

Koulun ja opettajan mahdollisuus yhteiskunnan kriittiseen uudistamiseen

Sara Juvonen

Lectio praecursoria kasvatustieteen väitöskirjaan School in society: Teachers enacting the purposes of education, Helsingin yliopistossa 4.6.2024.

Kouluissa opetetaan ja kasvatetaan. Opettajien avulla oppilaat omaksuvat tietoja ja taitoja, jotka tukevat heidän kasvuaan ja kehitystään yhteiskunnan jäseniksi. Suomalaisen yhteiskunnan näkökulmasta koulun tarkoituksen on kerrottu olevan niin kansakunnan yhtenäistäjä kuin olennainen hyvinvointivaltion rakennusosa. Peruskoulun tarinassa koulun rooliksi on pitkään ajateltu myös oppilaiden taustoista kumpuavien erojen tasaaminen ja sen takaaminen, että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua niin pitkälle kuin haluavat.

Tämä väitöstutkimus on rakentunut koulun tehtävistä muodostuvan paradoksin ympärille, jossa koululla on yhtä aikaa kaksi keskenään jopa ristiriitaista funktiota: Koulun keskeinen tehtävä on tuottaa uudelleen, eli uusintaa yhteiskunnan tärkeinä pidetyt arvot ja rakenteet. Samaan aikaan koulun tulisi myös uudistaa, eli valmistaa oppilaita maailmaan, jota ei ole vielä olemassa.

Historiassamme opettajan tehtävä on kiinnittynyt tiiviisti siihen, mitä on kulloinkin pidetty koulun yhteiskunnallisena tehtävänä: Viime vuosisadan alun mallikansalaisesta ja kansakunnan yhdistäjästä opettajan työ on muovautunut edelleen yksilöllisten oppimispotentiaalien mahdollistajaksi (Rinne, 1986; Rantala, 2010; Vuorikoski & Räisänen, 2010). 2000-luvun alusta lähtien yhteiskunnan kollektiivinen huomio on kiinnittynyt enenevässä määrin siihen, mille sijalle suomalaiset oppilaat sijoittuvat PISA-mittauksissa – kenties kaventaen koulun ja opettajien tehtävää mitattavien oppimistulosten tuottajiksi.

Koulunkäynnissä on lopulta kyse paljosta muustakin kuin asiasisältöjen oppimisesta. Tässä tutkimuksessa olen ottanut tehtäväkseni tarkastella koulun tehtäviä: yhteiskuntaa uudelleen tuottavia rakenteita, ja toisaalta koulun uudistavaa potentiaalia. Olen keskittynyt kolmessa osatutkimuksessa erityisesti opettajiin niinä ammattilaisina, joiden käsissä nämä tehtävät käytännössä lopulta toteutuvat. Väitöskirjan ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoimme Auli Toomin kanssa niitä moninaisia odotuksia, joita opettajiin kohdistuu – yhteiskunnallisia ja henkilökohtaisia, julkilausuttuja ja piiloisia. Väitöskirjan toisessa osatutkimuksessa analysoimme Riikka Oittisen, Heidi Huillan, Sonja Kosusen, Marja Peltolan ja Tiina Luoman kanssa kielitaitoa kulttuurisena pääomana koulussa bourdieulaaisessa

kehyksessä. Kolmannessa osatutkimuksessa tutkimme Heidi Huillan, Sonja Kosusen, Martin Thruppin sekä Auli Toomin kanssa koulun tarkoituksen eri ulottuvuuksia koulujen ja luokkahuoneiden arjessa.

Näiden osatutkimusten avulla olen tutkinut sitä, miten yhteiskunnalliset odotukset valuvat luokkahuoneisiin, ja miten toisaalta luokkahuoneet ovat kytkeytyneet sitä ympäröivään yhteiskuntaan. Mitä merkitystä on lopulta yhteiskunnalle, mitä opettajat luokkahuoneissaan tekevät?

Syksyllä 2018 aloitin etnografisen havainnointijakson eräällä alakoululla Sirpa Lappalaisen ja Heidi Huillan kanssa. Yhtenäinen peruskoulu eriytyneissä kaupungeissa -nimettyyn tutkimukseen valittiin koulu, jonka alue vastasi oppilasjoukoltaan kielellisesti ja sosioekonomisesti mahdollisimman hyvin tutkimuskaupungin keskiarvoja. Vietin syyslukukauden aikana useita tunteja ja päiviä seuraten koulun elämää ja oppitunteja; esimerkiksi sitä, miten oppilaita siirreltiin ja ryhmiteltiin tuntien aikana, sitä, miten oppilaat toisinaan itse pyrkivät vaikuttamaan oppitunnin kulkuun, ja sitä, miten opettajat näihin vaikutusyrityksiin reagoivat. Havainnointijaksolla huomioni kiinnittyi erityisesti eri kielten rooliin opetuksessa ja ryhmittelykäytännöissä, ja toisaalta opettajien kunnianhimoisiin akateemisiin tavoitteisiin ja niistä toisinaan syntyneisiin paineisiin. Tätä aineistoa täydennettiin osatutkimuksessa kahdessa muussa tutkimusprojektissa tuotetulla aineistolla.

Kutsun lukijan asettumaan mielessään hetkeksi erään alakoulun luokkahuoneen perälle. Käynnissä on kuudennen luokan oppitunti. Eräs oppilas, Mikko, keinuu tuolillaan. Opettaja kutsuu tätä nimeltä kaksi kertaa: Mikko, Mikko. Mikko lopettaa keinumisen ja istuu nyt liikkumatta. Opettaja sanoo Mikolle: kiitos.

Kirjatessani ylös tätä pientä kohtausta en kiinnittänyt siihen juuri huomiota. Tämä on tavallista koulunkäyntiä: opettajat kertovat miten toimitaan, ja oppilaat seuraavat ohjeita vaihtelevasti. Toisinaan heitä muistutellaan erilaisin tavoin. Parin vuoden kuluttua jäsenin muistiinpanoja uusien käsitteiden avulla, ja havahduin miettimään tätä kohtausta. Mistä oppilas voi tietää, mikä opettajan asia on, kun vain oppilaan nimi sanotaan ääneen? Ja miten hänen silti onnistuu toimia niin, että opettajan sanaton toive täytyy? Samanlaiset havainnot, joissa oppilaiden toimintaa ohjailtiin katsekontaktilla, lähemmäs astumisella tai muulla sanattomalla eleellä, toistuivat oppituntien aikana useamminkin. Olin tallentanut huomaamattani jotain näkymätöntä: oletuksen siitä, että oppilaat tietävät itse, mitä heiltä odotetaan.

Teoreettisesti olen lähestynyt koulun näkymättömiä – eli normatiivisia – odotuksia ranskalaisen sosiologin, Pierre Bourdieun (1977, 1986, 1990) käsitteillä. Olen lähtenyt liikkeelle ajatuksesta, että jokaisessa sosiaalisessa kontekstissa toimintaa jäsentää *doxa*, toisin sanoen ne ääneen lausumattomat oletukset siitä, mikä on luonnollista, tavallista ja odotettavaa – eli normaalia. Nämä oletukset pakenevat tietoisuutta, ja tulevat näkyväksi vasta, kun niitä haastetaan. Samalla ne järjestävät ymmärrystämme todellisuudesta ja ohjaavat siten piiloisesti sosiaalista maailmaa. Olen käyttänyt Bourdieun käsitteistöä apunani myös *pääomien* ja *habituksen* käsitteitä; näiden avulla olen sanallistanut sitä, miksi koulun *kentällä* tietyn joukon on todennäköisesti helpompaa lunastaa ne sosiaaliset odotukset, jotka doxasta kumpuavat.

Opettajien pedagogisia valintoja olen purkanut puolestani hollantilaisen kasvatustieteilijän Gert Biestan (2006, 2015, 2020) jäsenyyksellä siitä, mikä on koulutuksen tarkoitus. Biesta jakaa koulutuksen tarkoituksen kolmeen osa-alueeseen: *kvalifikaation*, *sosialisaa-tion* ja *subjektivaation* ulottuvuuksiin. Kvalifikaatiolla hän tarkoittaa karkeasti oppisisältöjen ulottuvuutta, ja sosialisaa-tiolla puolestaan yhteisön jäseneksi kasvamista ja sen oleminen tapojen omaksumista. Subjektivaatio merkitsee kasvamista harkitsevaksi toimijaksi,

joka ymmärtää toimijuutensa äärettömän potentiaalın, mutta myös mahdolliset seuraukset. Kirjoituksissaan Biesta on korostanut sitä, että kaikki kolme ulottuvuutta edellyttävät omat tietoisesti laaditut päämääränsä ja työkalut, joilla näitä päämääriä voidaan koulutuksessa tavoitella. Opettajan vaikea, mutta tärkeä tehtävä on tasapainoilla näiden ulottuvuuksien välillä siten, että kunkin oppilaan omat tuen tarpeet tulevat huomioituksi.

Yhdessä nämä kaksi erilaista lähestymistapaa ovat mahdollistaneet luokkahuoneessa tehtyjen valintojen käsitteellistämisen yhteiskuntaa uusintaviksi ja toisaalta uudistaviksi valinnoiksi – siis yhdistäneet luokkahuoneen yhteiskuntaan.

Aiempi kohtaus Mikon ja opettajan välillä on muistutus siitä, että koulu on täynnä näkymättömiä sääntöjä, jotka oppilaiden oletetaan omaksuvan. Monissa tapauksissa heidän odotetaan myös oma-aloitteisesti toimivan niin kuin heiltä sanattomasti odotetaan. Olen-naista on huomata, että oppilailla on vaihtelevat mahdollisuudet lunastaa näitä koulun ja opettajien sanattomia toiveita ja säädellä toimintaansa niiden mukaan. Bourdieun käsitteillä voi sanoa, että oppilailla on perheensä kautta pääsy erilaisiin pääomiin ja habitukseen, joista osa sopii koulun kentälle paremmin kuin toiset, ja jotka näin muodostavat vähemmän kitkaa oppilaan ja kouluinstituution välille.

Aiemman tutkimuksen perusteella voi esittää, että opettajat itse lunastavat koulun kentän odotukset todennäköisesti keskimääräistä helpommin (Lortie, 1975; Razfar 2011; Flynn 2013). Väitöskirjani ensimmäinen osatutkimus tuo esiin opettajan sosialisatiota ja pohtii seurauksia sille, mikäli kouluun päätyy töihin ihmisiä, jotka alun alkaen kokevat suhteensa kouluun mutkattomaksi, ja miten opettajien ennakkokäsitykset koulusta, opettajista ja oppilaista voivat näkyä heidän arjen työssään. Bourdieulainen näkökulma tekee myös ymmärrettävämmäksi sitä, miksi koulun totuttuja käytäntöjä voi toisinaan olla niin vaikeaa muuttaa: Ääneen lausuttujen tavoitteiden lisäksi yhteisöjä ohjaavat myös tiedostamattomat odotukset, jotka risteävät koulujen arjessa. Ensimmäinen osatutkimus korostaakin tarvetta opettajien omien koulua koskevien ennakkokäsitysten haastamiseen, jotta koulu ei ainoastaan tuota uudelleen sitä, mitä jo ennestään pidetään koulun kentällä normaalina.

Toisessa osatutkimuksessa havaitsimme, mitä nämä piiloiset odotukset voivat tuottaa koulujen arkeen. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme koulujen kielikäytäntöjä useamman etnografisen kentän voimin. Havaitsimme, että normatiivinen oletus oppilaasta, joka pystyy opiskelemaan sujuvalla suomen kielellä järjestää yhä piiloisesti luokkahuoneita, vaikka monien koulujen monikielinen todellisuus on huomioitu koulujen julkilausutuissa tavoitteissa ja monissa käytänteissä. Haastattelemamme opettajat olivatkin näiden kahtaalle vetävien tavoitteiden edessä toisinaan neuvottomia, ja osa oli hyväksynyt arjessaan sen, ettei pysty auttamaan kaikkia oppilaita yhteisen kielen puuttuessa. Systemiset puutteet saataan kouluissa tunnistaa, kuten monikielisen oppimateriaalin vähyys ja resurssien riittämättömyys, mutta näihin puutteisiin vastaaminen on vaikeaa: piiloisten odotusten tasolla koulu on yksikielinen. Nämä ristiriitaiset odotukset tuottavat vaikeita tilanteita niin opettajille kuin yksittäisille oppilaillekin.

Eräs toistuva teema, johon huomioni kenttäjaksolla kiinnittyi, oli akateemisten tavoitteiden saama fokus, joka toisinaan ajoi muiden tavoitteiden yli. Annan toisen esimerkin.

Toisella kuudennen luokan oppitunnilla, oppilas, Sofia, kutsuu opettajaa kolmesti. Opettajan huomion saatuaan Sofia toteaa valitellen: teet liian vaikeita tehtäviä. Opettaja toteaa Sofialle, että näitä on harjoiteltu jo neljännellä luokalla. Toisin sanoen, pitäisi osata jo.

Näitä hetkiä mietin paljon sekä jo kentällä ollessani että myöhemmin muistiinpanoja lukiessani. Opettajalla on hetkittäin varsin vähän aikaa harkita, mitä vastata oppilaalle, joka valittaa tehtävien olevan liian vaikeita. Pohdin kuitenkin, mitä reagointi kertoo arjen prioriteeteista: mikä näyttäytyy tärkeänä, kun opettaja reagoi tavalla, joka pikemmin ilmaisee

oppilaalle tämän epäonnistumista ja kenties opettajan omaa turhautumista, kuin tavalla, joka ilmaisee myötätuntoa ja palkitsee oppilasta siitä, että tämä kertoo tarvitsevansa lisää tukea opiskeluun.

Väitöskirjan kolmannessa osatutkimuksessa selitämme tätä sillä, että koulujen arjessa oppisisältöjen oppiminen, kvalifikaatio, nähdään usein koulun päällimmäisenä tai jopa ainoana tehtävänä, ja että oppimisen odotetaan tapahtuvan tiettyssä, opettajan ennalta määrittelemässä kehyksessä ja aikataulussa. Kuten todettu, koulunkäynnissä on kyse kuitenkin myös paljosta muusta kuin oppisisältöjen oppimisesta. Osa opettajista korostaakin myös sitä, että oppilaat tarvitsevat paljon kannustusta, tukea, ja itsetunnon kohotusta, jotta korkeita akateemisia tavoitteita kohti voidaan työskennellä.

Kolmannelta osatutkimuksesta käy lisäksi ilmi, että koulun toimintatapojen ja sosiaalisten odotusten omaksumista saatetaan toisinaan pitää lähtökohtana koulutyöskentelylle. Eräs opettaja kuvaa oppilaiden aloillaan istumista ja oma-aloitteisesti kirjojen esiin ottamista akateemiseksi valmiuksiksi. Biestan käsitteillä tehdyssä tulkinnassa kyse on pikemminkin sosialisatiosta ja subjektivaatiosta. Toisin sanoen, oppilas tietää mitä häneltä oppitunnin alussa odotetaan ja kykenee toimimaan näiden odotusten mukaan – pyytämättä. Biestan kehyksessä tulkiten kyse ei ole tällöin akateemisista valmiuksista, vaan sosiaalisten sääntöjen oppimisesta ja oman toimijuuden säätelyn kehittymisestä. Näihin molempiin tarvitaan opettajan tukea.

Ilmiötä, jossa kaikkea koulun toimintaa tulkitaan kvalifikaationa, olen päätenyt nimittämään kvalifikaation logiikaksi. Tämän logiikan mukaan koulutuksen kaikilla ulottuvuuksilla on ennalta määritelty, mitattava lopputulos: oikein, tai väärin. Kvalifikaation logiikkaa soveltaen koulussa voidaan ennalta määrittellä mitattava ja niin sanotusti oikea lopputulos sille, miten oppilas toimii sosiaalisessa yhteisössään sekä sille, miten tämä toteuttaa toimijuuttaan.

Logiikan soveltamisessa muuhun kuin oppisisältöjen omaksumiseen piilee kuitenkin vaara: oppilailla on erilaiset taustat ja niin ollen erilaiset pääomat ja habitus, joista osa sopii paremmin koulun kentälle kuin toiset. Näin ollen sosialisatiion mittaaminen 'oikein tai väärin' -logiikalla tarkoittaa, että oppilaan on sitä helpompi menestyä, mitä luontevammin hänen habituksensa kouluun ennestään sopii. Näin oppilaan taustan vaikutus hänen koulumenestykseensä voi korostua.

Sen lisäksi subjektivaation eli oppilaan oman toimijuuden mittaaminen 'oikein tai väärin' on mahdotonta siksi, että kun toivottu lopputulos määritellään etukäteen, kyse ei tällöin ole oikeastaan *oppilaan* toimijuudesta, vaan opettajan esittämien toiveiden suorittamisesta. Ajattelun ja harkinnan opettelu edellyttää aidosti avointa, määrittelemätöntä lopputulosta, jolle opettajan on annettava tilaa.

Puheenvuoroni alussa lupasin yhdistää luokkahuoneen yhteiskuntaan. Väitöskirjassani väitän, että koulutuksen julkilausutut tavoitteet siivilöityvät koulun arkeen piiloisten, normatiivisten odotusten läpi. Tavoitteiden ristiriidat voivat tuottaa ennalta odottamattomia lopputulemia. Koulun arkeen voikin syntyä paineita, kun opettajia ohjaa yhtä lailla opetussuunnitelma kuin tiedostamattomat käsitykset siitä, millaisia koulu, opettajat ja oppilaat ovat. Tässä työssä tämä näkyy kielikäytännöissä: kouluilta odotetaan julkilausutulla, opetussuunnitelman tasolla monikielisyttä, mikä törmää arjessa koulun yksikielisyyteen. Mikäli piiloisia odotuksia ei tunnusteta ja haasteta, julkilausuttujen päämäärien tavoittelu on vaikeaa.

Väitän myös, että opettajat toteuttavat väistämättä koulun yhteiskunnallisia tehtäviä opettaessaan – näin tapahtuu riippumatta siitä, mieltävätkö he itse yhteiskunnallisen roolin osaksi työtään. Koulun arjessa risteävät päällekkäiset, kilpailevat tarkoitukset, joiden pää-

määrinä on oppisisältöjen oppimisen lisäksi yhteisön jäseneksi sekä harkitsevaksi toimijaksi kasvaminen. Näillä päämäärillä on yhteiskunnan näkökulmasta keskeinen tehtävä: kasvaakseen toimijaksi, joka voi muuttaa maailmaa, sisältöjen oppimisen rinnalle tarvitaan kykyä myös ajatella itse sekä toimia harkitusti toisin. Oppisisältöjen oppimisen – eli kvalifikaatioiden – logiikkaa sovelletaan toisinaan myös muihin päämääriin, joihin se kuitenkin soveltuu heikosti.

Tästä seuraa väitöskirjani viimeinen väite: väitän, että kvalifikaatioiden logiikan korostuminen voi heikentää koulujen mahdollisuutta toteuttaa tehtävänsä yhteiskunnan rakenteiden muokkaajana ja vaikeuttaa oppilaiden taustoista nousevien erojen tasaamista. Tämä logiikka voi ohjata arvioimaan, kuinka hyvin oppilaat suorittavat toimijuuttaan, tai sitä, kuinka hyvin oppilaat ovat omaksuneet koulun sosiaalisen maailman lainalaisuudet. Näin jää huomaamatta, että oppilailla on vaihtelevat lähtökohdat näiden odotusten lunastamiseen.

Kasvattaessaan ja opettaessaan opettajat vaikuttavat oppilaidensa kautta yhteiskuntaan, minkä takia koulua ja yhteiskuntaa ei voi erottaa. Kasvatustieteiden kentällä on jo vuosikymmenten ajan herätelty keskustelua siitä, että koulusta puhuttaessa ja myös koulua tutkittaessa koulun konteksti – eli yhteiskunta – jää usein pimentoon (Simola, 2015, 2021, Heikkinen ym., 2021). Tämä dekontekstualisaatio etäännyttää myös opettajan luokahuoneensa yhteiskunnallisista kytköksistä ja voi siksi tehdä entistä vaikeammaksi havaita, että koulun kentän normatiiviset odotukset tekevät koulusta paikan, jossa yhden on helpompi onnistua kuin toisen.

Kansainvälisestä hyvästä maineestamme huolimatta koulutuksellisen eriarvoisuuden kysymykset tulisi ottaa vakavasti myös Suomessa. Koulujen yhdenvertaisuutta haastavat esimerkiksi kaupunki- ja koulusegregaatio sekä oppilaiden perhetaustan vaikutukset heidän koulutuspolkuihinsa, mikä vuosikymmenten kaventumisen jälkeen vaikuttaa jälleen vahvistuvan (Bernelius & Huilla, 2021, Kalenius, 2023). Kapea keskittyminen oppimistuloksiin ja niiden mittaamiseen voi vahvistaa sellaista kouludiskurssia, jossa koulun muita tehtäviä, sosialisatio- ja subjektivaatiotehtävää, tulkitaan niin ikään mitattavina suorituksina. Tällainen tulkinta vahvistaa koulun uudelleen tuottavaa tehtävää, mutta yhteiskuntaa uudistava potentiaali jää vähäiseksi.

Lopulta yhteiskunnan kannalta merkitykselliset hetket tiivistyvät pieniin vuorovaikutuksen ja valintojen hetkiin luokahuoneissa. Tehdäkseen yhteiskunnallisesti sensitiivisiä valintoja ja toteuttaakseen peruskoulun arvopohjaa – ihmisyyttä, sivistystä, tasa-arvoa ja demokratiaa – opettajat tarvitsevat paitsi yhteiskunnallisen kontekstin, myös yhteiskunnan tuen näiden arvojen tavoitteluun.

Opettajan tehtävä on tyypillisesti elänyt historian mukana ja saanut uusia muotoja yhteiskunnan muuttuessa. Ajassa, jossa yhteiskunta, koulut, ja elintärkeät taidot kuten lukutaito, eriytyvät ja jossa hyvinvointiyhteiskunnan rakenteita haastetaan, opettajan tehtävän yhteiskunnallisen puolen soisi saavan enemmän huomiota niin julkisessa koulukeskustelussa, opettajanhuoneissa kuin opettajankoulutuksessakin.

Väitöskirja

Juvonen, S. (2024). *School in society: Teachers enacting the purposes of education*. Helsinki University Dissertations 140/2024. <http://hdl.handle.net/10138/575327>

Kirjallisuus

- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. Valtioneuvosto.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Translated by Richard Nice. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa Richardson, J. G. (toim.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *Logic of practice*. (Käänt. Richard Nice.) Polity Press. <https://doi.org/10.1515/9781503621749>
- Flynn, N. (2013). Linguistic capital and the linguistic field for teachers unaccustomed to linguistic difference. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 225–242 <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.710004> .
- Kalenius, A. (2023). *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. The University of Chicago Press.
- Heikkinen, H., Kaukko, M., Nikkola, T., & Saari, A. (2021). Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus*, 52(4), 377–379.
- Rantala, J. (2010). *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Razfar, A. (2011). Ideological challenges in classroom discourse: a sociocritical perspective of English learning in an urban school. *Critical Inquiry in Language Studies*, 8(4), 344–377. <https://doi.org/10.1080/15427587.2011.615621>
- Rinne, R. (1986). *Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Simola, H. (2015). Firmly bolted into the air. Wishful rationalism as a discursive basis for educational reforms? Teoksessa H. Simola (toim.), *The Finnish education mystery. Historical and sociological essays of schooling in Finland*, (s. 3–26). Routledge.
- Simola, H. (2021). Dekontekstualisaation lyhyt historia. *Kasvatus*, 52(4), 380–387. <https://doi.org/10.33348/kvt.112371>
- Vuorikoski, M., & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 63–81.

KT Sara Juvonen työskentelee tutkijatohtorina Itä-Suomen yliopistossa.