

Olisipa Suomessa uutta koulutussosiologiaa, jonka erehdyksistä oppia...

Kommentti Michael Young'in alustukseen

Toimiessani Lontoossa peruskoulun ylä-asteella ja lukiossa sosiologian (sociology, social studies) opettajana olin tutustunut Michael Young'in Knowledge and Control kirjaan. Siirryn sitten Lontoon yliopiston Institute of Education'iin, jossa valmistelin väitöskirjaani, osallistuin tutkimusprojektiin ja jonkin verran opettajankoulutukseen, jossa yksi opettajista ja tuttavuksista oli Michael Young. Palattuani Suomeen on mielenkiintoista kommentoida tutkimustraditiota, josta ammensin vaikutteita niin työssäni kouluissa kuin tutkimuksessanikin, joskin kriittisesti.

Oman taustani esille tuonnin tarkoituksena on osoittaa uuden koulutussosiologian vaikutusta koulutuksen tutkijoihin ja käytännön harjoittajiin, sekä muodostaa viitekehystä ongelmille, jotka nostan kritiikissäni keskeisiksi. Nämä ovat kysymyksiä, joihin Michael Young itsekin viittaa, mutta jotka eivät ehkä vieläkään painotu tarpeeksi: 1) koulujen analysointi *valtion* puitteissa, sekä 2) sukupuolijärjestelmän ja institutionalisoidun rasmin laiminlyönti.

Koulujen prosessien teoretisoinnissa niiden sijainti valtion koulutusjärjestelmässä on otettava huomioon; tämä edellyttää analyysiä valtion ja koulutuksen välisestä suhteesta, sen monisyisyydestä ja dynaamisesta historiallisesta vaihtelusta. Tämä on nähtävissä Ison-Britannian koulutusjärjestelmän muutoksissa. 60-luvulla koulutusjärjestelmä laajeni ja koulutukseen suhtautumista leimasi optimismi; 70-luvulle siirryttäessä koulutukseen suhtauduttiin kriittisemmin, ja siihen käytettyjä voimavaroja supistettiin, ja 80-luvulla koulutusjärjestelmä on ollut kauaskantoisten muutosten kourissa resurssien supistuksien jatkuessa. Muutokset ovat monella tavalla regressiivisiä, mutta eivät kuitenkaan merkitse yksinkertaista paluuta menneeseen, kuten Young'in analyysi esim. ammatillisen ja esiammatillisen koulutuksen merkityksestä osoittaa.

Näihin muutoksiin sisältyy myös vaihteluja koulutusjärjestelmän ja valtion välisessä suhteessa. 60-luvulla koulutusta leimasi suhteellisen voimakas autonomisuus; opettajien professionalistista asiantuntevuutta korostettiin, ja heidän toimintavaltansa lisättiin. Tämä johti kuitenkin kehityssuuntauksiin, joista radikaaleimmat aiheuttivat kritiikkiä sekä poliittisen oikeiston että vasemmiston taholta, kuten UKS'kin, ja esille nousivat kysymykset koulutuksen ja tuotannon välisestä suhteesta, ja koulujen epäonnistumisesta soveliaain taidoin ja asentein varustetun työvoiman tuottamisessa työnjaon eri portaille. Dynaaminen käsitys koulutusjärjestelmän suhteesta valtioon, tuotantoon, yhteiskunnallisiin suhteisiin ja rakenteisiin on välttämätöntä, jotta näitä muutoksia voitaisiin teoreettisesti analysoida ja niiden poliittisia implikaatioita pohtia.

UKS nosti keskeiseksi opetussuunnitelman muotoutumiseen ja ylläpitoon liittyvät valtasuhteet. Opetussuunnitelman analyysi ideologisena ja kulttuurisena vallankäyttönä oli UKS'n tärkeä anti, kuten Young mainitsee, varsinkin kun traditionaalinen akateeminen opetussuunnitelma on hyvin pitkälle nivoutunut populaareihin käsityksiin siitä mitä koulut ja koulutus oikeastaan ovat; traditionaalinen akateeminen opetussuunnitelma on saavuttanut hegemonisen aseman, johon koulujen kritiikki ja uudistamispyrkimykset joudutaan suhteuttamaan (Ashendon ym. 1987). Mutta UKS ei kuitenkaan analysoinut sitä, mihin tämä valta sijoittuu, ja mihin se perustuu. Täten se ei pystynyt luomaan vaihtoehtoja, eivätkä myöskään opettajat, jotka sen vaikutteiden pohjalta toimivat, pystyneet hiomaan strategioitaan siten, että ne olisivat saaneet populaaria kannatusta. Niinpä oikeistolainen populistinen koulutuskritiikki, joka pohjasi tietä koulujen rakennemuutoksilla ja resurssien supistamiselle,

'koputtikin avoimelle ovelle' 70-luvun lopulla (Education Group, Centre for Contemporary Cultural Studies 1981); koulutus, ja sen puitteissa tapahtuneet radikaalit kokeilut ja uudistukset (esim. progressiivinen koulutus) olivat kriisissä, ja puolustajia ei liiemmästi löytynyt.

Tämä johtaakin toiseen ongelmaan, johon haluan kiinnittää huomiota. Kouluissa kehitettiin opetussuunnitelmia olemassa olevien oppiaineiden pohjalta, sekä pedagogisiin menetelmiin kytkien että uusia oppiaineita kehittäen (esim. Media Studies, Peace Studies, Black Studies jne). Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vallitessa keskiluokkaiset, hyvin menestyvät oppilaat olivat kuitenkin pitkälti traditionaalisen akateemisen opetussuunnitelman kannalla, ja kouluissa, joissa näitä puitteita purettiin kaikkien oppilaitten osalta, jouduttiin taistelemaan, ja useasti häviämään ('olimme kuin eturivin lipunkantajia, jotka yht'äkkiä huomasivat, ettei ketään marssikaan heidän takanaan', totesi yksi tutkimani Greenfield College'n opettajista — Gordon 1985, 1986).

Tyypillisempää olikin, että uudet kokemukselliseen tai kriittiseenkin tietoon perustuvat oppiaineet suunnattiin pääasiassa huonommin kouluissa menestyville oppilaille; tämä nosti eriarvoisuuden problematiikan esille konkreettisesti. Afro-karibilaiset vanhemmat eivät olleetkaan ihastuneita, kun heidän lapsensa pohtivat Rastafareja 'Black Studies' ohjelman yhteydessä, eivätkä luottaneet opettajien pyrkimykseen vahvistaa mustien oppilaiden identiteettiä, eivätkä heidän anti-rasistisuutensa vilpittömyyteen. Niinpä he esimerkiksi perustivat lauantai-kouluja, joissa lapsia opetettiin traditionaalisen akateemisen opetussuunnitelman mukaan. On syytä muistaa, että mustien oppilaiden tilanne ei suinkaan ollut parempi kouluissa, joissa kokeiluja ei tapahtunut ja jotka toimivat traditionaalisten mallien mukaan; rasistisuuden institutionaalinen ja kulttuurinen pohja jäi toki niissä vaille huomiota ja etnisten ryhmien oppilaiden koulumenestys oli jatkuvasti suhteellisen heikko. Tämä toimikoon konkreettisenä esimerkkinä niistä käytännön ongelmista, joita etnisten ryhmien ja rasismien vähäiselle huomiolle jääminen radikaalissa koulutusanalyysissä ja käytännöissä saattaa aiheuttaa. Ongelmia on analysoitava myös sukupuolijärjestelmän puitteissa; naiset ja miehet sijoittuvat valtarakenteissa erilaisiin asemiin, ja sukupuolten välinen eriarvoisuus onkin otettava huomioon, kun analysoidaan tyttöjen koulutusta.

Esimerkinomaisesti olen myös pyrkinyt nostamaan esille Young'in viittaamat strategioihin liittyvät ongelmat. Materialistisessa, kolutusta korostavassa yhteiskunnassa keskustelu 'todella hyödyllisestä tiedosta' tai tiedon luokkapohjaisuudesta ei käy ohjenuoraksi nuorten raken-

taessa elämäänsä. Teollistuneiden, kapitalististen yhteiskuntien merkittävänä rakenteellisenä piirteenä on individualisoituminen; olemme kaikki muodollisesti tasa-arvoisia kansalaisia, ja sosiaalinen, rakenteellinen ja kulttuurinen sijaintimme ei ole oikeuksiamme ja velvollisuuksiamme määriteltäessä olennaista. Tätä individualisoitumista tukee kulttuurinen individualismi, jonka representaatioiden puitteissa jää näkymättömäksi se, ettei kansalaisten yksilöllisyydessä olekaan kysymys konkreettisista yksilöistä, vaan yksilöistä vailla ominaisuuksia. Näissä puitteissa oppilaiden strategiakin ovat nimenomaan yksilöllisiä strategioita; heidän käsityksensä hyvästä elämästä perustuu useinkin realistisiin arvioihin mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan. Vanhan koulutussosiologian kysymyksenasettelu ja ratkaisumallit olivat optimistisia ja perustuivat siihen, että jotkut oppilaat pystyvät luomaan uran, jota voi luonnehtia sosiaalisesti mobiliteetiksi, ja ne, jotka eivät sitä tee, eivät ole siihen pyrkineetkään, kuten Willis'in kaverit (1984), tai syyttävät itseään epäonnistuessaan. On toki muistettava, että myös vastarintaa ja kritiikkiä tuotetaan koulujen puitteissa, vaikka vastarinta ei aina olekaan systemaattisesti artikuloitua tai poliittiseen toimintaan kiteytynyttä; Miliband (1978) käyttää tällaisesta vastarinnasta termiä '*de-subordination*'.

Pohdittuani UKS'n ongelmia, haluan nyt miettiä sen positiivisia piirteitä. Suomessa UKS'n vaikutus on ollut vähäistä. UKS'aa toki tunnetaan, mutta varsinaista empiiristä, sen traditioihin sijoittunutta tutkimusta ei Suomessa juurikaan ole tehty. Niinpä meillä on hyvin vähän sosiologista, teoreettisesti muotoutunutta tutkimuksellista tietoa koulun prosesseista, luokahuoneen vuorovaikutuksesta, opetussuunnitelmasta ja sen konkreettisesta toteutumisesta, tai oppilaitten strategioista heidän kohdatessaan koulujen tavan organisoida tietoa, koulujen kulttuurisen ilmapiirin ja opetusmenetelmät, jotka eivät liiemmästi huomioi oppilaiden yhteiskunnallista, rakenteellista ja kulttuurista asemaa, eikä heidän konkreettisia persoonallisia ominaisuuksiaan. Ristiriitoja, joita täten ylhäältä alaspäin oppilaille suunnattu koulutus aiheuttaa, kuvaa Eskola sattuvasti omaelämäkerralliselta pohjalta kritisoidessaan koulujen sivistyskäsitteitä artikkelissaan 'Sivilisaatio, koulu ja kulttuuri' (1981). Koulutiedon ja sen kriteerien teoreettinen analyysi ja käytännön toteutumisen empiirinen tutkimus olisi hyödyllistä.

Rakennemuutosten Suomessa on koulutusdebatissa keskusteltu toisaalta esim. opetuksen eheyttämisestä, toisaalta laajakkaiden lasten koulutuksesta. Laajempaa teoreettista ja poliittista pohdintaa ei koulutuskehityksestä kuitenkaan olla harrastettu. Kouluhallinnon

alueellistamisen prosessien puitteissa ei esim. kunnallisten opetussuunnitelmien laatimisen yhteydessä olla käyty kovinkaan perustavanlaatuisia keskustelua siitä, mitä opetussuunnitelmaan tulisi kuulua, ja mitä ovat siihen kuuluvan ja siitä poissuljetun tiedon kriteerit. Koulutuspoliittinen keskustelu sisältää toisaalta tasa-arvoisuuden ideologiaa ja retoriikkaa, toisaalta hallinnollista rationaliteettia.

Suomessa sosiologinen tutkimus mielletään objektiiviseksi tieteelliseksi toiminnaksi, joka rationaalisuudessaan ei sotkeudu poliittisiin kysymyksiin (en viittaa puoluepolitiikkaan) ja kriittinen keskustelukaan ei ehkä istu sujuvasti sen traditioihin. Young'in tapainen yhdistetty teoreettinen ja poliittinen tilitys ei ainakaan vaikuta kovinkaan tyypilliseltä suomalaisessa kontekstissa. Intellektuelleista on toki keskusteltu viime aikoina, mutta keskustelun luonne on ollut hyvin erilaista kuin Young'in viitoittama kriittinen pohdinta. Ehkä meidän suomalaisten sosiologien olisi aika pohtia asemaamme 'intellektuaaleina' ja objektiivisina teoreetikoina rakennemuutoksen yhteiskunnassa. Tärkeänä osana on keskeisten koulutuskysymysten kriittinen teoreettinen pohdinta. Koulutussosiologian tutkimustraditio on Suomessa kuitenkin ohutta ja katkeilevaa, vaikkakin vahvistumista on tapahtumassa. Tästä esimerkkinä toimikoon Turun yliopiston koulutussosiologian yksikkö, Joensuun yliopiston koulutussosiologian laitos, ja koulutuksen ja sukupuolen tutkijoiden järjestäytyminen monitieteiseksi tutkimus- ja tiedotusverkostoksi. UKS ei huomionnut teorioissaan ja tutkimuksissaan sukupuolta, joka olikin yksi sen heikkouksista. Suomessa kuten muuallakin naistutkimuksen anti onkin ollut siinä, että pohdittaessa teoreettisia ja metodologisia kysymyksiä kriittisesti, on jouduttu hyppäämään objektiivisuuden aidalta ja esittämään kysymyksiä, joiden ei ole katsottu kuuluvan yliopistoissa suoritettavan tutkimuksen puitteisiin.

Lopuksi sananen yliopistoista. Young'in artikkeli kartoittaa Ison-Britannian tilannetta, joka on monella tavalla erilainen kuin Suomessa. Kuitenkin hänen pohdintansa laajoine yhteyksineen saattaisi antaa uutta puhtia keskusteluun yliopistojen tulosvastuullisuudesta, ja vaikkapa ammatti- ja tiedeyliopistoista, sen sijaan, että niitä mietittäisiin näennäisen rationaaliselta pohjalta. Tehokkuuden diskurssi on anastamassa tilaa yliopiston vapauden ja sivistyksen tarinoilta, kuten Koski toteaa (1989). Ehkäpä tässä olisi ainesta Young'in tapaiselle keskustelulle suomalaisissa puitteissa.

Kirjallisuus:

- Antikainen, Ari 1984. Opetussuunnitelma sosiologian tutkimuskohteena, *Sosiologia* 21, No 3.
- Ashendon, Dean, Connell, Bob, Dowsett, Gary & Kessler, Sandra 1987. *Teachers and Working Class Schooling*, teoksessa Livingstone, David (toim.) *Critical Pedagogy and Cultural Power*, London, Macmillan.
- Education Group, Centre for Contemporary Cultural Studies 1981. *Unpopular Education*, London, Hutchinson.
- Eskola, Antti 1981. *Sivilisaatio, koulu ja kulttuuri. Äidinkielen Opettajain liiton vuosikirja XXVIII, Äidinkieli, Koulu ja Kulttuuri*.
- Gordon, Tuula 1986. *Democracy in One School?: Progressive Education and Restructuring*, Barcombe, Falmer Press.
- Gordon, Tuula 1985. *Progressivism and the Changing Educational Climate — A Case Study of a Community School in Leicestershire*, Phd thesis, University of London.
- Koski, Leena 1989. *Tarinoiden yliopisto tehokkuuden diskurssissa, julkaisematon lisensiaattityön luonnos*, Joensuun yliopisto.
- Miliband, R. 1978. 'A state of de-subordination', *British Journal of Sociology*, 30, 4, December.
- Willis, Paul 1984. *Koulun penkiltä palkkatyöhön? Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt?* Tampere, Vastapaino.