski, T. 2018. Diversity of practice architectures on education and career paths for youth workers in Europe. An analytical report. Strasbourg, Council of Europe Publishing. <https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/10059673/Kiilakoski-final/525aef72-4871-1855-8fb2-72f2b7824d74>, luettu 14.11.2018.
- Kristjánsson, K. 2005. Smoothing It: Some Aristotelian misgivings about the praxis perspective on education. *Educational Philosophy and Theory* 37 (4), 455–473.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lönnqvist, B. 2009. Perinteen lähteillä. *Tiedonjyvä* 2009/4, Pääkirjoitus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22562>. (Luettu 5.7.2018.)
- MacIntyre, A. 1981 *After virtue: A study in moral theory*. London: Duckworth.
- Mahon, K. 2017. Negotiating democratic relations in a doctoral project examining university conditions and pedagogical praxis. *Educational Action Research* 25 (1), 71–87.
- Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis, S. (toim.) 2017. *Exploring education and professional practice: Through the lens of practice architectures*. Singapore: Springer.
- Mahon, K., Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2018. Critical educational praxis in university ecosystems: Enablers and constraints. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2018.1522663>. (Luettu xx.xx.2018.)
- Marx, K. 2002. *Theses on Feuerbach*. Käänt. C. Smith. Alkuperäisjulkaisu 1845. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/theses/index.htm>. (Luettu 5.7.2018.)
- McCarthy, C. 2011. Afterword: The unmaking of education in the age of globalization, neoliberalism and information. Teoksessa M. A. Peters & E. Bulut (toim.) *Cognitive capitalism, education and digital labor*. New York, NY: Peter Lang, 301–321.
- McLaren, P. 1986. *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. 2012. Learning in adulthood: A comprehensive guide. 3. painos. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Nicolini, D. 2012. Practice theory, work, and organization: An introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Olssen, M. & Peters, M. A. 2005. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy* 20 (3), 313–345.
- Peters, M. A. & Bulut, E. (toim.) 2011. Cognitive capitalism, education and digital labor. New York, NY: Peter Lang.
- Peters, R. S. 1964. Education as initiation: An inaugural lecture delivered at the University of London Institute of Education, 9 December, 1963. London: Harrap.
- Peters, R. S. 1966. Ethics and education. London: Allen & Unwin.
- Rorty, R. 1999. Truth and progress. *Philosophical Papers Vol. 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenbaum, J. E. 1976. Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Schatzki, T. R. 2001. Introduction: Practice theory. Teoksessa T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (toim.) *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, 1–14.
- Schatzki, T. R. 2002. The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Siivonen, P. 2010. From a "student" to a lifelong "consumer" of education? Constructions of educability in adult students' narrative life histories. *Kasvatusalan tutkimuksia* 47. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Smeyers, P. & Burbules, N. C. 2006. Education as initiation into practices. *Educational Theory* 56 (4), 439–449.
- Smith, J. K. & Deemer, D. K. 2000. The problem of criteria in the age of relativism. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE, 877–896.
- Taylor, C. 1971. Interpretation and the sciences of man. *The Review of Metaphysics* 25 (1), 3–51.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. niin & näin 2/2018. <http://netn.fi/node/7333>. (Luettu 3.7.2018.)

Tuschling, A. & Engemann, C. 2006. From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory* 38 (4), 451–469.

Wilkinson, J., Olin, A., Lund, T. & Stjernström, E. 2013. Understanding leading as travelling practices. *School Leadership and Management* 33 (3), 224–239.

Wittgenstein, L. 1957. *Philosophical investigations*. 3. painos. Käänt. G. E. M. Anscombe. New York, NY: Macmillan. Alkuperäisjulkaisu 1953.

Värri, V-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Yliaska, V. 2014. *Tehokkuuden toiveuni: Uuden julkisjohtamisen historia Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Into.

ⁱ *Praxis* (πρᾶξις) on Aristoteleen mukaan (vapaiden miesten) toimintaa, joka mahdollistaa hyvän elämän. Hyvä elämä on kreikaksi *eudaimonia* (εὐδαιμονία), mutta se on käännetty myös usein onnellisuudeksi (*happiness*), vauraudeksi (eng. *wealth*) tai kukoistamiseksi (eng. *flourishing*). *Praxista* ohjaa käytännöllinen järki eli *fronēsis* (φρόνησις). Se on suomalaistettu kirjoitusmuotoon *fronesis*. Kreikankieliset sanat *epistēmē* (ἐπιστήμη) ja *tekhnē* (τέχνη) on suomalaistettu muotoon *episteme ja tekne*. Englanniksi nämä sanat kirjoitetaan tavallisesti muodossa *praxis, eudaimonia, episteme, techne ja phronesis*.

Praxis (πρᾶξις) on Aristoteleen mukaan (vapaiden miesten) toimintaa, joka mahdollistaa hyvän elämän. Hyvä elämä on kreikaksi *eudaimonia* (εὐδαιμονία), mutta se on käännetty myös usein onnellisuudeksi (*happiness*), vauraudeksi (eng. *wealth*) tai kukoistamiseksi (eng. *flourishing*). *Praxista* ohjaa käytännöllinen järki eli *fronēsis* (φρόνησις). Se on suomalaistettu kirjoitusmuotoon *fronesis*. Kreikankieliset sanat *epistēmē* (ἐπιστήμη) ja *tekhnē* (τέχνη) on suomalaistettu muotoon *episteme ja tekne*. Englanniksi nämä sanat kirjoitetaan tavallisesti muodossa *praxis, eudaimonia, episteme, techne ja phronesis*.