

# Muistumia ja mietteitä koulutussosiologin turkulaiselta oppimispolulta 1970-luvulta eteenpäin

## Saatteeksi

Suunnittelin alun perin tähän paikkaan perinteistä tieteellistä artikkelia: ajattelin kääntää vain englanniksi julkaistun artikkelin *Trans-national technologies, national techniques and local mechanisms in Finnish university governance: a journey through the layers*, mutta pian homma alkoi tuntua tylsältä ja puuduttavalta. Sitten sain ajatuksen: kirjan teemana on ”uusi suunta” ja ”muutuva maisema”, joten entäs jos kerronkin oman tarinani, suuren ikäluokan nuorimman kohortin jäsenen (s. 1950) matkan läpi kirjan otsikon kuvaaman murroksen. Ja onhan se myös *a journey through the layers*. Ja vielä: kun esitin tämän tekstin pohjat Kasvatustieteiden tiedekunnan 40-vuotisjuhlaseminaarissa 10.10.2014 otsikolla *Muistumia ja huomioita elämästä kasvatustieteiden liepeillä Turussa 1970-luvulta eteenpäin*, sain aikaan enemmän huvittuneisuutta ja naurunhörähdyksiä kuin missään muussa akateemisessa esiintymisessäni. Joten tuskin Artokaan huumorimiehenä on pahoillaan siitä, ettei saa lukea käännoästä pömpööstä tiedeartikkelista, vaan tällöisen tarinan, joka päättyy ihan vakavaan pohdiskeluun tietemme tilasta ja tulevasta.

\*\*\*

Lieksalaispoikana tulin Turkuun opiskelemaan vuonna 1973. Alusta alkaen ihmettelin sitä, miten itäsuomalaispoika viihtyi niin hyvin Turussa, jopa porilaisten seurassa. Sopeutumista helpotti huomattavasti vastenmielisyyteni helsinkiläisyyttä kohtaan, johon olin törmännyt ennen Turkuun tuloani. Myöhemmin mentyäni naimisiin oikean itäsuomalaisen naisen kanssa tajusin, etten minä mikään puhdas itäsuomalainen ollut: isä oli hämäläinen ja äiti pohjalainen. Lieksalaisesta sijainnista huolimatta kotini oli vahvasti länsisuomalainen. Vanhempani eivät koskaan oppineet edes Pohjois-Karjalan murretta.

Vietin Turussa uskomattoman lyhyen ajan, vain neljä vuotta ottaen huomioon sen, miten paljon se kaikki minuun vaikutti. Palasin 1980-luvulla Turkuun hyväksyttämään gradun ja lisen-siaattityön sekä työskentelemään kasvatustieteiden laitoksella lehtorin ja assistentin sijaisena. Väiteltäessäni Helsingissä 1995 alkoi yhteistyö Risto Rinteen kanssa. Vuodesta 1998 lähtien olemme työskennelleet yhdessä (laskujeni mukaan) kolmessa kansainvä-lisessä rahoitetussa ja kuudessa Akatemian rahoittamassa tutki-mushankkeessa – siis yhdeksän isoa tutkimushanketta 16 vuoden aikana. Lisäksi olen ollut aktiivisesti mukana Turun kasvatustie-ten laitoksen johtamassa Suomen Akatemian kansallisessa tohtorikoulussa KASVA:ssa. Olemme myös yhdessä vetäneet kolmen yliopiston yhteistä Koulutussosiologian ja -politiikan (KSP) maisteriohjelmää neljä kokonaista kurssillista. Yhteistyötä on siis piisannut ja se on ollut erinomaista, tuloksellista ja mukavaa.

Kun eläköidyin Helsingin professorista (2003–2015), hain do-sentuuria Turusta. Dekaanin Marja Vauras teki yllättävän ehdo-tuksen: ”Me ollaan ajateltu, että voisit tulla professoriksi tänne Turkuun”. Kun änkytin, että eihän noin voi tehdä: minähän olen Helsingin yliopiston emeritusprofessori, Marja siihen: ”Kuule Hannu, uudessa fantastisessa yliopistossa kaikki on mahdollis-

ta.” Työskenneltyäni Turussa professorina (oa, ma) nämä vuodet, olen saanut ensi kertaa nauttia kokemuksesta tuntee olevansa tervetullut; se on herkkua, jota Helsingissä on tarjolla vain muutamalle loisteliaaksi veikatulle hevoselle. Tai no – kyllä myös Tampereella (1999–2003) sai tuntee itsensä tervetulleeksi.

Luulen, että kyse on pääkaupunkien ongelmasta ihan universaalisti: ei ketään tarvitse tervetulleeksi toivottaa, sillä kyllä kaikki sinne kumminkin tulevat. Viime vuosina tämä on näkynyt Helsingin yliopiston välinpitämättömyytenä oman henkilökuntansa hyvinvoinnista. Sen seurauksena minunkin oppilaani proffatasolta tohtoriopiskelijoihin ovat siirtyneet muualle, mikä monessa mielessä on oikein hyvä asia. Tämä on tosin vastoin neuvoja, jotka juuri väitelleenä sain professori Erkki Aali Niskaselta: ”Muista Hannu yksi juttu: maakuntaan älä lähde.”

\*\*\*

Sitten asiaan: jos ajatellaan koulutuksellista elämäni mikrohistoriallisena tapauksena, niin mihin sosiologiseen kehykseen tässä esittämäni muistijäljet pitää asettaa.

Olin monessa mielessä varsin tyypillinen 1970-lukulainen opiskelijapoika. Keskeisiä olivat aikakausi Vietnamin sotineen ja Metallin lakkoineen, mutta myös humanistinen kotikasvatus, kokemukset Pohjois-Karjalan metsätyömailla ja Helsingin satamassa ja ennen kaikkea armeijassa. Ne radikalisoivat insinööriperheen pojasta kunnan kommunistin jo ennen Turkuun tuloani.

Ylioppilaskirjoitusten ja armeijan jälkeen harrastin huonolla menestyksellä lääketieteen opintoja Helsingissä enkä pitänyt kummasakaan. En lääketieteestä, sillä se oli vaikeata ja anatomian saksan-

kielinen oppikirja ulkoa opittavaksi paksuhko. En myöskään pitänyt Hesasta, jossa kukaan ei ollut mitään, jollei ollut jotain. Opiskelijaliikekin tuntui olevan täynnä arrogantteja besserwissereitä.

Niinpä pakenin ensin lukukaudeksi Havannaan vapaaehtoistöihin koulurakennukselle, jossa kertyi runsaasti elämäkokemusta, mutta myös tiettyä kriittisyyttä nk. reaalisosialismiin.

Seuraavan lukukauden tein töitä Helsingissä satamassa, jonka aamuhuudoissa, kaijoilla ja täkeillä näki vallan, alistamisen ja vääryyden alastomimmillaan.

Kolmas lukukausi kului opettajan työtä kokemassa pienellä 2-opettajaisella koululla sydän-Hämeessä Turengissa, Tanttalan koululla.

Havanna, satama ja Häme opettivat kaikki omalla tavallaan samaa: opettajan työ on humaania, sisäsiistiä ja tärkeätä, eikä se vaadi pitkiä ja stressaavia opintoja.

Näiden vaiheiden jälkeen saavuin Turun väliaikaiseen opettajakorkeakouluun, koko lailla takki auki ja aika tavalla etunojassa, niin kuin vain mielestään maailmaa ja elämää nähneeltä 23-vuotiaalta nuorukaiselta ehkä voi odottaakin.

Huhuja opettajakoulutuksen akatemisoinnista oli kyllä kuultu, mutta yliopisto ja myös maailma oli totisesti kaukana Nummenpakan talovanhuksesta ja sen opettajakunnasta.

Ehkä koko opettajakoulutukseni kiteytyy seuraavaan muistumaan. Menimme ehdottamaan vanhan liiton musiikinlehtori Lauri Lehtiselle, jonka opetusmateriaali muodostui pääasiassa Wilho Siukosen laulukirjasta *Koulun ja kodin lauluja* (1. p 1929,

22. p 1968), että kun nyt on tullut näitä uusia koululaulukirjoja kuten Vihreä viserryskone, Sininen soittorasia ja Keltainen kello-peli, niin voitaisiko mitenkään opetella joitain niiden lauluja. Siihen Lehtinen vastasi syvästi loukkaantuneena: ”Kyllä minä kohta kuolen pois tästä ja sitten voitte laulaa niitä viserryskoneitanne”. Lehtinen oli väärässä siinä, että hän eli vielä kauan, mutta oikeassa siinä, että nykyisin muistamme tuskin yhtäkään Viserryskoneen laulua kun taas Siukoseen tulee edelleenkin palattua.

Mirka Räisäsen väitöskirjassa (2014, 258) ”Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa” viitataan Heikki Mäki-Kulmalan oivaltavaan ja tärkeään havaintoon suomalaisesta opiskelijaliikkeestä 1970-luvulla: ”taistolaisuus oli kaikessa radikaaliudessaan toisaalta [myös] erittäin ’normaalia’ ja yhteiskuntakelpoista”: lähes kaikki taistolaisten tavoitteet olivat ”laatunsa puolesta täsmälleen samoja, mitä melkeinpä kaikki poliittiset ryhmät pitivät tuohon aikaan tavoittelemisen arvoisina”. Haviteltiin esimerkiksi tasaista tulonjakoa ja huono-osaisimpien aseman parantamista sekä Paasikivi-Kekkosen linjan mukaista, hyvien Neuvostosuhteiden ylläpitämiseen keskittyynyttä ulkopoliitiikkaa” (Mäki-Kulmala 2004, 135).

Olimme totisesti varsin kunnollisia ja kilttejä, ainakin kansainvälisessä katsannossa: viinaa toki juotiin, tupakkaa poltettiin ja seksiäkin harrastettiin, mutta jopa pilven pössyttely oli äärimmäisen paheksuttua. Pukeuduttiinkin varsin siististi, pojat samettisiin pikkutakkeihinsa ja tytöt kukkahuiveihinsa. Sinistä paitaa en kuitenkaan sietänyt: siinä meni joku raja.

Ehkä kuvaavin muistijälki tästä kiltteydestä on se, kun keskustelimme eräänä yönä ’opintotukitaistelun’ aikana siitä, maalattai-

siinko KOP:in Yliopistonmäen konttorin ikkunaan ”400 mk/kk ei riitä” lateksilla vai öljymaalilla. Sotamiesneuvosto päätyi lateksiin, ja niinpä teksti pyyhittiin ikkunasta aamulla ennen klo 9:ää. Onneksi Turun ylioppilaslehti ehti ikuistaa tempauksemme.

Toinen esimerkki jonkinlaisesta lapsekkaasta viattomuudesta oli yrityksemme vallata Hamburger Börs, kun sen purkua suunniteltiin ja kun torilla oli mielenosoitus sen säästämisen puolesta. Toimittajiksi naamioituneina pääsimme neljän ihmisen voimin taloon. Kun vartijat alkoivat käydä epäluuloisiksi, sain torille avautuvan parvekkeen ikkunan auki ja ehdin megafonilla julistaa ”Börssi on vallattu, taistelu jatkuu” tai muuta sen kaltaista. Vartijat siirsivät meidät ulos ja Hesari taisi mainita parilla rivillä. Mutta me lähetimme Tasavallan presidentille sähkeen: ”Tee jotain Urkki”.

Äskettäin törmäsin tähän tapaukseen Turkulainen-lehden haastattelussa talojen purkamiseen erikoistunutta yrittäjää. Hän kertoi pahoitelleensa Börsin hävittämistä. Purkutöiden aloittamista edeltäneenä päivänä heille oli tullut sähke, jossa käskettiin keskeyttää purkutyö välittömästi. Allekirjoituksena oli Tasavallan presidentti Urho Kekkonen. Kaikki työt pysähtyivät heti, ja kertoja pantiin soittamaan presidentin kansliaan. Kun siellä ei tiedetty mitään sähköestä, huokaistiin helpotuksesta ja purkutyöt aloitettiin. Ei ollut sähköemme Urkille siis aivan hyödytön?

Ehkä tämä politiikantekomme säällisyys selittää myös sitä, että niin monella kasvatustieteen kuin myös muun tieteen professorilla on taistolaistausta. Arvostan suuresti sitä, että itse en kertaakaan ole törmännyt nuoruuden syntieni laskemiseen, vaikka ne akateemisella kentällä varmasti tiedettiin. Ainoastaan kerran niihin on viitattu, kun yritin muutama vuosi sitten kyhätä Jarkko Hautamäen ja Liisa Keltinkangas-Järvisen kanssa yhteistä juttua

”Peruskoulu käännekohdassa”. Liisa kommentoi pohjapaperiani: ”Muutamassa kohden muutan vähän sanontaa, niin ettei 70-luvun taistolaisuus ole niin tunnistettavissa, mutta asia on OK.” Ikävä kyllä juttua ei koskaan saatu valmiiksi.

\*\*\*

Jos ensimmäistä opiskeluvuotta hallitsi Chilen vallankaappaus ja toista Portugalin neilikkavallankumous niin kolmantena vuotena tärkein opiskeluisältö oli nk. opintotukikamppailu. En saanut läpi tunnusta ”Mopo kaikille, bensat sosiaalisin perustein”, mutta vedin Turun kampanjaa niin innokkaasti, että melkein ajauduin burn-outiin. Se jäikin viimeiseksi aktivismikseni Turussa.

Opiskelimme ankarasti, luimme, keskustelimme ja väittelimme, mutta pikemminkin itseorgansoiduissa marxismi-leninismien opintokerhoissa kuin varsinaisissa opinnoissamme.

Ehkä neljännen opiskeluvuoden vaiheille sijoittuvat ensimmäiset muistikuvat opiskelusta kasvatustieteiden laitoksella. Ne ovat ohuita ja rajoittuvat joihinkin Pekka Salosen ja Kullervo Sarteksen vakuuttaviin esityksiin, joiden sisällöstä en kuitenkaan muista juuri mitään. Pekan innostuneisuus vakuutti ja Kullervon syvällinen filosofisuus kiteytyi hänen vastaukseensa erääseen väitöskaronkkakutsuun. Kauniilla, isolla käsialalla viestissä luki: ”En ikävä kyllä voi osallistua tilaisuuteen, sillä en tahdo. Kullervo.” Kullervo ja Pekka muuten vierailivat kerran marxismi-leninismien opintokerhossamme, ja pitivät alustusten ja keskustelun tasoa hämmästyttävän korkeana. Ehkä meistä ei olisi uskonut?

Parhaiten mieleeni jäi kuitenkin Kari Niinistön vetämä proseminari, jossa esitin muistaakseni työn ”Tietoisuus, toiminta ja to-

dellisuus”. Esipuheessa omistin sen Hesarin toimittajana uransa luoneen Kustaa Hulkon gradulle ”Maailma, sen rakenne ja kehitys”. Yöllä tekstiä monistettaessa loppuivat paperit kesken, ja oli pakko monistaa teksti SÅS:in, *Socialistiska Åbo Studenterin* isolla logolla varustettujen papereiden toiselle puolella. Huomasin jo silloin että Niinistön perheessä oli presidenttiaineista, sillä Karin ilme ei värähtänytkään, kun hän silmäili paperien takapuolia.

Emme kumminkaan olleet ainoat, jotka uskoivat vallankumoukseen. Vuonna 1988 *Tiedonantaja*-lehdelle antamassaan Vappuhaastattelussa Max Jakobson paljasti, että Teollisuuden ja Työntekijöiden johtajien kokouksissa 1970-luvun puolivälissä enemmistö oli vakuuttunut siitä, että ”kyllä tässä nyt ollaan menossa kohti jonkinlaista sosialismia”. Äskettäin Turussa hyväksytyssä väitöskirjassa (Okkonen 2017) nousi esille sama asia. Peruskoulun vastustajien pelkäämä sosialismi ei ollut kumminkaan mitään neuvostososialismia, vaan ruotsalaista sosialidemokratiaa. Ja oikeassahan he olivat: kyllä 1970-luku merkitsi sosialidemokraattisen hyvinvointivaltion lujittumista Suomessa.

Luokanopettajan paperit sain valmiiksi vuonna 1976, ja olisin mielelläni jäänyt Turkuun, mutta keskinkertaisella opetustaidon arvosanalla ei opettajan hommia täältä löytynyt. Sain viran Nurmijärveltä, jossa merkittävin ammatillinen kokemukseni oli tarkastajan vierailu luokassani. Mies istui tunnin luokan perällä, ei sanonut sanaakaan, mutta kirjoitti päiväkirjaan ”Tarkastin lukan. V. Kitula”.

Vuoden kuluttua siirryinkin Vantaalle, jossa oli kymmeniä luokanopettajanvirkoja auki. Päädyin lähiökouluun Koivukylässä, suomalaisten lähiöiden alkujuuressa, josta Matti Kortteinen (1982) kirjoitti suomalaisen sosiologian merkityön *Lähiö*. Siinä ohella sain graduni lopulta valmiiksi ja toisen Havannan reissun pohjalta



kirjoitetun lisensiaattityönikin hyväksytyä. Molemmat käsitelivät kuubalaista koulukasvatuksen ja työn yhdistämistä. Arvosanat taisivat olla cum lauden luokkaa – eivät siis sen kummoisempia.

Vuosikymmen samoissa opettajan töissä alkoi kuitenkin kyllästyttää, ja 1986 satuin pääsemään kahdeksi vuodeksi lehtorin ja assistentin sijaiseksi Turkuun kasvatustieteiden laitokselle. Siitä alkoi urani akateemisessa maailmassa.

Tärkein muisto Turusta tuolta ajalta liittyykin jo tieteeseen. Joudun kylmiltäni pitämään Erkki Lahdeksen sijasta ”Didaktiikan teoria” -luentosarjaa, jossa oli ainakin 100 opiskelijaa, yli 20 luentotuntia ja 8 harjoitusryhmää. Erno Lehtiseltä sain Willisin & Allenin (1978) oppimiskokemusten mittarin ja päätin reippaasti kokeilla sitä. Mittarissa on 40 oppimiskokemusta kuvaavaa adjektiivia (esim. masentunut, innostunut, vihainen, lamaantunut jne.) sijoitettuna pitäminen / ei pitäminen ja aktiivinen / passiivinen nelikenttään. Opiskelijat valitsivat joka session päätteeksi oppimiskokemustaan parhaiten kuvaavan adjektiivin ja lopuksi kokosimme ne yhteen. Lopputulos oli yllättävä: joka ainoasta sessiosta löytyi kokemuksia kaikista neljästä kentästä. Aina joku oli suuttunut, toinen innostunut, kolmas masentunut ja neljäs välinpitämätön.

Siitä lähtien minun didaktisen vakaumukseni voi kiteyttää seuraavasti: opiskelijat tulevat opetukseen mukanaan koko maailmansa, kaikkia ei voi koskaan tavoittaa, riittää että opettaja puhuu asiaa, mieluiten innostuneesti ja hyvässä järjestyksessä. Loppu on ”korkeemmassa käressä”, Jerry Cottonia siteeratakseni.

Toinenkin pitkälle kantanut kokemus liittyy tuohon samaan luentosarjaan. Harjoituksissa katsottiin videonauhaa koulusta, jossa opettaja hyvin neutraalisti ja asiallisesti ohjasi oppilaitaan. Jokaises-

sa harjoitteluryhmässä huomattiin, ettei opettaja juuri kehu, muttei myöskään hauku. Ja joka ainoassa ryhmässä myös jatkettiin havaintoa: ”mutta ei sitä pidä liikaa/turhasta kehuakaan”. Niin syvällä menee suomalainen kannustamisen kulttuuri. Ja ehkä kannattaa muistaa *kannustaa*-sanan etymologiakin: hevosen kylkiin enemmän tai vähemmän kannusrautaa. Mutta miten rohkaista kehumatta?

\*\*\*

Yli 20 vuotta sitten julkaistussa historiikissa *Pitkä tie kuilun partaalle. Yli 60 vuotta kasvatusoppia Turun yliopistossa* (Rinne & Jauhiainen 1994), jonka otsikko henkii hätkähdyttävästi 1990-luvun laman pessimistisiä tunteja, Risto ja Arto Jauhiainen määrittelevät 1980- ja 90-lukujen olleen Turussa ’profiloitumisen aikaa’.

Turussa tapahtui 1980-luvulla kaksi merkittävää poikkitieteellistä synteesiä. Yhtäältä psykologian ja kasvatustieteen liitosta syntyi vahva kasvatopsykologinen tutkimusperinne, joka organisoitui Ernon johdolla opettajankoulutukseen. Toisaalta sosiologian, historian ja kasvatustieteen liittona syntyi koulutussosiologinen perinne, joka puolestaan organisoitui Riston johdolla kasvatustieteiden laitokselle. Silloin rakentui Suomen mitassa kaksi poikkeuksellisen merkittävää tutkimusperinnettä, jotka institutionalisoituivat Oppimistutkimuksen keskuksiksi (CLR) ja Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskuksiksi (CELE).

Mutta samalla tapahtui myös linnoittautumista, reviirien pysyttämistä ja eristäytymistä. Syntyi tietynlainen sulkeuma, josta opettajankoulutuksen suhteen Riston ja Osmo Kivisen kanssa (Simola ym. 1998) julkaisimme terävähkön ja ilkeähkön artikkelin *Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education*. Siinä kuvaamme prosessia, jossa

opettajankoulutus hankkiessaan legitiimiä tiedeperustaa didaktiikasta, ajautuu sulkemaan rajojaan sosiologiaan ja historiaan ja myös perinteiseen liittolaiseensa psykologiaan. Sulkeuma tutkimuksessa eristää, yksipuolistaa ja estää vaikeiden kysymysten esittämistä. Aina ja kaikkialla, riippumatta siitä, miten hyvät vaikuttimet toimijoilla on.

Niinpä olen jäänytkin miettimään, olisiko Turussa ja koko Suomen kasvatustieteiden kentällä aika uusille rajanylityksille, uusille poikki- mutta myös lähitieteellisille avauksille? Tarkoitan poikkitieteellisyydellä esimerkiksi liittoa politiikantutkimuksen kanssa ja lähitieteellisyydellä yhteistyötä opettajankoulutuksen ja koulutussosiologian välille. Tutkimuksellisesti tämä eriseuraisuus ilmenee yhteiskuntatieteellisesti ja psykologis-didaktisesti orientoituneen koulutustutkimuksen toisistaan eristymisessä.

Poliittisesti kysymys on ongelmasta, jonka englantilaiset 1990-luvun *Suuri aalto* -reformin arvioitsijat kiteyttivät mainiosti yli kaksi vuosikymmentä sitten:

”Jos sodanjälkeisten pedagogisten ja opetussuunnitelmaudistusten historia ylipäättänsä jotain opettaa, niin sen, että kaikkialla valtiovalta on kohtalokkaasti yliarvioinut ymmärryksensä koulun suhteen, mutta aliarvioinut sen monimutkaisuuden ja jäykkyyden, eikä ole näin kyennyt luomaan edellytyksiä koulun tehokkaaksi uudistamiseksi. Jos haluaa muuttaa koululaitosta, on karkea virhe käsitellä sitä yksinkertaisena panos–tuotosjärjestelmänä. (...) Ongelmia ei voi ratkaista, ellei ymmärrä niiden tarkkaa rakennetta, ja jos vastuu ongelmanratkaisusta on kouluilla, kuten tässä tapauksessa, ymmärrys tulee ensiarvoisen tärkeäksi.” (Norris ym. 1995, 17.)

1980-luvulla turkulaiset koulutussosiologit kirjoittivat ansiokkaasti koulun piilopetussuunnitelmasta, myöhemmin tarkentuen *koulun käytäntöjen, tilan ja rituaalien järjestelmiin* (esim. Rinne 1987). Tuo urauurtava teoretisointi on kuitenkin jäänyt 1980-luvulle ja lähes kokonaan viemättä muuhun koulutukseen (poikkeuksena kuitenkin Ahola & Olin 2000). Ei ole vaikeata nähdä, että nykyinen keskustelu koulun digitalisoinnista, oppilaiden itseohjautuvuudesta ja ilmiöperustaisesta oppimisesta hyötyisi *koulunpidon yhteiskunnallisten reunaehtojen* näkökulmasta (taulukko 1):

**TAULUKKO 1.** Koulunpidon yhteiskunnalliset reunaehdot (Simola 2015, 117)

<b>Koulun arkea jäsentävät ja sitä läpäisevät tekijät</b> (Jackson 1968)	<b>Joukot</b>	<b>Palkitseminen</b>	<b>Valta</b>
<b>Piilo-opetus-suunnitelman vaatimukset</b> (Broady 1986)	työn keskeyttäminen ja häirintä; kärsivällisyys ja odottaminen; elämän paloitteleminen ajallisesti ja tiedollisesti oppituntien ja -aineiden mukaan	jatkuvaa vertailua, kontrollointi ja arvostelu; yksin ja yksilöllisesti suoriutuminen joukossa	ehdottomiin valtasuhteisiin sopeutuminen; koulun rutiineihin ja sääntöihin mukautuminen; ulkoohjautuvuuden ja riippuvuusorientaation hyväksyminen
<b>Koulunpidon kielioppi</b> (Tyack & Cuban 1995)	heterogeenisen oppilasjoukon opettaminen	oppilaiden lajittelu koulutusta ja tulevaa elämää varten	oppilaiden käyttäytymisen valvonta
<b>Koulunpidon ’luonnonlait’</b> (Simola 1995)	joukkomuotoisuus: ikäluokkiin sidottu, oppiainejakoinen, aikataulutettu opetus	valikointivelvollisuus: oppilaat on lopulta asetettava paremmuusjärjestykseen	pakollisuus: oppivelvollisten on tultava kouluun; kotiopetus harvinaisuus

Muutaman vuoden takaisessa tutkimuksessamme (Simola ym. 2015) teimme mielenkiintoisen havainnon. Luokkahuoneessa työskentelevälle opettajalle koulun joukkomuotoisuus, pakollisuus ja valikointivelvollisuus näyttäytyivät haastatteluissa itsestäänselvyyksinä: ovathan ne läsnä joka ainoa päivä koulun arjessa. Opettajien oli myös helppo tunnistaa haastatteluissamme näiden reunaehtojen vaikutukset työhönsä, vaikka he kertoivatkin puhuvansa niistä harvoin.

Sen sijaan luokkahuonetyöstä vapautuminen näyttäisi tuottavan nopeasti eräänlaista muistinmenetystä, *amnesiaa* juuri näiden koulun toimintaa rajaavien tekijöiden suhteen. Esimerkiksi opetustyöstä vapautetut rehtorit kokivat näiden reunaehtojen hahmottamisen vaikeaksi tai he uskoivat, että heidän koulussaan on ”aika tavalla päästy irti niistä”. Kuitenkin koulunpidon yhteiskunnallisissa reunaehdoissa on kyse koulun arkea säätelevistä luonnonlain kaltaisista tekijöistä, joihin kaikki yritykset kehittää koulutyötä joudutaan sopeuttamaan.

Kun opettajat puhuvat siitä, miten opetusviranomaiset ovat vieraantuneet koulun arjesta, kyse näyttäisi olevan siitä, että heidän mielestään koulunpidon yhteiskunnallisia reunaehtoja ei oteta vakavasti, kun koulua uudistetaan. Kuitenkin nämä reunaehdot ovat vaiettuja myös opettajien keskuudessa, minkä voi helposti ymmärtääkin: Miksi vaivata päätään ja pahoittaa mieltään luonnonlakien kaltaisilla rajoitteilla, joille ei kuitenkaan voi mitään?

Ei ole ehkä kovinkaan kaukaa haettua verrata koulunpidon reunaehtoja luonnonlakeihin, joista on lähes mahdotonta päästä irti. Niihin on vain sopeuduttava. Aivan kuten käveleminen ei edellytä gravitaatiolain tai autolla ajaminen Newtonin liikkeen jatkuvuuden lain tuntemista, ei taitava luokkahuonetyöskentely edellytä

koulunpidon yhteiskunnallisten reunaehtojen tuntemista: kokenut opettaja oppii kyllä kantapään kautta olemaan toimimatta tutkainta vastaan. Oikein puhuakseen natiivin ei tarvitse tuntea kielioppia, eikä auton ajamisessa tarvitse miettiä luonnonlakeja.

Mutta jos gravitaation ja liikkeen jatkuvuuden lait unohdettaisiin uutta autoa suunniteltaessa, rakennettaisiin halpa, kevyt ja kaunis auto, mutta siitä puuttuisivat jouset, iskunvaimentimet ja jarrut. Varsinkin koulun kehittämistä vastuussa olevien tulisikin perehtyä koulunpidon reunaehtoihin ja käydä keskustelua niiden merkityksestä koulun kehittämisessä, jottei kouluun tuotaisi uudistuksia, jotka ennustettavasti eivät toimi koulun arjessa.

On elintärkeätä ja myös optimismia luovaa ymmärtää, että koulu kehystävät yhteiskunnalliset, historialliset ja institutionaaliset reunaehdot eivät pelkästään rajoita, vaan myös mahdollistavat. Tämä koulunpidon kielioppi tai koulun ajan, tilan ja rituaalien järjestelmä on vallitsevassa didaktis-psykologisessa ja tavoitekeisessä kasvatustieteellisessä ajattelussa joko unohdettu tai se on sivuutettu itsestäänselvyytenä. Tästä näkökulmasta olenkin toisaalla esittänyt (Simola 2015, 126–130) *syventymisen koulua* kehittämisvisiona, joka näyttäisi hyödyntävän koulunpidon yhteiskunnallisten reunaehtojen tarjoamia mahdollisuuksia.

\*\*\*

Lopuksi haluan pohtia vielä kahta kysymystä, jotka ovat vaihanneet minua koko akateemisen urani ajan. Ensinnäkin, miksi koulutus sosiologinen ymmärrys on jäänyt marginaaliin niin koulutuksen uudistuksissa, koulun kehittämisessä kuin opettajan työssäkin? Ja toiseksi, kysymys opiskelijoiden, opettajien ja kouluttajien näkökulmasta: ovatko kasvatustieteen opiskelijat ja

opettajaksi opiskelevat kiinnostuneita koulutussosiologiasta, tarvitsevatko he koulutussosiologiaa tulevassa työssään, onko koulutussosiologiasta hyötyä koulun uudistajille (jotka varsin usein ovat kasvatustieteilijöitä)?

Kysymykseen koulutussosiologian sivuun jäämisestä löysin ainakin viisi hyvää selitystä.

Ensinnäkin, sosiologia, yhtäläillä koulutussosiologia, nähtiin ja nähdään edelleenkin konservatiivisissa piireissä vasemmistolaisena ja ideologisena tiedonalana. Jos ajatellaan peruskoulun poliittista historiaa, koko koulutuksen kentän perimmäistä konservatiivisuutta (yliopisto mukaan luettuna), tämä selitys lienee edelleen perusteltavissa. (Ks. esim. Suutarinen 2008.)

Toiseksi, kasvatustieteen akateeminen professionalismiprojekti on johdattanut hakemaan tiedelegitimaatiota ennen muuta psykologiasta. Kun akateeminen opettajankoulutus tarvitsi tiedeperustaa, didaktinen kasvatustiede psykologian tukemana oli erityisesti angloamerikkalaisessa traditiossa ainoa vaihtoehto. Reviirirajaa paalutettiin varsinkin yhteiskuntatieteiden suuntaan, mutta lopulta myös varsinaiseen kasvatustieteen tukitieteeseen psykologiaan, jossa kognitiivinen käänne vahvisti yksilökeskeistä suuntausta. (Simola 2014, 115–133.)

Kolmanneksi, vallitsee ilmeisen laaja käsitys koulutussosiologian ylenmääräisestä vaikeudesta ja teoreettisuudesta, abstraktiudesta ja epäkäytännöllisyydestä, erityisesti suhteessa kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen opiskelijoiden orientaatioon. Lienee tosiaasia, että kasvatustieteen opiskelijat ja koulutuksen kanssa työskentelevät ihmiset ovat paitsi humanisteja myöskin varsin käytännöllisesti suuntautuneita. Ollakseen kiinnostavaa, koulu-

tussosiologia on monen mielestä liian teoriapitoista ja kaukana niin koulun kehittamisestä, luokkahuonetodellisuudesta kuin opettajan työstä. Näissä porukoissa ei juuri uskota Kurt Lewin'in (1951/1999) kuuluisaan tokaisuun "There is nothing as practical as a good theory".

Neljänneksi, myös kasvatustieteen ja akateemisen opettajankoulutuksen tieteellinen nuoruus, valtio- ja yhteiskuntakritiikin puute sekä perinteistä yliopistokenttää matalampi intellektuaalinen habitus vaikuttanevat yhteiskuntatieteen marginaaliseen asemaan kentällämme. Kasvatustiede sai tiedestatuksensa 1960-luvulla ja opettajankoulutus akatemisoitui vasta 1970-luvulla. Kun vuonna 1960 kasvatustieteen professoreita oli 7, vuonna 1980 virkoja oli 23 ja vuonna 1990 jo 80 (Simola 2015, 308, alaviite 7). Professorinvirkoja oli vaikea täyttää, ja moni seminaarirehtori ja -lehtori nimitettiin 1970- ja -80-luvuilla (apulais)professoriksi ilman vakavasti otettavaa tutkimusnäyttöä, mikä epäilemättä vaikutti kentän intellektuaaliseen kulttuuriin. Vasta viime vuosikymmenen sukupolvenvaihdos kasvatustieteellisissä tiedekunnissa on luonut edellytykset täyspainoiselle akateemiselle kulttuurille.

Ja vielä viidenneksi, kasvatustieteiden tiedekuntien jakautuminen toisistaan eristyneisiin ja toisiaan vierastaviin opettajankoulutukseen ja kasvatustieteeseen on tehokkaasti ehkäisyt yhteistyötä. Tämä jako on tuttu myös muualla maailmassa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa opettajankoulutukseen keskittynyt *Curriculum and Instruction* ja hallinnollis-poliittinen *Education Policy and Administration* sijaitsevat usein eri tiedekunnissa ja ovat historialtaan erilaisia. Tärkein tekijä tässä on tietenkin se, että luokanopettajien maisteritasoinen koulutus on edelleenkin maailmalla harvinaista. Helsingin yliopistossa lakkautettiin pari vuotta sitten erilliset opettajankoulutus- ja kasvatustieteen lai-



tokset ja siirryttiin laitoksettomaan tiedekuntaan. Eriseuraisuus johti siihen, että koko dekanaatti on entiseltä opettajankoulutuslaitokselta, mikä ei välttämättä edistä yhteisen akateemisen kulttuurin lujittumista. Kun opettajankoulutuksen professori- ja muukin henkilökunta on vähintään kaksinkertainen ”yleiseen” kasvatustieteeseen verrattuna, aidon yhteistyön syntyminen on ainoa keino välttää sanelupolitiikkaa ja päästä eroon perusteetomasta ylenkatseesta. Tutkimuksen laatueroja ei enää ole, mutta esimerkiksi suuret erot opettajien opetusvelvollisuuksissa tekevät yhteenliittymisestä kivuliaita.

Entä sitten toinen edellä nostamani kysymys: ovatko kasvatustieteen opiskelijat ja opettajaksi opiskelevat kiinnostuneita koulutussosiologiasta, tarvitsevatko he koulutussosiologiaa tulevassa työssään, ja onko koulutussosiologiasta hyötyä koulun uudistajille?

Tässä pohdinnassa lähdän siitä, ettei kyse ole vain peruskoulunopettajista vaan – *mutatis mutandis* – myös muissa koulutavissa instituutioissa toimivista kasvatustieteilijöistä. On tunnettua, että kasvatustieteen opiskelijat, erityisesti opettajaksi opiskelevat eivät perinteisesti ole olleet kovin kiinnostuneita yhteiskuntatieteistä: opiskelijat ovat pääsääntöisesti hyvää tarkoittavia humanisteja. Vain hiukan liioitellen olen joskus heittänyt, että eräänlainen *thatcherilainen ontologia* on hallinnut ja hallitsee kasvatustieteen opiskelijoiden kollektiivista tajuntaa: ”There is no such thing as society. There are individual men and women, and there are families.” (Interview of Margaret Thatcher 1987.)

Väittäisin ensinnäkin, että koulutus- tai mitään muutakaan sosiologiaa ei koulutuksessa tarvita, *jos mitään ei yritetä muuttaa*, ja *jos kaikki menee hyvin*. Koulunpidon kieliopin hallitsee jokainen

joskus koulua käynyt aivan tiedostamattaankin; aivan kuten naatiivi puhuu kieliopillisesti oikein tuntematta kielioppia. Tai kuten autoilijankaan ei tarvitse tuntea painovoimaa eikä jatkuvuuden lakia osatakseen ajaa.

Koulutussosiologia on kuitenkin hyödyllistä, jopa välttämätöntä silloin, kun koulua, opetusta ja oppimista yritetään *muuttaa ja kehittää*.

Ensinnäkin, koulutussosiologia saattaa *varoittaa* sellaisista uudistuksista, jotka ovat ristiriidassa koulutuksen yhteiskunnallisten reunaehtojen kanssa – jollei niitäkin samalla aiota muuttaa, mikä on harvoin mahdollista niin kuin esimerkiksi peruskoulu-uudistuksessa tapahtui. Esimerkkejä tällaisista epäonnistuneista uudistuksista ovat useimmat *top-down*-innovaatiot kuten ”uusi matematiikka”, kunnianhimoiset yksilöllistämishjelmat, markkinoistaminen, managerialismi, suorituspalkkaus ja ranking-listat, sekä viimeisimpinä eriytymätön ja kontekstiton digitalisointi, oppilaiden itseohjautuvuus ja ilmiöperustainen oppiminen. Koulutussosiologinen tieto auttaa näin välttämään epärealistisia uudistushankkeita.

Toiseksi, koulutussosiologia voi *ehdottaa* sellaisia uudistuksia, jotka käyttävät hyväkseen koulutuksen historiallisia, institutionaalisia ja yhteiskunnallisia ominaisuuksia. Tässä on tärkeintä ymmärtää, että koulunpidon reunaehdot eivät ole vain esteitä vaan myös mahdollisuuksia. Esimerkkejä tällaisesta, yleensä koulutuksen kentältä nousseesta uudistumisesta ovat opettajien luomat hybridit ja kompromissit, vähittäinen muutos, yhteisopetuksen ja luokka-avustajien tulon myötä avautuneet luokkahuoneen ovet ja opettajien vähentynyt ammatillinen yksinäisyys, keskittymis- ja hiljentymisharjoitukset. Koulutussosiologinen tieto tukee näin koulutuksen realistista kehittämistä.

Kolmanneksi, koulutussosiologista ymmärrystä tarvitaan, kun *kaikki ei mene hyvin*, ja ongelmien syitä pitäisi ymmärtää. Usein saattaa olla kyse juuri koulutuksen historiallisesta, sosiaalisesta ja institutionaalisesta luonteesta tai yhteiskunnallisesta todellisuudesta, joihin opettajat ja kouluttajat voivat vaikuttaa vain rajallisesti tai välillisesti. Aina ei ole syy koulussa, opettajissa tai pedagogiikassa, vaan tarvitaan poliittisia muutoksia. Koulutussosiologinen tieto auttaa ymmärtämään hankalien, erityisesti ei-keskiluokkaisten opiskelijoiden ongelmia suhteessaan koulutukseen. Näin voitaisiin myös ehkäistä koulun henkilöstön, erityisesti kaikkein vakavimmin ja korkeamoraalisesti työhönsä suhtautuvien opettajien ja kouluttajien kynnistymistä ja loppuunpalamista: ”det är inte alltid lärarnas fel”, kuten Broady lohdutti kirjassaan *Den dola läroplanen* (1986).

Lopulta koulutussosiologia on hyödyllistä, jopa välttämätöntä myös silloin, kun halutaan ymmärtää po. koulutuksen *erityistä luonnetta ja siitä nousevia velvollisuuksia*. Oppivelvollisuuskoulu ei ole mikä tahansa ympäristö, paikka tai rakennus. Jos ymmärretään, että koulu on vajaa-oikeudellisille lapsille ja nuorille käytännössä pakollinen laitos, jota aikuiset hallinnoivat, kysymykset esimerkiksi koulukiusaamisen ehkäisemisestä ja perustietojen ja -taitojen oppimisesta saavat aivan erityisen, yhteiskuntamoraalisen painon. Kun lapset ja nuoret viettävät peruskoulussa elämänsään yli 8 500 tuntia, on syytä edellyttää, että oppivelvollisuus-koulun aika järjestetään niin, että se myös auttaa, tukee ja kehittää heitä. Meillä ei kai vielä ole oikeustapausta, jossa vanhemmat syyttäisivät koulua siitä, ettei se ole opettanut heidän lapsilleen yhteiskunnassa pärjäämisen perustietoja ja -taitoja. Koulutussosiologinen tieto auttaa siis määrittelemään sitä, mitä on syytä edellyttää ja vaatia koululta.

Entäpä koulutuksen velvollisuudet opiskelijoitaan kohtaan peruskoulun jälkeen? Edellä kuvatun henkilökohtaisen kokemukseni perusteella korkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijana Turussa on syytä kysyä: mitä ihmettä me oikein opimme 1970- ja 80-luvuilla siitä kaikesta meille suodusta opetuksesta? Koulutuksesta imimme itseemme todella vähän, elämästä opimme paljon enemmän, melkein kaiken? Oliko vertaisoppiminen lopultakin monin verroin tärkeämpää kuin luentosaleissa ja seminaarihuoneissa tapahtunut omaksuminen? Mikä virallisen ja toteutuneen opetussuunnitelman suhde oikein oli meidän kohdallamme?

Ja vielä: mitä ja miten nykyiset opiskelijamme oikeasti oppivat yliopiston rakenteissa, rituaaleissa ja tiloissa? Miten se eroaa siitä, minkä Philip Jackson jo vuonna 1968 todensi: koulutusta jäsentävät joukot, valta ja palkitseminen, ja keskeiset käytännöt ovat kynien teroittaminen, jonojen muodostaminen ja viittaaminen? Jälkimmäiset lienevät yliopistossa toisenlaisia tai jopa muuttuneet? Joukot, valta ja palkitseminen hallitsevat edelleen?

## Lähteet

- Ahola, S & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 54.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Interview of Margaret Thatcher 1987. *Woman's Own*, October 31<sup>st</sup>, 1987
- Jackson, P. W. 1968. *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kortteinen, M. 1982. *Lähiö*. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.
- Lewin, K. 1951/1999. *Resolving social conflicts / Field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mäki-Kulmala, H. 2004. *Taistolaisuuden harmaa kirja*. Tampere: Pilot-kustannus.
- Okkonen, V. 2017. *Peruskoulua vastaan – yksityisoppikoulut ja yhteiskuntajärjestys 1966–1975*. Turun yliopisto, *Annales C* 444.

- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1994. Pitkä tie kuilun partaalle. Yli 60 vuotta kasvatusta Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, A, Tutkimuksia.
- Rinne, R. 1987. Has somebody hidden the curriculum? The curriculum as a point of intersection between the utopia of civic society and the state control. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Research frames of the Finnish curriculum. Helsinki: University of Helsinki, Research Reports of the Department of Teacher Education 53, 95–116.
- Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Acta Universitatis Tamperensis 1920, Tampere University Press.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. Kasvatus 27 (3), 240–250.
- Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen ope-  
tussuunnitelmat. Kasvatus 28 (1), 24–37.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1997. Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education. Teaching and Teacher Education 13 (8), 877–891.
- Simola, H., Bernelius, V., Vartiainen, H., Paakkari, A., Norola, M., Juvonen, S. & Soisalo, L. 2016. Hyvin toimivan lähikoulun salaisuus. Teoksessa J. Kulonpalo (toim.) Työkaluja metropolialueen kehittämiseen. Kaupunkitutkimus ja metropolipolitiikka -ohjelma 2010–2015. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Siukonen, W. 1929/1968. Laulukirja. Koulun ja kodin lauluja. Otava
- Suutarinen, S. 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö - koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. Kasvatus & Aika 2 (2), 29–52.
- Tyack, D. & Cuban. L. 1995. Tinkering toward utopia a century of public school reform. London: Harvard University Press.
- Willis, G. & Allen, A.J. 1978. Patterns of phenomenological response to curricula: Implications. Teoksessa G. Willis (toim.) Qualitative evaluation: Concepts and cases in curriculum criticism. McCutchan Publishing Corporation, 32–70.