

AMERIKKALAINEN KASVATUS- SOSIOLOGIA, NYT!

Artikkelissa tarkastellaan amerikkalaisen kasvatussociologisen tutkimuksen kehitystä ja nykytilannetta. Tarkastelu perustuu kirjallisuuteen ja kymmenkunnan tutkijan teemahaastatteluun. Kirjoitus on kuvaileva. Se pohjautuu kuitenkin sille teoreettiselle ajatukselle, että yhteiskuntatieteellistä tutkimusta ei voida irrottaa siitä historiallis-yhteiskunnallisesta yhteydestä, jossa tutkimusta tehdään ja luetaan.

Kasvatussociologian pioneereja ovat mm. ranskalainen Emile Durkheim, puolalais-amerikkalainen Florian Znaniecki, unkarilaissyntyinen ja natsi-Saksasta Englantiin maanpakoon muuttanut Karl Mannheim ja varhaisen pedagogisen kasvatussociologian (educational sociology) edustajat Yhdysvalloissa. Viime mainitut ovat vähiten tunnettuja. Tosin Willard Wallerin "Sociology of Teaching" (1932) on kohonnut klassikon vertaiseksi teokseksi. Lisäksi tutkijakunta oli Yhdysvalloissa laajempi kuin Euroopassa, ja siten kasvatussociologia virallisesti institutionaalistettiin Amerikassa jo vuosisadan alkupuolella.

Cardin (1959, 26) mukaan käsitettä educational sociology käytti ensimmäisenä itse John Dewey vuonna 1897. 1930-luvulle tultaessa oli julkaistu jo kymmenkunta alan oppikirjaa, kun Euroopassa Florian Znanieckin "Socjologia Wychowania I-II" (suom. Kasvatussociologia I-II) vuosilta 1928 ja 1930 lienee ensimmäinen alan kokonaisuus.

Mikskään sillaksi sosiologian ja käytännön väliin uusi ala ei muodostunut. Koulutushallinnon ammatillistuminen tapahtuikin paljolti liikkeenjohdon käsittein (Callahan 1962). Sen sijaan ala sai mm. oman aikakauskirjansa ja kasvatuksen yhteiskunnallisten perusteiden kurssi vakiintui osaksi opettajankoulutusta.

Journal of Educational Sociology'n ensimmäisen numeron pääkirjoituksessa määriteltiin lehden ala vastaamaan sosialisointia tutkimusta. Ensimmäisen oppikirjan kirjoittaja

W.R. Smith (1928) sanoo sen selvästi: "Samoin kuin kasvatuspsykologian opetuksen sydän on oppimisprosessin tutkimus, tulisi kasvatussociologian opetuksen sydämessä olla sosiaalistan prosessin tutkimus". Lehden pitkäaikainen päätoimittaja E.George Payne (1927) puolestaan luokittelee "kasvattavat tilanteet" tavalla, mikä vastaa nykyistä käsitystä sosialisointiinstituutioista.

Pedagogisen kasvatussociologian (educational sociology) vaiheen aika oli progressiivisen liikkeen aikaa Yhdysvalloissa (ks. Richards 1970; Wexler 1977). Progressivismin mukaan yhteiskunnallinen edistys voitiin saavuttaa valtion taloudellisen ohjauksen ja julkisen koulutuksen täysimittaisen käytön avulla. Usko tieteelliseen tietoon yhteiskunnallisten reformien välineenä oli vahva. 1950- ja 60-luvun vaihteeseen mennessä progressivismin käyttövoima koulutuksessa oli kuitenkin kulutettu loppuun.

Sivuhuomautuksena haluan todeta, että progressivismin ilmapiiriin vertaaminen peruskoulun rakennusaikaan Suomessa ei ole minusta haettu vertaus. Esimerkiksi Cremin (1964, 328) luettelee progressivismin "sovinnaisena viisautena" seuraavat käsitteet ja fraasit: yksilöllisten erojen tiedostaminen, persoonallisuuden kehittäminen, lapsi kokonaisuutena, sosiaalinen ja emotionaalinen kasvu, luova itseilmaisu, oppijan tarpeet, sisäinen motivaatio, pysyvät elämäntilanteet, kodin ja koulun välisen kuilun ylittäminen, opettaa lapsia eikä oppiaineita, mukauttaa koulu lapsen tarpeisiin,

todelliset elämäkokemukset, opettaja-oppilassuhde ja henkilökunnan (yhteis-)suunnittelu. Eikö tämä ole peruskoulun suunnittelun kieltä? Näen siis vähintäänkin ongelmallisena sen käsityksen, että peruskoulu olisi muhonnut progressiivisen pedagogiikan Suomessa.

Myöhemmät arvioijat eivät ole olleet armelaita varhaiselle pedagogiselle sosiologialle. Parelius ja Parelius (1978, 2) katsovat, että se oli osaksi abstraktia ja filosofista, osaksi naiivin utopistista ja osaksi kapean pragmaattista. Se liioitelti ulospäin kykyään uudistaa koulutusta, ja sen sisällä syntyi ristiriita kasvatustieteilijäin ja sosiologien kesken (Corwin 1965, 56-64; Ballantine 1983, 9).

Sosiologit eivät olleet innostuneita kasvatustieteilijäin moraalifilosofiasta ja kasvatustieteilijät pitivät sosiologeja elitistisinä, teknisesti kehittyneisiin ja kunnianhimoisiin mutta sovellutuskelvottomiin menetelmiin ja teorioihin suuntautuneina. Ristiriitaiset intressit johtivat tutkijoiden eroon ja paluuseen omien pohjatieteidensä pariin.

Vuonna 1963 myös aikakauslehden nimi muutettiin *Sociology of Education*'ksi. Tieteidenvälisyys ja yhteistyö on silti säilynyt joissakin muodoissa. Niinpä Amerikan sosiologien yhdistyksen (ASA:n) kasvatussosiologian jaoston jäsenistä suuri osa työskentelee kasvatustieteen laitoksilla ja usein kasvatustieteen laitoksen yhteydet muihin yhteiskuntatieteisiin ovat tiiviit.

Aika toisesta maailmansodasta 60-luvulle oli kasvatussosiologiassa hiljaiseloa. 60-luvulla virisi empiirinen tutkimus ja monet kokeilut. Sosiaalisen liikkuvuuden tutkimus vakiinnutti asemansa, mutta myös nousevaa nuorisoa (Coleman 1961) ja koulun piilo-opetussuunnitelmaa (Dreeben 1968) tutkittiin. Nyt yhteiskunnalliseksi yhteydeksi nousi liberalismi. Progressivismin kaudelta periytyviä tasa-arvon ja tehokkuuden tavoitteita ajettiin uusissa teknologisen yhteiskunnan olosuhteissa. "Luonnontieteellinen" objektiivisuus ja tieteellisyys vakiintuivat osaksi yhteiskuntatieteitä (ks. Wexler 1977 ja 1977a).

Mustien kansalaisoikeusliike, opiskelijaliike ja Vietnamin sodan vastainen liike eivät ilmeisesti muuttaneet amerikkalaisen yhteiskunnan perusrakenteita, mutta ne asettivat kyllä vanhojen ihanteiden hyväksyttävyyden kyseenalaiseksi (Wexler 1977a, 29). Radikaalit kouluteoriat voidaan Wexlerin (1987) mukaan nähdä osana tätä liberalismia kritisovaa liikettä. Radikaali akateeminen koulutustutkimus ei

alkanut sosiologien, vaan nuorten taloustieteilijäin ja historioitsijoiden piirissä. Vaikutteet ja yhteistyö eurooppalaisen, erityisesti silloin kuoloistuskauttaan eläneen brittiläisen kasvatussosiologian kanssa olivat tärkeitä. Tätä amerikkalaisittain radikaalin ja eurooppalaisittain kriittisen tutkimuksen kautta, uuden kasvatussosiologian vaihetta, me Suomessakin olemme tähän saakka paljolti eläneet. Tosin meidän kriittisyytemme ja/tai radikaalisuutemme on maltillisempaa ja valtiokeskeisempää.

Tuorein vaihe on vielä vaikeampi sijoittaa yhteiskunnallisen liikkeen yhteyteen. Se on ollut yhteydessä yhteiskuntatieteiden ns. lingvistiseen käänteeseen, erityisesti poststrukturalismin kasvuun. Siten monet yhden asian liikkeet ja informaatioyhteiskunnaksi tai kulutusyhteiskunnaksi tai laajimmillaan postmoderniksi aikakaudeksi nimetty yhteiskunnan muutos ovat sen konteksteja. Toisaalta kuitenkin monet tutkijat katsovat myös "poststrukturalistisen diskurssin" ohitetuksi ja kuolleeksi — hyvin nuoreksi vainajaksi siis.

On syytä korostaa, että kaikki edellä mainitut tutkimusperinteet elävät ja kehittyvät jatkuvasti. Niistä valtavirta on kvantitatiivinen, kyselyyn tai haastatteluun perustuva suuntaus — jota me eurooppalaiset usein nimitämme amerikkalaiseksi sosiologiaksi. Lusi kasvatussosiologia ja siitä haarautunut post-strukturalistinen tutkimus ovat haastajia ja vaihtoehtoja valtavirralle. Jälkimmäisten edustajia kutsuttiin liberaalilla kaudella radikaaleiksi ja nyt konservatiivisena aikana liberaaleiksi.

Kasvatussosiologia tänään

Kesällä ja syksyllä 1989 haastattelin yhdeksää yhdysvaltalaista ja keväällä 1990 yhtä kanadalaista kasvatussosiologia. Haastattelu oli nauhoitettu teemahaastattelu seuraavista teemoista: haastateltavan ammatti-identiteetti ja ura, kasvatussosiologian nykytila ja haasteet sekä yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen tilanne. Haastateltavien joukossa oli sekä sosiologian laitoksella että kasvatustieteen laitoksella työskenteleviä, sekä valtavirran edustajina että radikaaleina pidettyjä, eri puolilla maata sijaitseissa yliopistoissa työskenteleviä, naisia ja miehiä. Mukana oli valtavirran kaksi päälohkoa: organisaatiotutkimus ja koulutuksen tutkiminen instituutiona. Radikaalin — tai eurooppalaisittain kriittisen — tutkimuksen edustajat olivat erityisesti opetussuunnitelmatutkimuksen piiristä. Mukana oli myös poststrukturalistinen suuntaus. Haastatteluja voi siis pitää hyvin asiantuntevien informaattien haastatteluna.

Haluun leikkiä sillä ajatuksella, että haastattelujen sisällön lisäksi niiden kokonaisuudesta voidaan tehdä alustavia kokonaisuutta koskevia johtopäätöksiä. Siten voidaan esimerkiksi yrittää tulkita haastatteluja kertomuksina suuremmasta kertomuksesta, amerikkalaisen kasvatussosiologian tarinasta. Millainen tarina se mahdollisesti on?

Kasvatussosiologia on alkuvuosistaan alkaen ollut jakaantunut eri suuntauksiin ja koulukuntiin. Haastatteluissa nuo suuntaukset aina palautuivat lopulta kahteen: valtavirtaan ja radikaaleihin teorioihin. Metodisesti kvantitatiivisen tutkimuksen empiristisen valtavirran kertomusta voi pitää vakaan tai hitaan kehityksen kuvauksena. Teoreettisesti on vaikea olla näkemättä sitä pysähtyneisyytenä tai suorastaan teoriattomuutena. Esimerkiksi organisaatiotutkimuksen piirissä onkin yrityksiä murtaa tämä teoriattomuus (ks. Barr & Dreeben 1983; Hallinan 1987).

Radikaalin, ns. uuden kasvatussosiologian vaiheet ovat vaihtelevammat. Ekonomistista ja funktionalistista ajattelua seurasi kulturalistisempi vaihe eli siis painotettiin myös "elämissä maailmaa", ihmisten elettyjä kokemuksia ja omaa merkityksenantoa. Erityisesti naistutkimus ja osaksi rotusuhteita koskeva tutkimus ovat paljolti itsenäistyneet.

Poststrukturalismi on noussut yhteiskunta-teoreettisen keskustelun kiistellyksi jatkajaksi. Tässä kehityksessä on siis havaittavissa myös eriytymisen ja hajaantumisen kehityskulut, mutta tragediasta varhaisen pedagogisen kasvatussosiologian tapaan ei toki ole kysymys.

Jos kasvatussosiologian nousut ja laskut käsitetään sankaritarina, olen taipuvainen Wexlerin (1987) tavoin näkemään sankarina pikemmin sosiaaliset liikkeet kuin yksittäiset tutkijat. Uuden kasvatussosiologian vaiheet ovat tästä erinomainen esimerkki. Sosiaalisten liikkeiden "kirjoittaman" historian sisällä vaihtelua tuottava tekijä on ymmärtääkseni markkinat. Muiden amerikkalaisten instituutioiden tapaan yliopistolaitos on organisoitu pitkälle markkinoiden logiikan mukaan. Näillä kulttuurisilla markkinoillakin on luonnollisesti suhdannevaihtelunsa. Vakauden elementin tuo puolestaan professionaalisen vertaisarviointijärjestelmän käyttö. *Sociology of Education*-aikakauskirja on siitä paras esimerkki.

Mitä merkitsee olla kasvatussosiologi?

36 Haastatteluni ensimmäisenä teemana oli ammatti-identiteetti ja ura. Kysymys tutkijan

identiteetistä on kiinnostava, sijaitseehan kasvatussosiologia sosiologian ja kasvatustieteen välissä.

Haastattelun mukaan tutkijat jakaantuivat selvästi kahteen ryhmään. Sosiologian laitoksilla työskentelevät ja myös muut sosiologiaoppiaineessa koulutuksensa saaneet ilmoittivat ammatillisesti identiteetikseen ensimmäisenä tai yksinomaan sosiologin. Sen sijaan kasvatustieteen laitoksilla työskentelevien oli vaikeampi määrittellä ammatillista identiteetti-kuvaansa ja usein he totesivatkin sen olevan monikerroksisen. Opetussuunnitelmatutkimus, kulttuurintutkimus tai kulturalistinen marxismi olivat heidän identiteettimääreitään.

Michael Apple totesi taistelleensa numeroita murskaavaa amerikkalaista kasvatussosiologiaa vastaan ja hyväksyneensä sosiologian identiteettinsä määritteeksi vasta 70-luvun puolivälissä brittiläisten tutkijain antamana.

Valtavirran edustajat määrittelivät ammatillisen identiteettikuvansa yksinomaan akateemisiin termein. Uuden kasvatussosiologian edustajat taas sisällyttivät määrittelyynsä akateemisen maailman ulkopuolisia määreitä, arkielämän tai maailmanparantamisen aineksia.

Mikä on tutkimuksen taso?

Eräs toisen teemani osio oli arviot kasvatussosiologian tasosta ja tilasta. Haastateltavat kiinnittivät ensimmäiseksi huomiota siihen, että arvio riippuu siitä, mitkä ovat kriteerit. Ne eivät taas ole selvät ja yhteneväiset eri lohkoja, suuntauksia ja myös sovellutuksia sisältävällä alalla. Tosin sovellutusten osalta Elizabeth Cohen totesi: "Sosiologian käytännöllisyys on eräs parhaiten säilytettyjä salaisuuksia!"

Haastateltavien yksimielisyys oli kuitenkin eräissä suhteissa yllättävän suuri. Sosiaalista liikkuvuutta ja osaksi koulun vaikutuksia koskevan kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmällinen hienostuneisuus todettiin lähes yksimielisesti. Samalla kuitenkin myös monet valtavirran tutkijoista totesivat tämän tutkimussuunnan teoriattomuuden ja ikävyyttävyvyyden — ja Amerikassa ikävyyttävyys on vakaava puute.

Samoin uusien kysymyksenasettelujen ja teorian rakentamisyhteyksiä arvostettiin yli koulukuntarajojen. Tosin sitten nauhoituksen ulkopuolella radikaalien tutkimusta voitiin pitää — omassakin keskuudessa — pelkkänä "marxilaisena retoriikkana" ja post-strukturalismia "silmänkääntötämpuina". Siinä missä valta-

virran kritiikki voidaan kiteyttää numeronmurskaus-termiin, vaihtoehtoisten suuntausten suurinta heikkoutta kuvaa ”pelkkää retoriikkaa” syyte. Näiden kriittisten — tai oikeastaan ylikriittisten — ilmaisujen kääntöpuolella voidaan taas nähdä kunkin suuntauksen vahva puoli: marxismin teoreettisuus, poststrukturalismin keskustelevuus ja valtavirran empiirisyys.

Tutkimuksen toivottu suhde käytäntöön ilmaistiin eri tavoin. James Coleman lausui, että sosiologian tulisi palvella myös muita kuin itseään — siis muita aloja ja käytäntöä. Philip Wexler puolestaan sanoi, että kasvatussosiologian tulisi sijoittaa itsensä laajempiin teorian ja käytännön alojen kenttiin. Michael Applella oli taas jo oma ratkaisunsa. Hän totesi kirjoittavansa opettajana ja usein opettajille (ks. myös Apple 1986).

Vieläkö on sijaa sosialisatiolle?

Keskustelin haastateltavien kanssa sosialisatiion käsitteellistämisestä. Siihen toivon voivani yksityiskohtaisemmin palata myöhemmin, mutta erään huomion haluan esittää jo nyt. Monet tutkijat halusivat jo haudata termin sosialisatio teoreettisena käsitteenä. Heidän perustelunsa vaihtelivat ja sisälsivät tulkintani mukaan ainakin seuraavia seikkoja: Sosialisatioksi kutsumamme prosessi on tullut ainakin joiltakin osin hajanaisemmaksi ja kätkeytyvämmäksi. Sosialisatio ei tapahdu niin suuressa määrin henkilöiden välisenä vuorovaikutuksena, kuin on aiemmin oletettu. Ei voida erottaa sosiaalista ja yksilöllistä toistensa vastakohtina. Sosialisatiokäsitteen semanttiseen historiaan kuuluu sellaisia aineksia, joita on vaikea hyväksyä (esimerkiksi moraalisen integraation korostaminen Vietnamin sodan ja opiskelijakapinan aikaan). Ja sosialisatio on liian positivistinen termi.

Olen jo aiemmin esittänyt perinteisen rooli-teoreettisen sosialisatiokäsitteistön haastajakasi identiteetin ja minän käsitteitä (Antikainen 1989). Varsin lähellä onkin sellainen ajatus, että yhteiskunnallisesti tuotettu yksilöllistyminen — sitähän esimerkiksi vaalijärjestelmät politiikassa tai markkinat taloudessa tai koulutusjärjestelmämme tukevat — on tehnyt perinteisen sosialisatioajattelun tarpeettomaksi. Tarvitsemme käsitteistöä, joka tarkastelee sosialisatiota elämänkulun kuluessa tapahtuvana minän ja identiteetin etsintänä (vrt. Meyer 1987).

Tässä suhteessa oli kiinnostava havaita, että ainakin John Meyer ajatteli tietyn osan sociali-

saatiota tulleen myös selvästi institutionaalistuneemmaksi ja näkyvämmäksi kuin ennen. Hänelle kasvatustieteet ovat aikamme sosialisatioteoria ja koulutusjärjestelmät aikamme sosialisatioidioologioita.

Miten amerikkalainen yhteiskunta ja koulutus muuttuvat?

Haastattelun kolmas ja viimeinen teema oli amerikkalaisen yhteiskunnan muutos ja koulutusreformit. Mieli-piteet jakaantuivat varsin selvästi edellä mainitsemani suuren koulukuntarajan perusteella, mikä ymmärtääkseni vahvistaa päätelmää sen maailmakatsomuksellisesta luonteesta.

Yhteiskunnallista muutosta koskevaan kysymykseen sisältyi myös kysymys aikakauden muutoksesta. Haastateltavista vain Philip Wexler viittasi selvästi aikakauteen. Hän tosin totesi vain, ettei hänellä ole ihmiskuntaa tai sivilisatiota koskevaa teoriaa, jota aikakauden arvioidsa tarvittaisiin. Valtavirtaa edustavat eivät aikakauden muutoksesta mitään puhuneet ja Michael Apple ja David Livingstone korostivat kapitalististen valtasuhteiden pysyvyyttä.

Ymmärtääkseni ero suomalaisiin — ja mahdollisesti laajemmin eurooppalaisiin — sosiologeihin on todella huomattava. Täällä epookin vaihtumispuheet ovat jokapäiväisiä.

Useimmat haastateltavat katsoivat kyllä eletävän sosiaalisen muutoksen aikaa. Muutosta kuitenkin kuvattiin erilaisin ja eritasoisin termein. Ehkä Yhdysvaltojen globaalien vaikutusvallan väheneminen ja värillisten — perinteisesti vähemmistöinä pidettyjen — väestöryhmien kasvu olivat useimmin mainittuja piirteitä.

Amerikkalaisiin koulutusreformeihin lähes kaikilla haastateltavilla oli varsin varauksellinen suhtautuminen. ”Se on surullinen tarina”, sanoi Maureen Hallinan uudistuspyrkimyksiä käsitellessään. Niiden katsottiin olevan joko väärä, ristiriitaisia tai tehottomia. Ehkä optimistisin oli James Coleman. Hän ajatteli vanhempien vapaan koulun valinnan edesauttavan koulujen saattamista takaisin yhteisöjen valvontaan. Ilmeisesti James Coleman katsoo vanhempien välinpitämättömyyden lapsistaan aiheuttaneen (vanhempien) yhteisön otteen menettämisen (ks. Coleman 1990, 307-340).

On kiinnostavaa, että radikaalit tai kriittiset tutkijat ovat huolissaan samasta asiasta. Heille taas yhteisön demokraattisen kontrollin mene-

tysojtuu koulujen liikkeenjohdollisesta hallinnosta, opettajien (vääristä) professionalismista ja paikallisen liike-elämän kumppanuuden korostamisesta. John Meyer katsoi tehokkuuden ja osallistumisen tavoitteiden vuorottelevan amerikkalaisessa yhteiskunnassa, mutta osallistumisen tavoitteen voittavan pitkällä tähtäimellä.

Lopuksi

Yhteiskunnallisen muutoksen ja koulutusongelmien näkymät näyttäisivät korostavan kasvatustieteellisen tutkimuksen sosiaalista tilausta. Tämä sosiaalinen tilaus välittyy kuitenkin mm. tutkimuksen ja käytännön suhteen, tutkimuksen organisaation ja rahoituksen kautta. Näitä tekijöitä ei edellä ole käsitelty.

LÄHTEET

Seuraavien tutkijoiden haastattelut: James Coleman (Chicagon yliopisto, sosiologian laitos), Charles Bidwell (Chicagon yliopisto, kasvatustieteen laitos), Robert Dreeben (kuten edellä), Maureen Hallinan (Notre Damen yliopisto Indianassa, sosiologian laitos), John Meyer (Stanfordin yliopisto, sosiologian laitos), Elizabeth Cohen (Stanfordin yliopisto, School of Education), Michael Apple (Wisconsinin yliopisto Madisonissa, opetuksen ja oppimisen tutkimuksen laitos ja koulutuspolitiikan laitos), Philip Wexler (Rochesterin yliopisto, Graduate School of Education and Human Development), Dale Dannefer (kuten edellä) ja David Livingstone (OISE Torontossa, sosiologian laitos).

KIRJALLISUUS

Antikainen, A. 1989. Amerikkalaista kasvatustieteologiaa etsimässä: mainstreamista jälkistrukturalismiin. *Kasvatus* 20, 5.

Apple, M. W. 1986. *Teachers and Texts*. Routledge and Kegan Paul, Boston.

Ballantine, J. 1983. *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Barr, R. & Dreeben, R. 1983. *How Schools Work*. Chicago University Press, Chicago.

Callahan, R.E. 1962. *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago University Press, Chicago.

Card, B.Y. 1959. *American Educational Sociology from 1890 to 1950*. Unpublished Ph.D.dissertation, Stanford University.

Coleman, J.S. 1961. *The Adolescent Society*. Free Press, New York.

Coleman, J.S. 1990. *Equality and Achievement in Education*. Westview Press, Boulder.

Corwin, R. 1965. *Sociology of Education*. Appleton-Century-Crofts, New York.

Sen sijaan toivon kyyneeni viittaamaan siihen, että sosiologian tulisi rikkoa rajojaan voidakseen vastata nykyaasteisiin. Siihenhän esimerkiksi Philip Wexler tähtää puhumalla sosiologian sijaan sosiaalisesta analyysistä. Toinen kehityssuunta — ja suurelta osin vastakkainen suunta — tuli esiin haastatteluissa. Michael Apple halusi varoittaa positivismin ja tilaustutkimuksen paluusta. Philip Wexler katsoi korporatiivisen kasvatustieteellisen sosiologian — siis oikeastaan sosiaalihallinnollisen koulutustutkimuksen — muodostavan jo oman suhteellisen erillisen ja laajenevan suuntauksen.

Amerikkalaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen tarina ei ole loppuun kerrottu.

Cremin, L.A. 1964 (1961). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1867-1957*. Vintage Books, New York.

Dreeben, R. 1968. *On What is Learned in School*. Addison-Wesley, Reading MA.

Hallinan, M.T. (ed.) 1987. *The Social Organization of Schools*. Plenum Press, New York.

Meyer, J.W. 1987. *Self and Life Course: Institutionalization and Its Effects*. In Thomas, G.M. & Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. & Boli, J. *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*. Sage, Newbury Park CA.

Parelius, A.P. & Parelius, R.J. 1978. *The Sociology of Education*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ.

Payne, E.G. 1927. *Education and Social Control*. *Journal of Educational Sociology* 1, pp. 137-145.

Richards, R.R. 1970. *Perspectives on Sociological Inquiry in Education 1917-1940*. Unpublished Ph.D.dissertation, University of Wisconsin.

Smith, W.R. 1948. *The Need of a Consensus in the Field of Educational Sociology*. *Journal of Educational Sociology* 1, pp. 384-394.

Waller, W. 1932. *The Sociology of Teaching*. Russell & Russell, New York.

Wexler, P. 1977. *The Sociology of Education: Beyond Equality*. Bobbs-Merrill, Indianapolis.

Wexler, P. 1977. *Ideology and Utopia in American Sociology of Education*. In Kloskowska, A. & Martintotti, G. (eds.) *Education in a Changing Society*. Sage, London.

Wexler, P. 1987. *Social Analysis of Education*. Routledge & Kegan Paul, Boston.

Znaniecki, F. 1928, 1930). *Socjologia Wychowania I-II*. Warszawa.

Antikainen Ari 1991. Amerikkalainen kasvatussosiologia, nyt!"

- Amerikkalaisella kasvatussosiologialla on pitkä historia. Vuosisadan vaihteessa syntynyt pedagoginen sosiologia alkoi korkein odotuksin, mutta sisälsi vähän korkeatasoista tutkimusta. Utopia muuttui tragediaksi, joka päättyi kasvatustieteisiin ja sosiologien paluuseen omiin emotieteisiin. Tuorempi kasvatussosiologinen tutkimus jakaantuu valtavirtaan (funktionalismiin) ja radikaaleihin — tai eurooppalaisittain kriittisiin — teorioihin. Edellisen vahva puoli on empiiristen menetelmien käyttö ja jälkimmäisen vakava pyrkimys rakentaa teoria. Artikkelissa kerrotaan ensimmäisiä tuloksia kymmenen tutkijan teemahaastattelusta. He kertovat ammatillisesta identiteettikuvastaan, arvioivat kasvatussosiologian tilaa ja haasteita sekä kertovat käsityksensä amerikkalaisen yhteiskunnan ja koulutuksen muutoksesta. Lopuksi pohditaan kasvatussosiologian tulevaisuutta. Kirjoituksesta on löydettävissä rinnastuksia meidän tilanteeseemme.

Aikuiskasvatus 11,1.

Antikainen Ari 1991. American educational sociology — NOW!

— American educational sociology has a long tradition. It came into being at the turn of the century with high expectations, but was lacking in high quality research. A utopia turned into a tragedy which ended in educational researchers and sociologists returning to their respective mother sciences. More recent research in educational sociology breaks down into the main stream of functionalism and various radical theories (in Europe referred to as critical theories). The former's strong point is the use of empirical methods while that of the latter is determined endeavour to construct a theory. This article presents some of the first results obtained through the interviewing of ten researchers. The people interviewed tell of their professional identity image, give an assessment of the current state of educational sociology and the challenges confronting it, and provide us with their impression of the changes taking place in American educational sociology and education. The article ends with some thoughts on the future of educational sociology. The article contains some parallels to the situation in Finland.

Aikuiskasvatus 11,1.