

Kouluhistorian vaihtuvat paradigmat

Abstract

The study deals with the paradigms of school history, as it has been practised in the 20th century in Finland. The Finnish developments are related to the international changes. The Finnish school history started under the auspices of the 19th century historicism and flourished using the Rankean dictum “what had actually happened” as a methodological guideline, but was soon caught in the practice of Karl Lamprecht’s idea of social history as a way to make sense of schooling. The ‘linguistic turn’ in sociology tempted in the 80’s young sociologists to attempt a historical analysis of schooling. Research into school history expanded in the 90’s, when a historical perspective was in demand because of the drastic changes in educational system.

Kouluhistoria - koulutushistoria - kasvatushistoria - kasvatustieteen historia muodostavat perheen, jonka jäsenistä tässä artikkelissa keskityn kahteen ensin mainittuun, koulun ja koulutuksen historiaan. Kirjoitan ennen muuta yhteiskunnallisen instituution historian tutkimisesta, en aate- tai oppihistoriasta. En myöskään kirjoita kouluhistoriallisen tutkimuksen historiaa, vaan tuon esiin tutkijoita ja teoksia, jotka ovat tuoneet mukanaan jotain uutta alan paradigmanmuutosten kannalta.

Kouluhistorian ala vaihtelee yksittäisten koulujen historiasta laajenevan koulutuksen vaiheiden tutkimiseen. Alan para-

digmavaihtelu taas käsittää muutokset lähdeobjektivismista aina historialliseen yhteiskuntatutkimukseen ja postmoderniin intertekstuaaliseen tarkasteluun. Paradigmalla tarkoitan tutkijan omaksumia epistemologisia ja ontologisia taustaoletuksia. Yhtä vähän kuin ihmistieteissä yleensäkin paradigmavat eivät vaihdu ehdottomasti, vaan erilaiset tutkimusotteet elävät limittäin toistensa rinnalla, kuitenkin niin, että yhden otteen voi kerrallaan havaita hallitsevan keskustelua ja työskentelyä.

Kouluhistorian kulta-aika 1800-luvun historismin suojissa

Historismi teki 1800-luvusta kouluhistorian kulta-ajan. Koulut etsivät historismin hengessä identiteettiään ja olemassaoleva koulutusinstituutio legitimaatiotaan. Historia oli sekä juurien että legitimitien perusteiden kultakaivos.

Aina 1800-luvun alkupuolelta lähtien kymnaasien kollegat ja lehtorit kirjoittivat kasvavalla innolla koulujensa historioita. Laitoksen identiteetti ja arvo nousivat siihen liittyvistä historiallisista merkityksistä. Menetelmänä oli mahdollisimman runsaiden lähdemerkintöjen systemaattinen kerääminen. Kirjoittajat suhtautuivat yksittäisiin lähdetietoihin kuin kulta-hippusiin. Kaikki kannatti kerätä talteen, ja jokainen palanen puhui omasta puolestaan. Lähteiden sisältö kirjoitettiin auki ilman aktiivista kysymyksenasettelua ja tiukkaa vertailevaa tulkintaa. Tutkimusotetta voi kutsua lähdeobjektivismiksi. Leopold von Ranken (1775-1886) "wie es eigentlich gewesen ist" -periaatteeksi kiteyttämänä ote hallitsi 1800-luvun historiankirjoitusta.

Rankelaiset tutkijat katsoivat tehtäväkseen penkoa esiin mahdollisimman aukottomia lähdesarjoja. Saksassa ja Pohjoismaissa ilmestyikin 1800-luvun aikana joukko monumentaalisia lähdejulkaisuja. Suomessa kouluhistorian tutkijoista uutterin arkistojen koluaja oli K.G. Leinberg, joka 1884-1901

julkaisi neliosaisen lähdekokokoelman *Handlingar rörande finska skolväsendets historia*. Se kattoi Ruotsin ajan uskonpuhdistuksesta aina 1700-luvun loppuun. Leinberg oli viettänyt seminaarinlehtorin ja kansakoulutarkastajan kesälomansa tarkkaan paitsi kotimaan arkistoissa myös Ruotsissa.¹

Lähdeobjektivismi tuotti parhaimmillaan kronologisia kertomuksia, joissa historiallisten toimijoiden aikomukset ja toimenpiteet piirtyivät esiin tarkkoina ja autenttisen tuntuisina. Lukijan tehtäväksi jäi pohtia toiminnan merkityksiä ja ottaa näkökulma tapahtuneeseen. Tutkija kirjasi esitykseensä lähinnä voittajien tarinat. Historiallisten toimijoiden aikomusten ristiriitoja sen enempää kuin hävinneiden kokemuksiakaan ei rekisteröity. Tuloksena oli kuva tutkittavan laitoksen vääjäämättömästä kasvusta. Usein kirjoittajat eivät vaivautuneet pohtimaan muutoksen kokonaisuutta ja sen dynamiikkaa eri ajanjaksoina, vaan kirjoittivat auki lähdesarjan sellaisenaan, jolloin luvut sahasivat kutakin osailmiötä sellaisenaan ajasta toiseen. Esimerkiksi paikallisen koululaitoksen historia alkoi luvulla koululaitoksen kasvusta, jatkui katsauksena oppilaisiin ja edelleen opettajiin ja viimein koulurakennuksiin. Kokonaiskuvaa koulun paikallisen merkityksen muuttumisesta ajasta toiseen ei syntynyt.

Lähdeobjektivismi jäi suomalaiseseen historiankirjoitukseen pysyväksi otteeksi. Lainalaisuuksia etsivä positivismi, eläytymiseen kutsuva hermeneutiikka tai rationaalinen empirismi eivät aikojen kuluessa kokonaan pystyneet sivuuttamaan sitä. Lähdeobjektivismin voima oli sen kertomuksellisuudessa; se tarjosi näennäisen kattavia kuvia tapahtuneesta. Kertomuksesta löytyivät historiallisesti rakentuneiden laitoksen juuret ja kuva kasvusta. Historismin sävyttämä juurien etsintä veti jatkuvasti puoleensa tutkijoita. Etenkin eläkkeellä olevat opettajat kirjoittivat hartaalla pieteetillä tunnontarkkoja paikallisen koululaitoksen tai oman koulun historiikkeja.

Kouluhistorian kultakauden toinen ote oli “suuren kertomuksen” kirjoittaminen. Koulutuksella oli itsestään selvä osa monessakin suuressa kertomuksessa. Kansakoulu oli 1800-luvulla osa kansakunnan rakentamista, ja samoin aikuiseen väestöön kohdistunut sivistystyö nähtiin kansakunnan kasvuna. Kansakunnan kertomukseen yhtyi toinen 1800-luvun valta-ajatus, edistys. Koulutus oli yhteisön kaikinpuolisen hyvinvoinnin tekijä ja ilmentymä. Hegeliläis-snellmanilaisessa aatemaailmassa koulutuksen kasvu oli osoitus yhteisön liittymisestä historiallisen välttämättömyyden sanelemaan edistykseen saattoon. Tämä ajatus kantoi Gustaf F. Lönnbäckin vuonna 1887 julkaisemaa väitöskirjaa *Folkskoleidéns utveckling i Finland från nittonde århundradets början till 1866*. Vastaväittäjän mielestä kansallista merkitystä olisi pitänyt vielä enemmän korostaa, sillä “suuren kertomuksen” paradigma oli koulutustutkimuksessa ajan vaatimus.²

Lähdeobjektivismi ja suuren kertomuksen paradigma saattoivat esiintyä yhdessä, vaikka ne teoreettisesti tarkasteltuina olivat ilmeisessä ristiriidassa keskenään. Lähdeobjektivismin perustaja Leopold von Ranke (1795-1880) oli ratkaissut ristiriidan toteamalla, että vaikka historioitsija kuvasi tapahtumia “wie es eigentlich gewesen ist”, hän oletti itseään toteuttavan kansansielun vaikuttavan kaiken taustalla³. Suomalaiset kouluhistorioitsijat toimivat hyvinkin Ranken hengessä: esitykset olivat pikkupiirteisen uskollisia lähteille ja referoivat niitä laveasti, mutta kansallinen retoriikka pulpahti usein esiin alku- ja loppuluvuissa antaen ymmärtää, että tekijä oli tutkinut koulua nimenomaan nousevan kansakunnan ilmentymänä. Vaikka tutkimuksen kohteena olisi ollut Ruotsin aika, erotettiin Suomen kansa itsenäiseksi historialliseksi toimijaksi. Esimerkiksi K. O. Vikmanin 1910 julkaisema tutkimus oli nimeltään *Suomen kansan lukutaidon synty ja kehitys Ruotsin vallan aikana*, vaikka tekijän oli vaikea erottaa Suomen kansanopetuksen vaiheita koko valtakunnan historiasta.

Rankelaisuuden ja kansakunnan rakentamisen yhteisenä saavutuksena syntyi 1800-luvulla paitsi runsaasti kirjoitettua kouluhistoriaa myös arkisto- ja tilastolaitos. Tutkijat saattoivat keskitetysti käyttää lähteitä ja etsiä väestö- ym. tilastollisia taustoja ilmiöille. Myös lähdejulkaisuja kirjoitettiin enemmän kuin koskaan ennen tai ennen elektronisten tietokantojen aikaa. Tekijät uskoivat aukottoman todistusaineiston kokoamisen ja menneisyyden säilömisen mahdollisuuteen.

Autonomian ajalle osuneen kouluhistorian kulta-ajan perusteet olivat yhtä lailla Rankessa ja Hegelissä. Historia haluttiin nähdä empiirisenä tieteenä, joka perustui tiukasti lähteiden havainnointiin. Toisaalta kansakunnan rakentaminen edellytti laitosten kehityksen tulkittamista kansakunnan toteutumiseksi. Niin usko menneisyyden rekonstruoitavuuteen kuin tarve kansallisten laitosten identiteetin rakentamiseen suosivat kouluhistoriallista tutkimusta. Aikakausi jätti jälkeensä runsailla lähdeviitteillä varustettuja historiikkeja, joissa merkitysten tulkinta oli joko olematonta tai itse tapahtumien ulkopuolelta, aatteista, johdettua ja todistusaineistosta riippumatonta. Joka tapauksessa historiikit antoivat "meidän" laitoksillemme historialliset juuret. Etsiväthän sekä niiden kirjoittajat että lukijat niiden avulla vahvistusta yhteisölliselle identiteetilleen.

Kulttuurihistoriallinen koulukunta kirjoittaa koulutuksen historiaa

Kasvatustutkimuksen valtasi 1900-luvun alussa usko positivistiseen kokeellisuuteen ja mittaamiseen. Psykometriikan kansainvälinen kehitys loi uskoa kasvatuksen mahdollisuuksiin diagnosoida kasvavien kykyjä ja vaikuttaa kehitykseen. Koulutuksen historiallisten merkitysten selvittäminen jäi positivismin aikana varjoon, mutta sai toisaalta positivismin

sävyttämästä sosiaalhistorian harrastuksesta vaikutteita.

Saksassa syttyi 1800-luvun lopulla uusi harrastus yhteiskunta-historiaa kohtaan. Kulttuurihistorialliseksi itseään kutsunut koulukunta näki koulutuksen yhteiskunnallisena tekijänä, joka liittyi yhteiskunnallisen liikkuvuuden ilmiöön, mm. sääty-kiertoon ja alueellisen eriytymiseen. Karl Lamprecht, uuden koulukunnan perustaja, uskoi yhteiskunnallisen muutoksen kvantitatiivisen selvittämisen johtavan kehityksen lainalaisuuksien löytämiseen, aivan kuten kokeellisen kasvatustutkimuksen edustajat samaan aikaan uskoivat ihmisten mitaamisen auttavan tekemään oppimista koskevia ennusteita. Positivismi vaikutti näin sekä empiiriseen kasvatustutkimukseen että koulutushistoriaan. Koulutuksen historiaa ryhdyttiin tarkastelemaan lamprechtalaisesta näkökulmasta, koska uskottiin että koulutus paljastaisi yhteisön luonteen ja eri ihmisryhmien koulutuserot taas yhteiskunnallisen kerrostamisen ja muutoksen suunnan.

Uuden koulutushistorian tutkijat eivät tutkineet koulujen perustajia eivätkä paikallisten koulujen vaihteita, vaan koulutusta kollektiivisena, kvantitatiivisesti selvitettävänä ilmiönä. Lamprechtin oppilas Gunnar Suolahti (1876-1933) julkaisi 1903 artikkelin *Tilastollisia tietoja Turun akatemian ylioppilaista*, joka liittyi hänen ja muiden lamprechtalaisten pyrkimykseen luoda Suomen sosiaalhistoriassa käytettävä yhtenäinen sosiaaliluokitus. Tästä lähti liikkeelle pitkäaikainen kiinnostus kouluun sosiaalhistoriallisena ilmiönä.⁴

Suolahden ikätoveri Kaarlo Jäntere väitteli 1927 aiheesta *Koulunkäynti sosiaalisena ilmiönä vv. 1722-1843 silmällä pitäen erityisesti Porin triviaalikoulua*. Jäntere valitsi tietoisesti uuden, lamprechtalaisen tutkimusotteen. Väitöskirjansa alkupuheessa hän kertoo aloittaneensa klassisen kouluhistorian tutkijan ottein, mutta muuttaneensa lähestymistapaansa: "— jouduttuani kuitenkin kosketuksiin prof. Suolahden kanssa muuttui työohjelmani kokonaan, mistä tuloksena ilmestyy

tämä historiallis-sosiaalinen tutkimus.” Jäntere otti työkalukseen kollektiivisen sukupolvikäsitteen. Sukupolvien urien vertailusta tuli opinkäyntitutkimusten vakionmuoto.

Suolahden ja Jäntereen perinne jatkui 1930- ja 1940-luvuilla, jolloin ikänsä puolesta jo seuraavaa tutkijapolvea edustavat lamprechtilaiset Eino E. Suolahti ja Kosti Huuhka tutkivat koulutusta suhteessa yhteiskunnan rakenteisiin. Suolahden tutkimus *Opinkäynti ja sen aiheuttama säätykierto Suomen porvariston keskuudessa 1600-luvulla* (1946) ja Kosti Huuhkan tutkimus *Talonpoikaisnuorison koulutie* (1955) noudattivat edeltäjiä jopa paremmin positivistien vaatimusta ‘tutki ongelmia, älä aikakausia’. Niinikään alkujaan lamprechtilaiset L. A. Puntila, Vilho Helanen, Heikki Varis, Sven-Erik Åström ja Martti Ruutu tutkivat puolestaan yliopisto-opiskelijoiden järjestäytymistä sosioekonomista taustaa vasten. Kaikkien mielenkiinnon kohteena olivat kollektiiviset, tyypilliset ilmiöt eivätkä yksilölliset ajattelijat ja abstraktit aatteet.

Sukua sosiaalihistorialliselle koulutustutkimukselle oli myös ajan antropologinen kasvatustutkimus. Se sai vaikutteita Edward Westermarckin (1862-1939) koulukunnasta, jonka mukaan yhteiskunnan laitokset ovat lähes luonnontieteellisen ennaltamääräytyneesti kehittyneet alkukantaisista ja yksinkertaisista rakenteista kohti monimutkaisia. Bertel Nyberg, Karl Bruhn ja Paavo Päivänsalo tutkivat perinteisten yhteiskuntien kuten saamelaisten ja eskimoiden kasvatustapoja, etsien niistä kasvatustutkimuksen perusmuotoja. He käyttivät kirjallisia lähteitä eivätkä kenttätutkimusta, joten heidän työnsä muistutti enemmän historiantutkimusta kuin sosiologista kenttätutkimusta. Silti he uskoivat työllään olevan merkitystä päivän ajankohtaisten kasvatuskysymysten ratkomiselle. Varsinainen empiirinen kasvatussosiologia, joka sittemmin syrjäytti antropologisen kasvatustutkimuksen, teki 1930-luvun lopulla vasta tuloaan.

Yhteiskunnallisesti suuntautunut koulutushistoria ei itse-

näisyyden ajan alkuvuosikymmeninä syrjäyttänyt klassista kasvatusaatteiden tutkimusta. Kansakunnan rakentaminen oli edelleen meneillään, ja tutkijat paneutuivat koulutuksen aateelliseen puoleen ja siinä etenkin kansallisen heräämisen aikaan. Heikki Lehmusto tutki Snellmanin kasvatuserittelyä (1926), Matti Wilska kansanopistoatteen kehitystä (1936) ja Sisko Wilkama naissivistuksen periaatteiden kehitystä Snellmanin aikaan (1938). Aatehistoriallinen harrastus jatkui voimakkaana vielä 1940-luvulla. Kansallisen kasvatushistorian rinnalla tutkittiin kansainvälisiä klassikoita. Risto Kuosmanen jatkoi 1920-luvulla aloittamiaan Pestalozzi-tutkimuksia ja Gunnar Stadius tutki sekä Herbartia että terapeuttisen kasvatuksen uranuurtajaa Decrolyta.

Positiivistinen, sosiaalihuollinainen koulutustutkimus oli vuosisadan alkupuolen uusi ja vetovoimainen paradigma. Se syrjäytti klassisen lähdeobjektivismin siten, että yhä harvemmin kouluhistoriaa tutkittiin kokonaan lähdeaineiston armoilla pysytellen. Merkityksellinen kysymyksenasettelu ja sen mukainen tulkinta olivat nyt kouluhistorialliselle tutkimukselle asetettavia vaatimuksia. Ne pätevät silloinkin, kun tutkimus ei ääriamprechtillisesti pyrkinyt lainalaisuuksien ja luokitusperiaatteiden löytämiseen.

Uuspositivismin luuta kouluhistorian uhkana

Toisen maailmansodan jälkeen amerikkalainen uuspositivismi suoritti maihinnousun Suomeen. Niin Helsingin yliopistossa kuin Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulussa kasvatustieteen tutkimus muuttui 1960-luvulla "kasvatustieteeksi", minkä kriteerinä ajan käsitysten mukaan oli empiirisuus ja tilastollisuus.

Ajan presentismi kuvastui psykologi Arvo Lehtovaaran Kasvatustieteellisessä aikakauskirjassa 1963 esittämässä vetoo-

muksessa. Viitaten UNESCO:n uusiin linjanvetoihin Lehtovaara väitti ajan edellyttävän luonnontieteellisen sivistyksen lisäämistä humanistisen sivistyksen vastapainona. Tutkimusmenetelmien piti muuttua luonnontieteiden tapaan positivistisiksi, ja niillä piti tutkia havaittavaa todellisuutta.⁵ Jo aiemmin 1920-luvulla käyty kädenvääntö siitä, onko kasvatustiede luonteeltaan humanistista vai käyttäytymistieteellistä tutkimusta, alkoi nyt toden teolla uudelleen.

Lehtovaaran esitykseen liittyi katsaus eri kasvatustieteen laitoksilla tehtyihin ja meneillään oleviin tutkimuksiin. Sen mukaan esimerkiksi Helsingissä oli julkaistu 1955 - 62 kasvatustieteen laitoksen piirissä 33 empiiristä ja 7 historiallista tutkimusta. Tekeillä oli 14 empiiristä ja 10 historiallista tutkimusta. Jyväskylässä suhde oli hieman toinen: siellä oli julkaistu 5 empiiristä ja 6 historiallista työtä. Tekeillä oli 7 empiiristä ja 5 historiallista työtä.⁶

Kasvatustutkijoiden ontologiset taustasitoumukset muuttuivat 1960- ja 1970-lukujen aikana. Kasvatusta ei enää nähty historiallisesti rakentuneeksi ilmiöksi, vaan tässä ja nyt tapahtuvaksi, havainnoitavaksi ja mitattavaksi toiminnaksi. Koulutuksen muuttujia uskottiin voitavan manipuloida toivottujen tulosten saavuttamiseksi. Didaktiikka oli kasvatustieteiden joukossa nouseva tutkimuksen ala. Oppimistapahtumaa tutkittiin operationalisoitavien käsitteiden pohjalta. Käsitteiden dynaaminen, historiallinen luonne sivuutettiin, jotta operationalisointi onnistuisi. Kouluhistorian harrastus tyrehtyi 1970-luvulla uhkaavasti. Kasvatusalan väitöskirjoista oli 1970-luvulla vain harva historiallinen.

Historiaton 1970-luku ei tuonut kouluhistorialliseen tutkimukseen paradigmatallisia jännitteitä. Alan tutkimus oli paitsi vähäistä myös tutkimusotteeltaan pysähtynyttä. Se tuotti yksittäisten laitosten ja alueiden historiikinomaisia esityksiä, joiden ensisijainen tarkoitus oli tukea laitosten identiteettiä. Niihin verrattavia ovat jakson lopulla kirjoitetut eri oppiainei-

den didaktiikan selvitykset, jotka eivät yltäneet syvälliseen oppihistoriaan vaan kelasivat lähinnä aineiden eri aikoina esitettyjä legitimaatioperusteita.

Taulukko 1. Kasvatuksen eri alojen väitöskirjojen määrä 1970-94⁷

	aine- didakt.	yl.- didakt.	psyk.	sos.	hist.	filos.	Yht.
1970-71	5	15	2	2	3	-	27
1975-79	9	13	5	6	4	-	37
1980-84	16	17	2	5	1	2	43
1985-89	16	11	8	4	4	-	43
1990-94	16	33	10	15	6	5	85

Uuspositivismin aika 1960-luvulta 1970-luvun loppuun oli kouluhistorian tutkimuksessa välivaihe, joka enteili paradigman vaihtoa. Kansainvälisesti oltiin jo yhteiskuntatieteiden "lingvistisen käänteen" aatossa.

Sosiaalinen konstruktioismi luo historiallisen koulusosiologian

Kouluhistorian seuraava paradigmanmuutos tapahtui tieteidenvälisen kosketuksen kautta. Strukturalistinen sosiologia avasi niin kiinnostavia näköaloja koulutukseen, että niistä vähitellen muodostui oma kouluhistoriallinen koulukuntansa. Sitä seurannut jälkistrukturalistinen koulukunta puolestaan kiehtoi kasvatustutkijoita siinä määrin, että 1990-luvulla kouluhistoria nousi Suomessakin uudelleen etualalle.

Emile Durkheim (1859-1917), joka 1900-luvun alussa perusti strukturalistisen koulukunnan, kiinnitti huomionsa kan-

sanopetukseen tarkastellessaan yhteiskunnan rakennetta. Koulun tehtävä oli hänen mukaansa toimia yhteiskunnan muuttuessa sen eheyttäjänä. Siten Durkheim selitti nimenomaan yleisen ja yhtäläisen kansanopetuslaitoksen synnyn teollistuvassa maailmassa. Myös muut strukturalistit tarkastelivat koulua yhteiskunnan muiden rakenteiden tarkoituksenmukaisena osana. Samoin tekivät marxilaiset sosiologit. Max Weber omalta osaltaan korosti koulun tehtävän muuttuvan yhteiskunnan rakenteen mukana; 1900-luvun koulu ei ollut niinkään 1800-luvun koulun kehittynyt muoto vaan uusi rakenne, jolla oli oma paikkansa muiden uusien rakenteiden joukossa.⁸

Niin strukturalistit kuin marxilaisetkin olivat omissa piireissään keskenään eri mieltä siitä, oliko julkinen koululaitos rakennettu yhteiskuntaa vapauttamaan vai kontrolloimaan. Marxilaisista Antonio Gramsci (1891-1937) näki koulun täyttävän molempia tehtäviä, tarjoavan yksilöille vapautumisen ja olojen muuttamisen mahdollisuuden⁹, kun taas Jürgen Habermas (1984) korosti opin ja tiedon yhteiskunnallisesti emansipoivaa voimaa.¹⁰ Kontrollin ja emansipaation ongelmasta tulikin seuraavan paradigman, jälkistrukturalismin keskeinen teema.

Strukturalismi sai 1960-luvun lopulla väistyä sosiaalisen konstruktionismin tieltä. Peter Berger ja Thomas Luckmann esittivät 1966 teoksessaan *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*, että todellisuus rakentuu ihmisten rakentaessa käsitteisiään ympäristöstään ja vaihtaessa niitä keskenään. Siksi tutkija ei voinut luottaa hallinnollisesti ja tilastollisesti todennettaviin ulkoisiin rakenteisiin vaan hänen täytyi paneutua yhteisöjen todellisuutta koskevaan subjektiiviseen kokemukseen. Pierre Bourdieu (s. 1930), joka 1970 yhdessä Jean-Claude Passeronin kanssa julkaisi jälkistrukturalistisen analyysin koulusta yhteiskunnallisten ja kulttuuristen rakenteiden ja suhteiden uusintajana (engl. *Reproduction in Education, Society and Culture*), kutsuikin itseään konstruktionistiseksi

strukturalistiksi tai strukturalistiseksi konstruktionistiksi¹¹. Hänen mukaansa koulu samoinkuin koko yhteiskunta oli ryhmien välisen statuskilpailun kenttä, jossa koulusivistyksen arvo riippui siitä miten valtaryhmät sen noteerasivat. Siksi koulutusta oli tarkasteltava kulttuurisen pääoman markkinoina. Bourdieu arvosteli *tässä ja nyt* -sosiologiaa ja tarkasteli yhteiskuntaa historiallisesta näkökulmasta. Hänestä tuli uuden *historiallisen sosiologian* uranuurtaja.

Bourdieuun teesi oli riidassa Habermasin edustaman *kriittisen historiallisen sosiaalitutkimuksen* kanssa. Vaikka Habermasin lähti marxilaisittain liikkeelle koulun yhteiskuntaa säätelevästä funktiosta, hän painotti koulutuksen mahdollisuutta luoda yhteiskunnallista *tiedostamista* ja avointa yhteisöllistä *kommunikaatiota* ja siten vapauttaa ihmisiä olemassaolevien rakenteiden kahleista.¹²

Sosiaalisen konstruktionismin omaksuneet jälkistrukturalistit paneutuivat toden teolla vapauden ja kontrollin ongelmaan. Michel Foucault otti avuksi historiallisen näkökulman lisäksi toisen uuden sosiologian tarjoaman käsitteen, nimittäin *lingvistisen käänteen*. Ranskalaisten filosofien Roland Barthes'in ja Jacques Derridan mukaan maailma oli tekstiä. Tekstin he erottivat sekä tekijänsä intentioista että todellisuudesta. Michel Foucault yhtyi heihin tultuaan yhteiskunnan laitoksia historiallisesti tarkastellessaan siihen tulokseen, että kieli, toisen sanoin erilaiset diskurssit, loivat todellisuutta eikä päinvastoin¹³. Näin tutkija saattoi rajoittaa tutkimiaan hegemoniallisia tekstejä ja väittää tutkivansa itse yhteiskuntaa. Tässä hän meni jälkistrukturalismissaan Bourdieuta paljon pitemmälle.

Foucault ratkaisi vallan ja vapauden kysymyksen vallan hyväksi. Hänen mukaansa koulutus tapahtui aina valtaretoriikan puitteissa ja muotoutui rakenteiltaan valtaretoriikan mukaan. Foucault'lla oli voimakas vaikutus koulutustutkijoihin, joiden lähtökohdaksi tuli nyt tarkastella koulutus-

ta osana hegemoniallisia rakenteita. Koulun muutokset olivat tämän näkemyksen mukaan riippuvia valtaretoriikan muutoksista. Muutoksilla ei ollut suuntaa, vaan kuten vallankaappaukset heittelevät poliittisia järjestelmiä retoriikan vaihtuminen muuttaa oloja.

Kun koulutushistoria oli Suomessa 1970-luvulla kiinnostanut lähinnä marxilaisia tutkijoita, Bourdieun ja Foucaultin ajatukset houkuttelivat sosiologeja laajemmin koulutuksen historiallisten merkitysten pariin. Uudesta eurooppalaisesta historiallisesta sosiologiasta tuli 1980-luvun Suomessa vastapaino amerikkalaiselle uuspositivismille. Turun yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan muodostui kasvatussosiologinen yksikkö, joka toimi bourdieulais-foucaultlaisella otteella. Tutkijoita kiinnosti koulu määrittelyvallan käyttäjänä. He tutkivat nimenomaan tekstejä, joskin bourdieulaisimmat heistä käyttivät myös tilastollista materiaalia. Historiantutkimukselle keskeiset arkistoaineistot eivät heitä niinkään kiinnostaneet. He eivät myöskään tutkineet tekstejä kirjoittajien historiallisia taustoja vasten, vaan Foucault'n tavoin ottivat tekstit auto-nomisina todellisuuden palasina.

Turun kasvatussosiologit Osmo Kivinen, Risto Rinne ja Joel Kivirauma tarkastelivat koulutuksen ilmiötä yhteiskunnallisten makrokäsitteiden, ennen muuta vallan ja yhteiskunnallisen erottelun valossa. He tunnustivat käsitteiden historiallisen rakentuneisuuden ja muuntuvuuden, ja Foucault'ta seuraten lähtivät siitä, että tieto ja valta olivat toisiinsa sitoutuneita, ilman että kumpikaan oli toisen lähtökohta, ja muodostivat yhdessä yhteiskunnallisen voiman.

Rinteen väitöskirja (1984) tarkasteli sitä, kuinka opetus suunnitelman muutokset 1900-luvun Suomessa heijastivat hegemoniallisia valtarakennelmia. Bourdieun tapaan hän käytti runsaasti tilastoaineistoja tulkintojensa tueksi. Myöhemmin Rinne tutki opettajuutta (1986), viitekehysnään Bourdieun teesi opettajaprofession synnystä kulttuurisesta pääomasta

käydyin kilpailun tuloksena. Kivisen väitöskirja (1988) käsitteli Suomen koulujärjestelmän kehitystä 1800- ja 1900-luvuilla suhteessa valtiiovallan vaalimaan koulutusajatteluun. Aineistona olivat hallinnolliset tekstit ja lähtökohtana oli Bourdieun ajatus koulutuksen yhteiskuntarakenteita uusintavasta voimasta. Kivinen rekonstruoi koulupolitiikan muutokset teksteistä, samaistaen näin tekstit reaali maailman ilmiöihin.

Historiallisen suuntauksen mukana kasvatussosiologian painopiste siirtyi luokkahuoneesta makroilmiöiden tasolle. Kasvatus ei enää näyttäytynyt yksipuolisesti psykologisena ja didaktisena yksilö- ja ryhmäprosessina, vaan liittyi yhteiskunnan suurten rakenteiden dynamiikkaan ja muutokseen.

Kaikki kouluhistoriallinen tutkimus ei kuitenkaan suoraan sitoutunut uuteen historialliseen sosiologiaan. Perinteinen geneettis-historiallinen näkökulma osoittautui välttämättömäksi nopeasti muuttuvan työelämän tarkastelussa. Jukka Tuomisto tutki teollisuuden työnantajien koulutustoimintaa teollistumisen eri vaiheissa (1986). Pauli Siljander tutki kansanopistojen kasvatustavoitteita historiallisesta näkökulmasta (1982). Hänen työnsä osui aikuiskasvatusinstituution historiassa saumaan, jossa perinteinen vapaa sivistystyö oli korvautumassa erilaisilla välineellisillä aikuiskoulutustavoitteilla.

Mikrohistoria paradigmana

Historian tutkijoiden keskuudessa 'linvistinen käänne' oli johtanut 'suurten kertomusten' dekonstruointiin. Historioitsijat kyseenalaistivat suuret aatehistorialliset periodisointi-käsitteensä, ns. suuret kertomukset kuten liberalismiin, nationalismiin ja sosialismiin. Vapaus, kansakunta tai luokkakonflikti menettivät uskottavuutensa muutoksen selittäjinä, kun muu-

tosta katsottiin moniperspektiivisesti myös vähemmistöjen ja häviäjien kannalta. Syntyi 'uusi historia', jolla ymmärrettiin vallankahvasta sivussa olleiden ryhmien kannalta tarkasteltua historiaa, ja sen valtalajina 'mikrohistoria', jonka harjoittajat rekonstruoivat menneisyyden ns. tavallisten ihmisten arjen kokemuksia vaatimatta, että ne olisivat ajalle tyypillisiä. Tyypillinen ja keskivertoinen, joka oli ollut yhteiskuntahistorian kohde, hajosi erilaisten ihmisten ja ryhmien pieniksi kertomuksiksi.

Mikrohistoria käytti toisin kuin vanha talous- ja sosiaali-historia tulkinnallista tutkimusotetta eikä tilastollista analyysia. Carlo Ginsburgin ja Natalie Zemon Daviesin historialliseen toiseuteen eläytyvä, esteettistä tehoa tavoitteleva tutkimus ei tätä kirjoitettaessa vielä ole löytänyt tietään suomalaiseseen kouluhistoriaan. Sensijaan mikrohistorian perinteisempi muoto, paikallisiin lähteisiin, suulliseen perinteeseen ja arki-kulttuuriin pohjautuva tutkimus vakiintui Pohjoismaihin viimeistään 1980-luvulla. Se ilmenee työpajaliikkeenä, jossa ammattiveteraanit kirjoittavat paikallisella tasolla työn historiaa, tai viihdekulttuurin tutkimusharrastuksena. Mikro-historiaa makrokehyksessä edustaa Risto Alapuron *Kansakunnan synty paikallisissa olosuhteissa* (1996), jossa vuosisadan alun kansalaisyhteiskunnan toimintaa seurataan yhden pitäjän paikallisen todistuksen valossa.

Kouluhistorian alalla mikrohistoriallista otetta edustaa Jukka Rantalan *Sopimaton lasten kasvattajaksi?* (1997), jossa tekijä käyttää rinnakkain muistitietoa, paikallisia lähteitä ja keskushallinnon lähteitä selvittääkseen, miten sodanjälkeinen poliittinen puhdistus kohdistui opettajiin ja miten se vaikutti paikalliseen yhteisöön ja sen koulusuhteeseen.

Mikrohistoria on lähempänä historiantutkimuksen kriittistä menetelmätraditiota kuin historiallinen sosiologia sikäli, että se käyttää erilaisia lähteitä vertaillen ja toisiaan vastaan,

sensijaan että pönkittäisi yksittäisillä lähdesarjoilla ennakolta asetettuja merkitysrakennelmia.

Institutionaalinen historia paradigmana

Oletus maailmasta tekstinä ei tyydyttänyt kaikkia kasvatuksen historian tarkkailijoita. Historian kriittiseen menetelmään harjaantuneissa ei herättänyt luottamusta se, että historiallista sosiologiaa edustavat tutkijat tulkitsivat lähteitä ilman niiden synty-yhteyden selvittämistä, Barthes ja Foucaulthan olivat eliminoineet tekijän tekstejä tutkiessaan. Perinteisen historian tutkimuksen sääntöjen mukaan historiallisen tiedon kriittiseen rakentamiseen tarvitaan eri lähteiden todistuksen vertailua. Samoin historioitsijat kavahtavat perinteisesti valmiiksi määritellyn käsitteen tai teorian käyttämistä tutkimuksen lähtökohtana.

Kun amerikkalainen John Boli 1980-luvulla tutki Ruotsin kansanopetuksen syntyä (*New Citizens for a New Society, Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*, 1989), hän historialliseen evidenssiin vedoten pystyi helposti hylkäämään niin Durkheimin kuin Bourdieun ja Habermasin funktionalistiset tulkinnat samoin kuin foucaultilaisen tekstuaalisen lähtökohdan. Kansanopetuksen synty ei Bolin havaintojen mukaan ollut seurausta yhteiskunnan ja talouden eriytyneistä tarpeista eikä myöskään koulutuspääomasta käydystä statuskilpailusta. Se ei myöskään ollut muodostunut yhteiskunnan osattomia emansipoivaksi voimaksi siten kun Habermas oli olettanut. Boli ei myöskään yhtynyt Foucaultin käsitykseen elämän kaikilla tasoilla läsnäolevasta vallasta ja nähnyt koulua ihmisiä pakkosopeuttavana määrittelyvaltana.

Boli päätyi tarkastelemaan modernin yhteiskunnan syntyä kokonaisvaltaisena ilmiönä ja sen yksilölle asettamia uusia vaatimuksia. Bolin mukaan yksilö omaksui koulutuksen mu-

kana uuden yhteiskunnan taloudellisen ja poliittisen kansalaisuuden. Koulutus ei kuitenkaan ollut vain rakenne vaan myös dynaaminen toiminnallinen sisältö, instituutio. Boli tarkoitti instituutiolla yhteisön yhteisten ajatusten, tarkoitusten ja normien toimivaa ja muuttuvaa kokonaisuutta. Modernisaatio määräsi kansanopetuksen syntyä, mutta kansanopetus toimijoinen myös aktiivisesti rakensi modernia yhteiskuntaa ideana ja instituutiona.¹⁴

Bolin insitutionalistis-historiallinen tutkijaote oli sosiologeista sukua lähinnä Bourdieulle. Bourdieu tunnusti yhteiskunnan rakenteet olemassaoleviksi mutta myös alati muuttuviksi. Hän oletti historiallisesti rakentuneen todellisuuden olemassaolevaksi, sensijaan että olisi viitannut vain tekstien maailmaan. Bolin - kuten myös brittiläisen Andy Greenin - mukaan institutionaalinen historia lähtee yhteisten historiallisten pyrkimysten (instituutioiden) olemassaolosta, mutta näkee niiden muutoksista syntyvän enemmän tai vähemmän yhtenäistä historiallista liikettä ja tutkii sitä. Boli ja Green poikkeavat sosiologi Bourdieusta historian suuntaan sikäli, että heidän mukaansa tutkijan tulee nähdä ihmiset ja ryhmät liikkeen toimijoina eikä tulkita muutosta transendenteista käsitteistä käsin.

Suomen kouluhistoriallisessa tutkimuksessa institutionalistis-historiallinen otteen käyttöönotto merkitsisi sillan luomista lähdeobjektivismiin ja historiallisen sosiologian välille. Meillä ilmestyy edelleen lähdeobjektivismin merkeissä kirjoitettuja koulutushistorioita, joissa on pyrkimyksenä yksinkertaisesti todentaa joukko asioita ja asettaa ne aikajärjestykseen. Toiseksi kirjoitetaan edelleen historiallista sosiologiaa, jossa valmiiksi määritellyt käsitteet ja teoria määräävät juonet ja teksti ja todellisuus usein perusteettomasti samaistetaan. Institutionaalishistoriallinen ote merkitsisi tutkittavan ilmiön tarkastelua osana ajan laajempaa rakenne muutosta, joka ymmärretään mielellisenä ja pikemminkin

kuin tilastollisena konstruktiona. Institutionaalis-historiallinen ote edellyttäisi erilaisten lähderyhmien käyttöä toistensa tukena tai kyseenalaistajana, mikä vastaa historian metodin vaatimuksia.

Lopuksi

Sosiologian kanssa käyty dialogi samoin kuin mikrohistorian tai institutionaalisen historian soveltaminen kouluhistorialliseen tutkimukseen on todistus siitä, että kasvatustiede on 1990-luvulla solminut uudelleen niitä tietenvälisiä yhteyksiä, jotka katkesivat uuspositivismin kaudella, jolloin kasvatustiede korosti itsenäisyyttään ja pyrki rajaamaan tutkimuskohteensa *tässä ja nyt* -todellisuuteen. Viimeistään 1990-luvulla kasvatustieteilijöiden yhteisö on tunnustanut ihmis-tutkimuksen kysymykset jakamattomiksi ja lähestynyt kasvatusta ei ainoastaan psykologian ja sosiologian vaan taas myös kielitieteen, historian, filosofian ja estetiikan näkökulmista.

Kouluväellä on 1990-luvulla ollut tapana valittaa, että koululaitos on yhden sukupolven aikana muuttunut liian tiheään ja liian rajusti. Toisaalta on ääniä, jonka mukaan koulun muutos on ollut liian hidasta. Hitauteen työlästyneet puhuvat ennen muuta koulun sisällöstä, *curriculumista*, ja sisällön olemassaolevia yhteiskunnallisia rakenteita uusintavasta vaikutuksesta. On kyseessä sitten järjestelmän nopea tai sisällön hidas muutos, koulun käytännöillä ja käsitteillä on historiallisesti rakentunut merkityssisältö. Kun sitä kysytään, kouluhistoria on luotettava tapa etsiä vastauksia. Kouluhistoriallinen tutkimus tekee muutoksen toimijoiden pyrkimykset läpinäkyviksi ja tukee siten yhteiskunnan käymää koulukeskustelua.

Kouluhistorian nousu 1990-luvulla on tapahtunut paradigmojen ristivedossa. Tutkimuksen uskottavuus riippuu sen

metodisesta itseymmärryksestä. Kysymykset tulkintojen subjektiivisuudesta ja totuuden suhteellisuudesta eivät ratkea vannomalla perinteisen lähdeobjektivismin nimeen, mutta toisaalta lähdekritiikki kuuluu myös historiallisen sosiologian työkaluihin, mikäli tarkoitus on saada tietoa todellisuuden historiallisesta rakentumisesta.

Historiantutkimuksen näkökulmasta oleellista on kirjoittaa kouluhistoriaa kytkemällä muutokset kriittisesti ajalliseen ja yhteiskunnalliseen yhteyteensä. Lisäksi muutoksen arviointi edellyttää moniperspektiivisyyttä; mikä yhdelle ryhmälle jonnain aikana oli edistystä saattoi toiselle olla taantumusta. Historian tehtävä on tehdä tapahtuneesta tiliä tulevien valintojen pohjaksi.

Lähdeviitteet

- ¹ Päivänsalo 1971, 105
- ² Päivänsalo 1971, 98
- ³ Iggers 1997, 24-26
- ⁴ Tommila 1989, s. 150, 158
- ⁵ Lehtovaara 1963, 105-09
- ⁶ Kasvatusopillinen aikakauskirja 1963, 110 ss.
- ⁷ Ahonen 1999
- ⁸ Boli 1989, 11, 24-32; Green 1990, 27-8, 36
- ⁹ Green 1990, 98
- ¹⁰ Habermas 1981, passim
- ¹¹ Grenfell & James 1998, 12
- ¹² Habermas 1981, passim
- ¹³ Foucault 1972, 95-6, 143-5
- ¹⁴ Boli 1989, 261

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka 1999. Kasvatustiede. Teoksessa: Tommila, P. (toim.) Suomen tieteen historia I. Helsinki: WSOY (painos-
sa)

Boli, John 1989. *New Citizens for A New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden.* Oxford: Pergamon Press.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude 1990 (alkuteos 1970). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: Sage Publications.

Foucault, Michel 1972 (alkuteos 1969), *The Archaeology of Knowledge.* Tavistock: Pantheon.

Green, Andy 1990. *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA.* London: Macmillan.

Grenfell, Michael & James, David et al. 1998 *Bourdieu and Education.* London: Falmer Press.

Habermas, Jürgen 1981 (alkuteos 1981). *The Theory of Communicative Action I: Reason and Rationalization of Society.* Boston: Beacon.

Iggers, Georg. G. *Historiography in the Twentieth Century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge.* London: Wesleyan University Press.

Kasvatusopillinen aikakauskirja 1963, s. 109-149. Yliopistojen ja korkeakoulujen kasvatustieteen laitoksissa suoritettu kasvatustieteellinen tutkimustyö.

Lehtovaara, Arvo 1963. Empiirisen pedagogiikan tämänhetkinen vaihe Suomessa. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 1963, s. 105-09.

Päivänsalo, Paavo 1971. *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970.* Helsinki: Ylioppilastuki ry.

Tommila, Päiviö 1989. *Suomen historiankirjoitus. Tutkimuksen historia.* Helsinki: WSOY.