

Koulutussosiologian metodologiat ja tutkimusmenetelmät



TAMPERE
UNIVERSITY
PRESS

Toimittaneet Janne Varjo,
Taina Civil-Hirvonen,
Mira Kalalahti & Heikki Kinnari

Koulutussosiologian metodologiat ja tutkimusmenetelmät

Koulutussosiologian metodologiat ja tutkimusmenetelmät

Toimittaneet

Janne Varjo, Taina Civil-Hirvonen,
Mira Kalalahti & Heikki Kinnari

Kasvatussosiologian vuosikirja 5





VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

©2026 Tekijät ja Tampere University Press



Tämän teoksen sisältö (ellei toisin mainita) on julkaistu Nimeä-EiKaupallinen-EiMuutoksia 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä (CC BY-NC-ND 4.0). Aineistoa saa jakaa ja levittää edelleen missä tahansa välineessä ja muodossa, kunhan tekijä mainitaan. Aineistoa ei saa hyödyntää kaupallisesti eikä sitä saa julkaista muokattuna. Tutustu käyttöehtoihin osoitteessa <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fi>.

Typografia

Markus Itkonen

Taitto

Eija Kylmäniemi

Kannen toteutus

Jonna Lahti

Kannen kuva: "Rakenne, konstruktio, järjestelmä, muodostelma ja sommitelma",

© 2019 Jussi Meuronen, kaikki oikeudet pidätetään.

ISBN 978-952-359-074-8 (PDF)

ISBN 978-952-359-075-5 (painettu, nid.)

Kustantaja: Tampere University Press, Tampere, Suomi

Painopaikka: Libri Plureos GmbH, Hampuri, Saksa

Viittausohje:

Varjo, J., Civil-Hirvonen, T., Kalalahti, M. & Kinnari, H. (toim.). (2026). *Koulutussosiologian metodologiat ja tutkimusmenetelmät*. Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/75x3my90>

Sisällys

Esipuhe 7

- 1 Koulutussosiologia ja sen metodologiat 11
Janne Varjo, Taina Civil-Hirvonen, Mira Kalalahti & Heikki Kinnari
- 2 Koulutussosiologista tutkimusta suomalaisilla rekisteripohjaisilla aineistoilla 29
Elina Kilpi-Jakonen & Jani Erola
- 3 Mennyt ja tuleva koulutuspuheessa: Käsitehistoriallinen näkökulma 55
Elina Hakoniemi & Pauli Kettunen
- 4 Ideologian jäljittäminen kasvatuksessa: Essexin koulukunnan diskurssiteoria koulutussosiologian ja -politiikan tutkimuksessa 72
Tuomas Tervasmäki
- 5 WPR-metodologia koulutuspoliittisessa hallinnan tutkimuksessa 96
Aarno Kauppila & Heikki Kinnari
- 6 Verkostoanalyysi koulutuspolitiikan tutkimuksessa 116
Jaakko Kauko, Paula Silvén, Jarmo Kallunki, Joni Forsell & Katri Eeva Di Minin
- 7 Pienten kertomusten näkökulma koulutuksen normatiiviseen sääntelyyn ja identiteettien tutkimukseen 138
Katri Komulainen, Maija Korhonen, Heli Mutanen & Päivi Siivonen
- 8 Koulutuksen arjen pinta ja syvät päädyt eriarvoisuuksia tutkittaessa: Etnografiset ja elämäntutkimusalliset haastattelut koulutussosiologista tietoa tuottamassa 156
Anna-Maija Niemi, Jenni Helakorpi & Reetta Mietola

9	Sosiologinen lapsipolitiikan tutkimus: Kitkat ja ketjureaktiot	179
	<i>Maiju Paananen & Anna Kristiina Kokko</i>	
10	Feministinen etnografia rodullistamisen prosesseja purkamassa	202
	<i>Sirpa Lappalainen & Anne-Mari Souto</i>	
11	Epämukava refleksiivisyys tutkimuksen valta-asetelmia näkyväksi tekemässä ja haastamassa	220
	<i>Linda Maria Laaksonen, Suvi Jokila & Kalypso Filippou</i>	
12	Kuka on mun puolesta luvannut, että osallistun? Etnografian portinvartijat ja koulutussosiologisen tiedontuotannon haasteet	240
	<i>Heidi Huilla, Sara Juvonen, Sirpa Lappalainen, Sonja Kosunen & Linda Maria Laaksonen</i>	
	Kirjoittajat	261



Esipuhe

Kasvatussosiologian viidennessä vuosikirjassa suunnataan katse koulutussosiologian metodologisiin kysymyksiin ja erilaisten metodologisten ratkaisujen soveltamiseen koulutussosiologisten ilmiöiden tarkastelemisessa. Teos kokoaa yhteen kotimaisia vertaisarvioituja kirjoituksia, jotka tarkastelevat koulutusta ja siihen kytkeytyviä yhteiskunnallisia ilmiöitä 2020-luvulla erilaisten metodologisten linssien lävitse: Miten koulutussosiologisia ilmiöitä voidaan tutkia? Mitä vaatimuksia koulutussosiologinen tutkimus asettaa tutkimusmenetelmille ja tutkijan metodologisille valinnoille? Millaista on koulutussosiologinen tieto ja miten sitä voidaan muodostaa? Millaiset epistemologiset ja ontologiset taustaoletukset ja paradigmat ohjaavat koulutussosiologisen tutkimuksen metodologiaa ja tiedonmuodostusta?

Teos koostuu kahdestatoista vertaisarvioidusta luvusta, joissa käsitellään erilaisten metodologisten ratkaisujen soveltamista koulutussosiologisissa tutkimusasetelmissä. Teoksen rakenne etenee temaattisesti *yhteiskunnan rakenteita* tarkastelevasta tutkimuksesta *sosiaalista vuorovaikutusta ja puhetta* tarkastelemaan tutkimukseen sekä *moninäkökulmaisen* koulutussosiologian keskeisiin metodologisiin kysymyksiin.

Teoksen ensimmäisessä luvussa *Koulutussosiologia ja sen metodologiat* Janne Varjo, Taina Civil-Hirvonen, Mira Kalalahti ja Heikki Kinnari luovat katsauksen koulutussosiologian tutkimusmenetelmien kehitykseen kolmen paradigmaattisen aikakauden (pedagoginen sosiologia, kasvatussosiologia ja monet kasvatussosiologiat) avulla. Luvun loppupuolella he havainnollistavat 2000-luvun koulutussosiologian menetelmällistä moninaisuutta ja moniparadigmaattisuutta viimeisten 30 vuoden aikana julkaistujen koulutussosiologian alan väitöskirjojen menetelmällisten ratkaisujen avulla.

Toisessa luvussa *Koulutussosiologista tutkimusta suomalaisilla rekisteripohjaisilla aineistoilla* Elina Kilpi-Jakonen ja Jani Erola kuvaavat, miten rekisteriaineistojen tarjoamat mahdollisuudet ovat lisääntyneet 1980-luvulta lähtien. 1990-luvulla koulutussosiologinen tutkimus kiinnittyi erityisesti sosiaalisen aseman periytymisen tarkasteluun ja laajensi tarkasteluaan 2000-luvulle tultaessa taloustieteellisiin näkökulmiin. Erityisen käänteentekevä muutos rekisteritutkimuksessa tapahtui tutkijoiden saadessa käyttöönsä aineistoja, joissa voitiin yhdistää rekistereiden tietosisältöjä yksittäisten ihmisten tietoihin. Menetelmällisesti yhä laadukkaammat tutkimusmenetelmät mahdollistavat tällä hetkellä yhä monipuolisemman rekisteripohjaisen koulutuksen tutkimuksen, jota Kilpi-Jakonen ja Erola esittävät luontevasti

yhdistettävän myös muihin määrällistä tutkimustietoa tuottaviin tutkimusmenetelmiin, kuten kyselyihin ja pienempiin alueellisiin aineistoihin.

Painettuihin lähteisiin perustuva historiallinen tutkimus on eräs koulutussosiologian varhaisista lähestymistavoista. Sen lähtökohtana on ymmärrys koulun – ja muiden yhteiskunnallisten instituutioiden – vahvasta aika- ja paikkasidonnaisuudesta. Elina Hakoniemi ja Pauli Kettunen lähestyvät kolmannessa luvussa *Mennyt ja tuleva koulutuspuheessa: Käsitetä historiallinen näkökulma* koulutussosiologian tutkimuskohteita käsitehistoriallisen tutkimusotteen keinoin. He nostavat analyysinsä keskiöön ajan ja ajallisuuden merkityksen menneisyyttä koskevien koulutussosiologisten ilmiöiden ymmärtämisessä erityisesti kielen, käsitteiden ja käsitteistämisen näkökulmasta.

Teoksen neljännen luvun *Ideologian jäljittäminen kasvatuksessa: Jälkistrukturalistinen diskurssiteoria koulutussosiologian ja -politiikan tutkimuksessa* kirjoittaja on Tuomas Tervasmäki. Hän esittelee jälkistrukturalistisen Essexin koulukunnan diskurssiteorian monipuolisena tutkimuksen viitekehyksenä sekä käsitteellisenä työkalupakkina sosiaalisen todellisuuden jäsentämiseen ja ideologiakritiikin tarpeisiin. Luku osoittaa, miten ideologioihin kohdistuva kriittinen tutkimus on välttämätöntä, sillä ideologiat vaikuttavat koulutuspolitiikan taustalla, vaikka tiedostaisimme ne heikosti. Koulutussosiologisessa tutkimuksessa onkin tärkeää teoretisoida ideologiaa ja soveltaa ideologiakriittisiä viitekehyksiä koulutuspoliittisten ilmiöiden tutkimuksessa.

Aarno Kauppila ja Heikki Kinnari tarjoavat teoksen viidennessä luvussa *WPR-metodologia koulutuspoliittisessa hallinnan tutkimuksessa* perinteisestä ratkaisukeskeisestä koulutuspolitiikan tutkimuksesta poikkeavaa lähestymistapaa. He esittelevät Foucault'n hallinnan tutkimuksista ja anglosaksisesta hallinnan analytiikasta ammentavaa jälkistrukturalistista politiikka-analyysiä ja siihen kuuluvaa *What is the problem represented to be?* (WPR) -metodia. Kauppilan ja Kinnarin jäsenyyksen keskeinen ajatus on, että poliittiset ongelmat todellistuvat vasta silloin, kun ne esitetään ongelmina. Poliittisten ongelmien esittäminen ja ratkaisujen määrittelemineen esitettyihin ongelmiin on vallankäyttöä, joilla pyritään vaikuttamaan yksilöiden käyttäytymiseen ja yhteiskunnallisen todellisuuden luonteeseen. WPR-metodologia pyrkii siirtämään analyttisen koulutussosiologian tutkijoiden huomion siihen, miten koulutuspolitiikassa esitetään yhteiskunnallisia ongelmia ja millaisia itsestään selvyyskäsitteitä ongelman esittäminen sisältää.

Jaakko Kauko, Paula Silvén, Jarmo Kallunki, Joni Forsell ja Katri Eeva Di Minin hahmottavat teoksen kuudennessa luvussa *Verkostoanalyysi koulutuspolitiikan tutkimuksessa* koulutuspolitiikkaa verkostojen kautta. Luvun metodologinen lähtökohta on, että koulutuspolitiikan tekeminen tapahtuu väistämättä ihmisten tai organisaatioiden verkostoissa. Tutkimalla koulutusjärjestelmän reformeihin liittyviä politiikkaverkostoja voidaan tuottaa ymmärrystä verkostojen käytöstä hallinnan työkaluina tai väylinä. Kaukon ja kumppaneiden esittelemässä politiikkaverkostojen tutkimuksessa pyritään tunnistamaan keskeiset politiikan toimijat, kuvaamaan

ja selittämään niiden vuorovaikutusta politiikkaprosessissa, sekä selittämään ja ennustamaan poliittisia päätöksiä ja politiikan lopputuloksia.

Katri Komulainen, Maija Korhonen, Heli Mutanen ja Päivi Siivonen nostavat seitsemännessä luvussa *Pienten kertomusten näkökulma koulutuksen normatiiviseen sääntelyyn ja identiteettien tutkimukseen* esiin, miten suurten kertomusten tutkimus on tyypillisesti keskittynyt etsimään eheitä, jatkuvia ja kokonaisvaltaisia kuvauksia identiteeteistä. Tällaisia kertomuksia kuvaamaan pyrkivät tutkimusorientaatiot jättävät sivuun vähemmän koherentteja ja juonellisesti hauraampia kertomuksia, jotka toisivat näkyviin esimerkiksi marginaalisista positioista käsin tuotettuja kertomuksia. Kirjoittajat kehittävät eteenpäin ‘pienen kertomusten’ lähestymistapaa, joka avaa mahdollisuuksia niukasti kerronnallisten aineistojen tarkasteluun ja soveltuu erityisesti tuomaan esiin ongelmalliseksi määrittyviin identiteetteihin sidostuvia normatiivisia ihanteita.

Anna-Maija Niemi, Jenni Helakorpi ja Reetta Mietola käyvät kahdeksannessa luvussa *Koulutuksen arjen pinta ja syvät päädyt eriarvoisuuksia tutkittaessa: Etnografiset ja elämäntutkimus haastattelut koulutussosiologista tietoa tuottamassa* niin ikään keskustelua tiedontuotannon ja metodologisten valintojen perusteista tarkastelemalla suoraan nähtävissä olevan, ‘pinnallisen’ tiedon merkitystä koulutussosiologisessa tiedontuotannossa. Kuten pienten kertomusten analyysi, myös arjen tapahtumien tarkastelu tuo näkyviin eriarvoisuuksien ja marginaalisten positioiden näkökulmista merkityksellisiä havaintoja. Kirjoittajat nostavat esiin, miten ymmärrettävä, sosiaaliseen konstruktionismiin perustuva katse kouluun on myös näkyvässä olevan arjen ja kokemuksellisuuden tutkimusta vailla pyrkimystä saavuttaa ‘syvälisempää’ ymmärrystä todellisuudesta. Vaikka ‘kielelliset’ käänneet ja etnografinen katse on jo pitkään ollut tunnustettu tapa tuottaa merkityksellistä tietoa, oletukset ‘oikean’ tiedon luonteesta ovat sisäänkirjoitettuna tutkijoiden tapaan arvioida omaa suhdettaan tiedontuotantoon.

Maija Paananen ja Anna Kristiina Kokko havainnollistavat tätä asetelmaa yhdeksännessä luvussa *Sosiologinen lapsipolitiikan tutkimus: Kitkat ja ketjureaktiot*. He tuovat näkyviin, miten metodologisesti eri tasoilla ja eri valtarakenteissa liikkuvien tutkimusasetelmien etuna on niiden kyky tehdä näkyväksi poliittisen linjausten merkityksiä toimijoille. Paananen ja Kokko hyödyntävät käsitteitä ‘sommittuma’ ja ‘kitka’, jotka tuottavat analyttisen kuvan arkisten tilanteiden sisältämästä kitkasta niitä ympäröivän sosiopoliittisen kontekstin merkityksiin. Arkisia mutta merkityksellisiä tilanteita tarkastelemalla tuotetaan uutta tietoa yhteiskuntarakenteiden ja yksilöiden kokemusten yhteenkietoutumisesta.

Kasvatusinstituutioiden tarkastelua etnografian keinoin kuvaavat myös Sirpa Lappalainen ja Anne-Mari Souto kymmenennessä luvussa *Feministinen etnografia rodullistamisen prosesseja purkamassa*. Jo vakiintuneen tutkimusotteen taakse ja nykyhetkeen katsova luku kuvaa, miten feministinen etnografia ja siihen sidostuvat käsitteet ovat muuttuneet pyrkiessään ongelmallistamaan vaikeasti tutkittavia ja sanoitettavia kysymyksiä, kuten politiikkojen, tavoitteiden ja käytäntöjen, kääntymistä eriarvoisuutta ylläpitäviksi ja uusintaviksi voimiksi. Kolmelle vuosikym-

menelle ulottuva tarkastelu kuvaa, miten feministinen etnografia on muuntunut sukupuolen ja luokan intersektion tarkastelusta yhä uusien erojen ulottuvuuksien, erilaisten arjessa ilmenevien hienovaraisten erojen ulottuvuuksien tutkimiseen. Metodologisesti suuntaus on kehittänyt erityisesti muiden kuin haastattelu- ja kyselytutkimusten käyttämistä. Kehitys on johtanut myös erontekojen osoittamisesta niiden haastamiseen ja avoimen antirasistiseen tutkimukseen. 'Äänen antamisen' ja kanssatutkijuuden työotteet ovatkin nousseet tämän tarkastelun rinnalle.

Linda Maria Laaksonen, Suvi Jokila ja Kalypso Filippou puhuvat 'epämukavasta refleksiivisyydestä' keskustellessaan eri toimijoiden välisten valtasuhteiden tunnistamisesta ja eettisten jännitteiden havaitsemisesta. Teoksen yhdennessätoista luvussa *Epämukava refleksiivisyys tutkimuksen valta-asetelmia näkyväksi tekemässä ja haastamassa* he avaavat käsitteen avulla keinoja kriittisesti arvioida tutkijaan ja tutkimusta ympäröivään kontekstiin liittyviä oletuksia ja ennakkokäsityksiä. Luvussaan he kysyvät, miten tutkimme koulutussosiologisia ilmiöitä ja millaista tietoa koulutussosiologeina tuotamme.

Valtaa käyttävät väistämättä myös he, jotka vartioivat tiedon äärelle pääsemistä. Kahdennessätoista luvussa *Kuka on mun puolesta luvannut, että osallistun? Etnografian portinvartijat ja koulutussosiologisen tiedontuotannon haasteet* Heidi Huilla, Sara Juvonen, Sirpa Lappalainen, Sonja Kosunen ja Linda Maria Laaksonen tarkastelevat 'sisäänpääsyneuvotteluina' niitä paikkoja, joissa tutkija neuvottelee tutkimuskohteensa saavuttamisesta. Näissä paikoissa kohdattavat portinvartijat, viralliset ja ulkoiset, epäviralliset ja sisäiset tahot, jotka vartioidessaan kentälle pääsyä muokkaavat koulutussosiologista tiedontuotantoa. Portinvartijat käyttävät eräänlaista episteemistä valtaa, joita koskevia purkamisia ja neuvotteluja koulutussosiologinen tutkimus yhä useammin joutuu tarkastelemaan kriittisesti.

Kasvatussosiologian viides vuosikirja on jatkoa Suomen Kasvatustieteellisen Seuran Kasvatussosiologian verkoston neljälle aiemmalle teokselle *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (2016), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko* (2018), *Koulutuksen politiikat* (2021) ja *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (2023).

Haluamme välittää kiitoksemme vuosikirjan kirjoittajille, jotka ovat luvullaan tarjonneet rikkaan kattauksen ja monipuolisia näkökulmia siihen, millaisena metodologiset ratkaisut, tiedontuotanto ja tutkimusasetelmat näyttäytyvät koulutussosiologian tutkimuskentällä. Kirjoittajien lisäksi myös anonyymien vertaisarvioitsijoiden antama panostus teoksen tieteellisen laadun turvaamiseksi ja julkaisukuntoon saattamiseksi on ollut korvaamaton. Lopuksi viimeiseksi haluamme kiittää lämpimästi Tampere University Pressiä asiantuntevasta avusta ja yhteistyöstä teoksen julkaisemis-, toimitus- ja kustannustyössä.

Vuosikirjan toimittajat

Helsingissä, Turussa ja Tampereella 28.11.2025

1

Koulutussosiologia ja sen metodologiat

Janne Varjo, Taina Civil-Hirvonen, Mira Kalalahti & Heikki Kinnari

Miten koulutussosiologian tutkimusmenetelmät ja metodologiset ratkaisut ovat muovautuneet vuosikymmenten kuluessa? Luvussa kuvaamme koulutussosiologian paradigmaattista kehitystä erityisesti käytettyjen tutkimusmenetelmien näkökulmasta. Esitämme, että koulutussosiologian metodologisen kehityksen suuri linja on ollut poispäin vanhasta yksiparadigmaattisuudesta, kohti uutta moniparadigmaattisuutta.

Koulutussosiologian paradigmaattinen kehitys

Tässä luvussa tarkastelemme koulutussosiologisessa tutkimuksessa käytettyjen metodologisten ratkaisujen kehitystä. Kuvaamme, mitä koulutussosiologian näkökulmasta on pidetty eri aikakausina tärkeänä tutkia – ja ennen kaikkea miten siitä on nähty olevan mahdollista saada luotettavaa tietoa. Luvussa esitellään koulutussosiologian paradigmaattista muutosta ja kuvataan nykyistä paradigmaattista moninaisuutta: Miten koulutussosiologian paradigmat ovat muuttuneet ajassa? Mikä on koulutussosiologian nykyinen paradigmaattinen tilanne? Käytämme tietoisesti käsitettä *koulutussosiologia* kasvatussosiologian sijasta. Olemme tällä käsitteellä halunneet kohdentaa teoksen ja sen luvut institutionalisoituneeseen koulutusjärjestelmään ja sen puitteissa tapahtuviin ilmiöihin. Käytämme kuitenkin käsitettä kasvatussosiologia viittaamiemme alkuperäistekstien mukaisesti.

Koulutussosiologiaan kohdentamisen taustalla on ajatus koulutussosiologisen tutkimuksen metodologisten ratkaisujen ominaispiirteistä ja erityisyydestä, jotka johtuvat koulutussosiologian asemasta sosiologian ja kasvatustieteen kentillä, nii-

den välimaastossa. Sosiologiassa se on sosiologian erityisala esimerkiksi työn sosiologian ja kaupunkisosiologian rinnalla. Kasvatustieteissä koulutussosiologia on rinnastettavissa esimerkiksi kasvatushistorian ja -filosofian kaltaisiin vakiintuneisiin tieteenalan osa-alueisiin. (ks. Antikainen, 1986.)

Lähestymme koulutussosiologiaa – ja erityisesti sen piirissä tehtyjä metodologisia ratkaisuja – *paradigman* käsitteen avulla. Paradigma on jonkin tieteenalan kulloinkin yleisesti hyväksytty oppirakennelma tai ajattelutapa. Laajasti ymmärrettynä paradigma viittaa kysymykseen siitä, miten on mahdollista hankkia tietoa (esimerkiksi nykyisin empirismi tai poststrukturalismi). Käsitteen paradigma yleisin merkitys on peräisin Kuhnin tieteenfilosofiasta. Kuhn käytti sitä vuonna 1962 alun perin englanniksi ilmestyneessä teoksessaan *Tieteellisten vallankumousten rakenne* (Kuhn, 1994; ks. myös Raunio, 1999) kuvaamaan tiettyjä vakiintuneita tieteen toiminnan tapoja, kuten seuraavia kysymyksiä:

- Mitä tulee tarkkailla ja tutkia?
- Minkälaisia kysymyksiä tulee kysyä tutkimustilanteessa tai tutkia aiheeseen liittyen?
- Kuinka nämä kysymykset esitetään?
- Kuinka tieteellisiä tutkimustuloksia tulkitaan?

Kuhnilaisittain (Kuhn, 1994; ks. myös Rinne ym., 2004) tiede kehittyy ja muotoutuu tieteellisten vallankumousten myötä. Tieteen kenttää hallitsee niin kutsuttu normaalitiede, joka määrittää sen mitä ja miten tutkitaan, mutta myös tutkimuksen käsitteistön ja menetelmät. Kentällä on samanaikaisesti myös tutkimuksia ja tuloksia, jotka eivät kiinnity normaalitieteen paradigmaan. Jos näitä on vähän, ne pyritään kytkemään osaksi normaalitiedettä tai siirtämään sivuun. Kun normaalitieteestä poikkeavat tutkimukset kasvavat, syntyy uusi paradigma ja vanha hylätään. Tätä prosessia Kuhn (1994) kutsuu tieteelliseksi vallankumoukseksi.

Tieteen kehityskulkua voidaan selittää *eksternalistisesti*, jolla tarkoitetaan tieteen ulkoisia tekijöitä tai *internalistisesti*, jolla tarkoitetaan tieteen sisäisiä tekijöitä. Eksternalistisessa selitysmallissa tiede ja paradigmat sijaitsevat tietyssä historiallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa; näin koko tieteen voi ajatella olevan yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ilmiö. Internalistisessa selitysmallissa tiede nähdään kumuloituvana ja itseään refleктоivana järjestelmänä. Käytännössä molemmat selitysmallit tukevat ja täydentävät toisiaan.

Sitä, mitä ja miten tutkitaan, voidaan ajatella myös esimerkiksi *kenttänä* (Bourdieu & Wacquant, 1992) tai *toimijaverkkoteorian* lähtökohdista (Callon & Latour, 1981), jolloin tieteen paradigma määrittää erilaisten strategioiden, toimien ja symbolisen väkivallan kautta kenellä ja keillä on oikeus toimia tieteen kentällä (ks. myös Rinne ym., 2004). Tällöin tiede näyttäytyy kenttänä, jossa tietyillä toimijoilla on muita enemmän valtaa määrittää se, mikä on kuhnilaisittain normaalitiedettä ja mikä ei.

Paradigma on tutkijayhteisön muodostama konstruktio: sosiaalinen käytäntö, joka ohjaa yksittäisten tutkijoiden valintoja. Paradigma tarjoaa saman alan tutkijoil-

le yhteisen kielen sekä ajattelu- ja työtavan. Tämän seurauksena yksittäinen tutkija valitsee oman tutkimusaiheensa, teoriansa ja metodinsa siten, että ne ovat tutkijayhteisössä omaksutun paradigmaattisen esikuvan mukaisia – ja tulee näin seuranneeksi tutkijayhteisönsä luomia sekä ylläpitämiä sääntöjä. (Raunio, 1999.) Paradigma näin ollen ohjaa ja muovaa tutkijan käsityksiä siitä, miten tutkimusta tehdään, tarjoten viitekehyksen siihen, miten tutkimusongelmaa voidaan jäsentää tutkijayhteisön yhteisesti jakaman paradigmaattisen maailmankatsomuksen puitteissa (Mullis, 2022).

Koulutussosiologian paradigmaattinen määrittely ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Alan ensimmäisen suomenkielisen oppikirjan (*Kasvatussosiologia*) kirjoittaneiden Kivistön ja Vahervan (1972) mukaan kasvatussosiologia tutkii sosialisatiota yhteiskunnan rakenteisiin, laitoksiin ja prosesseihin liittyvinä ilmiöinä sekä näitä ilmiöitä itse sosialisatiotapahtumassa. Antikainen tarkensi vuonna 1986 ilmestyneessä *Johdatus kasvatussosiologiaan* -oppikirjassaan sosiaalistumisen kohdistuvan ”siihen yhteiskuntaan, yhteisöön ja ryhmään, jossa ihminen elää. Kasvattajina eivät toimi yksin henkilöt, vaan välillisesti myös sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet ja instituutiot”. (Antikainen, 1986, ss. 11–12.)

Takala (1991, s. 13) puolestaan korosti toimittamassaan, vuonna 1991 ilmestyneessä *Kasvatussosiologia* -nimisessä oppikirjassa sosialisatioon pohjautuvan määritelmän laajuutta ja kaiken kattavuutta sekä tähän potentiaalisesti liittyvää analyyttisen pinnallisuuden uhkaa. Takala nimeääkin institutionalisoituneessa koulutusjärjestelmässä tapahtuvan sosialisation tutkimuksen *koulutussosiologiaksi*¹ erotuksena laajemmasta sosialisation tutkimisesta.

Kasvatussosiologian paradigmaattisessa kehityksessä mielenkiintomme kohdistuu erityisesti *metodologisiin* kysymyksiin: miten hankitaan uutta tietoa maailmasta ja millä strategioilla sekä tekniikoilla sitä kerätään ja analysoidaan (Raunio, 1999). *Metodit* ovat tieteellisen tutkimuksen toimintanormeja, jotka kertovat kuinka tieteessä ja tutkimuksessa tulee menetellä (Töttö, 1982). Metodologian tehtävänä on toimia metodin ja käytännön tutkimustyön yhdistäjänä.

Luvussa kuvaamme koulutussosiologian paradigmaattista kehitystä 1900-luvun alusta alkaen. Rakennamme luvun Antikaisen (1985, 1986) sekä Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2021) esittelemien kolmen koulutussosiologian – pedagoginen sosiologia, kasvatussosiologia ja monet kasvatussosiologiat – paradigmaattisen aikakauden mukaisesti.

¹ Takala (1991) painottaa, että esimerkiksi perheellä, vertaisryhmillä ja joukkoviestinnällä on luonnollisesti merkitystä myös koulussa tapahtuvan sosialisation näkökulmasta.

Pedagogisen sosiologian aikakausi – 1900-luvun alusta 1950-luvulle

1900-luvun alussa ei ollut olemassa mitään erityistä koulutussosiologiaa – saati sen metodologiaa. Sosiologian klassikoiden – Marxin, Weberin ja Durkheimin – yleisissä yhteiskuntateorioissa kasvatusta ja koulutusta sivutaan satunnaisesti osana yhteiskunnan rakenteita ja prosesseja. Etenkin Durkheimin merkitys sosiologian metodologian kehittämisessä on huomattava. Hän kirjoitti alan ensimmäisen tutkimusmenetelmäoppaan *Sosiologian metodisäännöt*, joka ilmestyi vuonna 1895 ja jonka suomenkielinen versio julkaistiin 1980-luvun alkupuolella (Durkheim, 1982). Sosiologian tehtävä on Durkheimin mukaan tutkia yhteiskunnallisia tosiasioita sekä selittää yhteiskunnallisia ilmiöitä yhteiskunnallisilla seikoilla, jolloin esimerkiksi luonnontieteelliset ja psykologiset selitykset tulee sulkea tarkastelun ulkopuolelle. Durkheimin mukaan sosiologiaa tuli käsitteiden selkeydessä ja menetelmien täsmällisyydessä kehittää luonnontieteiden suuntaan. Durkheim määritteli systemaattisen koulutussosiologian tutkimusohjelman alun perin vuonna 1922 ilmestyneessä ja vuonna 1956 englanniksi käännettyssä *Education and sociology* -teoksessaan. Ohjelmassa todetaan muun muassa koulutusjärjestelmiä koskevan historiallisen ja vertailevan tutkimuksen tarve, koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden tutkiminen, kouluyhteisön sekä opettajan että oppilaan roolien tarkastelu sekä koululuokan prosessien tutkiminen. (Durkheim, 1956.)

Pedagoginen sosiologia (*educational sociology*) syntyi 1900-luvun alkupuolella: aikana, jolloin empiirisellä tutkimuksella ei vielä ollut nykyisen kaltaista keskeistä asemaa. Aikakauden tutkimus oli avoimen normatiivista, jonkinlaista vallitsevan moraalin puitteissa toimivaa sosiaalipedagogiikkaa. (Antikainen, 1986.) Vaikka pedagogisen sosiologian institutionaalinen kehitys oli nopeaa 1910- ja 1920-luvuilla – esimerkiksi Englannin ja Yhdysvaltojen yliopistoissa tarjottavien kurssien ja alan oppikirjojen määrällä mitattuna – ei siitä kehittynyt varsinaista professionaalista alaa, kuten esimerkiksi kasvatuspsykologiasta (Antikainen ym., 2021).

“Kasvavien sosiaalisen elämän ja kehityksen tutkiminen” alkoi vasta 1930-luvulla kiinnostaa laajemmassa mittakaavassa tutkijoita sekä Euroopassa että Amerikassa (Päivänsalo, 1971, s. 189). Aikaisempaa laajemmat empiiriset aineistot sekä lähinnä sosiaalipsykologiasta ammentavat tutkimusasetelmat alkoivat yleistyä. Suomessa Koskenniemen (1936) väitöstutkimus *Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse* on pedagogisen sosiologian uranuurtaja. Hänen käyttämänsä sosiometrinen menetelmä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja siinä muodostuvien sosiaalisten suhteiden analysoimiseksi oli kansainvälisestikin uusi tutkimusmenetelmä.

Koskenniemi itse kiinnitti tutkimuksensa koulutussosiologian tutkimuskentälle, ja hän nojasi erityisesti mikrotason tarkasteluun oppilaiden ryhmätason dynamiikkaa tutkiessaan (Rinne, 2013). Koulutussosiologian paradigman kehittymisen näkökulmasta on keskeistä, että Koskenniemen tutkimus herätti tiedeyhteisössä keskustelua tutkimustulosten yleistettävyydestä. Keskustelun innoittamana hän jatkoi ja laajensi työtään teoksessa *Koululuokan pienoisyhteiskunta* huomattavas-

ti laajemmalla aineistolla (Koskenniemi, 1943). Tämä ennakoi osaltaan empiirisen tutkimuksen esiinnousua myös Suomessa ja painotti Koskenniemen uraauurtavaa merkitystä koulutussosiologian paradigmojen taitekohdassa.

Sepän vuonna 1937 ilmestynyt väitöstutkimus *Oppilaiden itsehallinta Suomen oppikouluissa sekä Kristiinan suomalaisessa yhteiskoulussa 1911–1925 suoritettu ko-keilu* on toinen esimerkki suomalaisesta pedagogisesta sosiologiasta. Sepän työ sai erityistä kiitosta vastaväittäjältään muun muassa ”huolellisesti laadituista tilastollisista taulukoista oppilaiden käyttäytymisestä ja heitä kohdanneista rangaistuksista” (Päivänsalo, 1971, ss. 192–193).

Kasvatussosiologian aikakausi – 1950-luvulta 1980-luvulle

Empiiris-analyyttisen metodologian läpimurtoon 1950-luvulta alkaen liittyy kasvatussosiologian (*sociology of education*) kehitys sosiologian erityisalana (Antikainen, 1985). 1950-luvulle tultaessa koulutussosiologian tutkimuskenttä oli laajentunut – Suomessa erityisesti Koskenniemen kontribuution vuoksi – keskittyen mikrososiologiin näkökulmiin ja oppilaiden ryhmädynamiikan tarkasteluun luokkahuoneessa (Rinne, 2013). Päivänsalo (1971) luonnehtii Suomessa alkanutta kasvatussosiologian paradigmaattista siirtymää tutkimuksellisen mielenkiinnon laajenemiseksi luokkahuoneesta kohti nuorison vapaa-ajan harrastuksia, aluksi lähinnä sosiaalitieteilijöiden toimesta. Funktionalismi, taloudelliset teoriat, konfliktiteoriat ja kriittinen teoria ovat esimerkkejä aikakauden kasvatussosiologian valtavirtaisista suuntauksista (Antikainen ym., 2021).

Toisen maailmansodan jälkeisessä yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa yleisesti vallinnutta tilannetta voidaan kuvata yksiparadigmaattiseksi (Raunio, 1999). Amerikkalaisvaikutteinen, jälkijättöisesti *positivistiseksi* leimattu survey-tutkimus hallitsi yleisesti ottaen yhteiskuntatieteellistä tutkimusta (Mäkelä, 1996). Yhtäältä myös 1960-luvulla alkanut tietokoneiden kehitys ja niiden saatavuus ohjasi sosiologien tilastollisiin menetelmiin perustuvan määrällisen tutkimuksen tapoja, mahdollistaen tilastollisten analyysien tekemisen myös niille, jotka eivät aiemmin pystyneet laskemaan niitä käsityönä (Alastalo, 2014). Eskola (1975, s. 5) on jälkikäteen moittinut vuonna 1962 julkaistun *Sosiologian tutkimusmenetelmät I* -kirjaansa ”yltiöpositivistiseksi”. Raunio (1999) mukaan toisen maailmansodan jälkeinen tutkimus tuottikin runsaasti kokemusperäistä tietoa teollistuvasta suomalaisesta yhteiskunnasta erityisesti rakenteiden ja instituutioiden, mutta myös arvojen ja asenteiden muuttumisen näkökulmasta. Positivistisen tutkimuksen valta-asemalla oli luonnollisesti oma vaikutuksena aikakautensa koulutussosiologisen tutkimuksen metodologisiin ratkaisuihin.

Helanko käsitteli vuonna 1953 ilmestyneessä väitöstutkimuksessaan Turun ‘poikasakkeja’ – eli nuorten vertaisryhmien muodostumista ‘luonnollisessa’ sosiaalisessa ympäristössä (ks. myös Mäkelä, 1996). Allardt, Jartti, Jyrkilä ja Littunen (1958) tarkastelivat puolestaan nuorten harrastusten kasautumista. Tutkimus on ensimmäinen

mäinen koko Suomen käsittävä, edustavaan satunnaisotokseen perustuva haastattelututkimus. Huuhkan vuonna 1955 julkaistu kasvatussociologian ja historian-tutkimuksen välimaastossa liikkuva väitöstutkimus *Talonpoikaishuorison koulutie* puolestaan otti ensimmäistä kertaa Suomen viralliset tilastot kasvatussociologian tutkimusaineistoksi. (Antikainen, 1986; Päivänsalo, 1971.)

Toisen maailmansodan jälkeen sosiaalipsykologialle tyypilliset asennetutkimukset yleistyivät Suomessa 1960-luvulla. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulussa toteutettiin esimerkiksi laaja vanhempien kasvatustietä koskeva tutkimuskokonaisuus, jossa kuvattiin koko Suomea edustavan haastateltavien pohjalta äitien kasvatustietä ja kehiteltiin asennetutkimuksen metodologiaa (esim. Takala, 1953). Lisäksi kasvatussociologia laajeni ja vakiintui 1960- ja 1970-luvuilla, koulutuksen laajenemisen ja peruskoulu-uudistuksen kaltaisten koulutuspoliittisten uudistusten kaudella.

Erityisesti 1960-luku oli *funktionalistisen* koulutusociologian valtakautta. Koulutusta tarkasteltiin teknologisen yhteiskunnan funktiona, taloudellisen kasvun ja sosiaalisen liikkuvuuden toteuttajana. 1970-luvun kuluessa myös korkeakoulutus nousi kasvatusociologian keskeiseksi tutkimuskohteeksi. Tarkastelun kohteena aikakauden väitöstutkimuksissa olivat esimerkiksi alueellinen korkeakouluverkko (Antikainen, 1976) ja korkeakoulujen itsehallinto (Vuorinen, 1979). Voidaan tulkita 1960- ja 1970-lukujen koulutusekspansion ja suurten järjestelmä uudistusten synnyttäneen nykyaikaisen tarpeen institutionalisoituneita koulutusjärjestelmiä ja niissä tapahtuvaa toimintaa tarkastelevalle koulutusociologiselle tutkimukselle.

Kasvatusociologian tutkimuskohteiden laajeneminen vaati myös uudenlaisia metodologisia ratkaisuja. Laadullinen tutkimus alkoi 1970-luvulla voimakkaasti vahvistamaan asemaansa yhteiskuntatieteissä ja haastamaan positivismin valtavirtaista asemaa koulutusociologian paradigmassa (Pöntinen, 2004). Esimerkiksi vuonna 1972 käytiin Sociologia-lehden sivuilla kiivas 'survey-kriittinen keskustelu', jossa uuden sukupolven sosiologit syyttivät tieteenalaansa ahtaasta positivismista ja empirismistä (Rantalaiho, 1972; Sulkunen, 1972).

Eskolan (1975) mukaan 1970-luvulla positivistisen tieteenihanteen rinnalle nousivat ymmärtävä sosiologia ja dialektinen materialismi. Eskolan termien ymmärtävän sosiologian tavoitteena oli 'ymmärtää' tutkimuskohdettaan aikaisempaa syvällisemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Positivismia haastanut, laadullisen tutkimuksen nousuun liittyvä *interpretivismi* perustuu oletukseen, että sosiaalisista ilmiöistä voi olla useita erilaisia konstruoituja todellisuuksia ja totuuksia (Farrell, 2020). Se keskittyy tarkastelemaan sosiaalisten kokemusten rakentumiseen liittyviä kysymyksiä (Mulisa, 2022). Suuntaus määritteli uudelleen – aikaisemmin positivismin vaatimuksen mukaisesti erillisinä pidettyjen – tutkijan ja tutkimuskohteen välistä suhdetta.

Koulutusociologian laadullisten metodien kehittymisen myötä varhaiset mallinnukset muun muassa havainnoinnista ja dokumenttianalyysistä laajentuivat myöhemmässä vaiheessa kattamaan lisäksi biografisia ja narratiivisia lähestymistapoja (Antikainen & Komonen, 2003). Laadullinen tutkimus ja sen metodit auttoivat

tuottamaan syvällisempää ymmärrystä siitä, millaisia merkityksiä esimerkiksi opiskelijat, opettajat ja kouluhallinto liittivät opetuksen ja oppimisen arkeen eri koulutusasteilla (Dworkin ym., 2013). Osallistuva havainnointi on esimerkki aikakauden tutkimusmetodista, joka on viitoittanut tietä etnografiselle metodologialle.

Engeströmin kirja *Koulutus luokkayhteiskunnassa* vuodelta 1970 on ensimmäinen suomalainen teos, joka keskittyy koulutuksen ja yhteiskuntaluokkien yhteyksiin dialektisen materialismin näkökulmasta. Raunion (1999, s. 56) mukaan teoria- ja painotteisesta, dialektiseen materialistiseen pohjautuvasta tutkimustavasta ei ollut kuitenkaan uuden valtavirtaisen paradigman muodostajaksi. Marxisin positivismikritiikki liikkui ”korkealla tieteenfilosofisissa sfäreissä”. Engeströmin marxilaisessa analyysissä koulu oli läpeensä porvariston luokkaintressien mukaan järjestäytynyt laitos, ja ideologisen koneistona se pyrki tekemään yhteiskuntaluokat näkymättömiksi:

– – massat on saatava vakuuttuneiksi siitä, että menestyminen tai epäonnistuminen on ainoastaan yksilöstä kiinni; hänen sosiaalisella taustallaan ei ole mitään yhteyttä asiaan. Massa on saatava ajattelemaan jatkuvasti vain yksilöä yhteiskunnan toiminnan perusyksikkönä – yhteiskuntaluokat on tehtävä kansalaisille käsittämättömiksi käsitteiksi. (Engeström, 1970, s. 73.)

Antikaisen (1986) mukaan funktionalistisen koulutussosiologian aikaisempi valtavirtainen asema tuli haastetuksi myös Suomessa 1970-luvulla: ihmistieteiden perinteestä kumpuava arkielämän, elämäntapojen ja kulttuurin tutkimus alkoi nousta merkittäväksi osaksi yhteiskuntatieteitä ja koulutussosiologiaa. Yhteiskuntaa, rakennetta ja toimintaa ryhdyttiin tarkastelemaan enenevästi ihmisten arkielämän kokemusten, vuorovaikutuksen ja käytäntöjen näkökulmista (Raunio, 1999). Alastalo (2014) näkee erityisesti sosiologisen haastattelututkimuksen suosion kasvaneen voimakkaasti 1980-luvun puolivälin jälkeen. Hän liittää tämän tutkimusmenetelmien teknologiseen kehitykseen – pienikokoisten ja hyvälaatuisten nauhureiden yleistymiseen – joka mahdollisti vuorovaikutuksen ja kulttuuristen merkitysten analyysin haastattelujen nauhoittamisen ja litteroimisen avulla. Alastalo muistuttaakin, että sosiologinen tiedontuotanto nivoutuu väistämättä tutkimusmenetelmien teknologiseen kehitykseen ja siihen, miten tutkija voi tuottaa aineistoa tutkittavasta ilmiöstä käytössään olevalla teknologialla ja resursseilla.

Samanaikaisesti 1980-luvulla myös strukturalistisen koulutussosiologian tutkimus vahvistui, laajeni ja monipuolistui (Rinne, 2013). Esimerkiksi Raivolan (1982) väitöstutkimus eduskuntapuolueiden koulutuspoliittisista ohjelmista esitteli konfliktiteoreettisen lähestymistavan koulutuspolitiikan tutkimiseen. Takala (1983) tarkasteli puolestaan oppivelvollisuuskoulun muutoksia koulutuksen poliittisen talousteorian valossa ja Rinne (1984) oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutoksia historiallis-sosiologisen analyysin avulla.

Monien kasvatussosiologioiden aikakausi – 1990-luvulta eteenpäin

1990-luvulta alkaen on ryhdytty puhumaan monista kasvatussosiologioista (*sociologies of education*) (Antikainen ym., 2021). Tätä kuvastaa osaltaan Sahan (1997) toimittaman käsikirjan luettelo kasvatussosiologian erityisaloista: koulutuksen hallinnon tutkimus, opetussuunnitelman tutkimus, politiikka-analyysi, uskonnollisen kasvatuksen tutkimus, opetuksen sosiaalipsykologiset teoriat, aikuiskasvatuksen sosiologia, korkeakoulutuksen sosiologia, kouluoppimisen sosiologia, liikunnan ja terveystiedon sosiologia, erityiskasvatuksen sosiologia ja opettamisen sosiologia. Lista ei 2020-luvun näkökulmasta ole kattava – esimerkiksi etnisiin ryhmiin, monikulttuurisuuteen ja sukupuoleen liittyvät aiheet eivät ole siinä mukana.

Raunion (1999) mukaan 1990-luvulla laadullinen tutkimus ei ollut enää niinkään kiinnostunut ihmisten ‘todellisen elämän’ tutkimisesta kuin sen selvittämisestä, miten sosiaalisia käytäntöjä rakennetaan puheessa ja teksteissä. Varhaisina esimerkkeinä tästä voidaan nähdä Lahelman (1992) väitöstutkimus *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*, Kosken (1993) *Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä: Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset* sekä Simolan (1995) *Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*.

On ilmeistä, että 1990-luvulla uusia tutkimusparadigmoja on ilmaantunut vaikiintuneempien rinnalle. Tieteellinen toiminta on jatkuvasti määrällisesti ja sisällöllisesti moninaistunut. Uudet metodologiat eivät ole kumonnet aikaisempia, vaan nimenomaisesti täydentäneet niitä. Esimerkiksi jo 1970-luvulla positivistiseksi leimattu määrällinen tutkimus on edelleen varteenotettava osa koulutussosiologian tutkimusta. Töttö (1997, 2000, 2004) onkin kärjekkäästi suominut “kvalitatiivisen tutkimuksen ylivaltaa, sen näkemyksiä omasta paremmuudestaan” (Pöntinen, 2004, s. 71).

Boudonin (1988) mukaan pyrkimykset ‘ainoan oikean’ paradigman ympärille organisoituun yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen eivät onnistu siitä syystä, että lähtökohtaisesti kaikki erilaiset paradigmat voivat olla päteviä tietyissä tutkimustilanteissa. Mikään paradigma ei voi olla ehdottomasti tosi tai epätosi, parempi tai huonompi. Näin ollen on mahdollista tukea paradigmaattista pluralismia – sortumatta silti relativistiseen ‘kaikki käy’ -näkemykseen.

Ritzer (1996) hahmottaakin nykyajan sosiologiaa *moniparadigmaattisena* tieteenä. Tällä hän tarkoittaa, että sosiologiassa on useita toisistaan poikkeavia tapoja ymmärtää tutkimuskohde, lähestyä sitä tutkimuksellisesti ja tehdä asianmukaista, tieteelliseksi ymmärrettyä tutkimusta. Tämä pitää luonnollisesti paikkansa myös sosiologian erikoisalan, koulutussosiologian kohdalla. Koulutussosiologisia paradigmoja onkin mahdollista ajatella tietynlaisina diskursiivisina muodostelmina, jolloin painotetaan tutkimuskäytäntöjen yhteisöllistä tuottamista puheissa ja teksteissä. Ne ovat tietyn tutkijayhteisön tuottamia konstruktioita siitä, millaisista lähtökohdista sosiaalista todellisuutta tulee tutkia. Nämä ‘diskursiiviset kulttuurit’ eivät niinkään kilpaile kyvystä selittää entistä laajemmin tai tehokkaammin uusia tut-

kimushavaintoja – paremminkin ne kamppailevat diskursiivisesta valta-asemasta tieteen kenttää määrittävissä puheissa ja teksteissä. (Raunio, 1999.)

Samalla kuin tutkimukselliset lähestymistavat ovat pirstoutuneet, ovat tutkijat kiinnostuneet uudella tavalla erilaisten lähestymistapojen samanaikaisesta käyttämisestä. Monimenetelmällisyydestä onkin tullut osa tämän päivän koulutussosiologian metodologiaa. (Raunio, 1999.) Mulisa (2022) kuvaa kasvatustieteellisen monimenetelmällisen tutkimuksen yleistymistä pragmaattisena paradigmana, jonka hän sijoittaa positivismiin ja interpretivismiin välimaastoon. Hänen mukaansa pragmaattisesti orientoituneet tutkijat olettavat sosiaalisen todellisuuden olevan monisyinen, mikä edellyttää laadullisten ja määrällisten metodien – subjektiivisen ja objektiivisen – yhdistelmää sen dynaamisuuden ymmärtämiseksi. Aineistotriangulaatio on eräs esimerkki tutkimuskäytännöstä, jossa käytetään useampia aineistoja monipuolisen kuvauksen mahdollistamiseksi (Raunio, 1999).

Moniparadigmaattista rinnakkaiseloä 2000-luvun koulutussosiologisissa väitöskirjoissa

Katsomme koulutussosiologisten väitöstudkimusten olevan oman tieteenalansa ajankohtaisimpia ja sen eturintamaa edustavia tutkimuksia – ne perustuvat oman aikansa keskeisiin tieteellisiin keskusteluihin, metodologisiin valintoihin ja empiirisiin havaintoihin. Samalla ne kiinnittyvät oman tieteenalansa paradigmaattisiin virtauksiin. Edellä luonnehditun, monien kasvatussosiologioiden aikakauden paradigmaattista jäsennyistä varten teimme katsauksen suomalaisten yliopistojen koulutussosiologisiin väitöstudkimuksiin. Rajasimme katsaukseen 189 väitöstudkimusta vuodesta 1995 eteenpäin.² Tavoitteenamme on karkeasti kuvata ja jäsentää nykyaikaisen koulutussosiologisen tutkimuksen moninaisuutta väitöskirjojen avulla. Monien kasvatussosiologioiden ajanjakson moniparadigmaattisuutta koskevaa esitystämme varten tarkastelimme väitöstudkimusaineistomme metodologisten ratkaisujen lisäksi niiden keskeisiä tutkimuskohteita. Kuhnilaisittain (Kuhn, 1994; ks. myös Raunio, 1999) paradigmaattisten kehityssuuntien ymmärtämiseksi metodologisten kysymysten rinnalla tulee myös esittää kysymyksiä siitä, *mitä* tutkitaan ja tarkastellaan.

Aloitamme tarkastelun kuvaamalla katsaukseen valikoitujen väitöstudkimusten aiheita ja tutkimuskohteita. Sen jälkeen keskustelemme väitöstudkimusten kanssa monimenetelmällisyyden nykytilanteesta edeten *yhteiskunnan rakenteita* tarkaste-

² Esitystämme varten kootut väitöstudkimukset käsittivät yhteensä 189 koulutussosiologista väitöstudkimusta vuosilta 1995–2024. Väitöstudkimuksia koskeva tiedonhaku tehtiin kaikkien suomalaisten yliopistojen avoimissa julkaisuarkistoissa ja kirjastojen tietokantoja hyödyntäen. Tiedonhaussa käytettiin esimerkiksi seuraavaa hakulauseketta: (väitös* OR diss*) AND (koulutu* OR kasvatu* OR sosiolog*). Raportoimme luvussa vain väitöstudkimusten metodologioiden suuret linjat, ja ne lähestymistavat, jotka heijastelevat myös teoksen lukuja. Yksittäiset väitöstudkimukset edustivat myös teoreettisia lähestymistapoja, toimijaverkostonanalyysiä, vertailevaa tutkimusta sekä design-, toiminta- ja evaluaatiotutkimusta.

levasta tutkimuksesta *sosiaalista vuorovaikutusta ja puhetta* tarkastelemaan tutkimukseen sekä *moninäkökulmaisen* koulutussosiologian keskeisiin kysymyksiin.

Viimeaikaisissa koulutussosiologisissa väitöstutkimuksissa ollaan erityisen kiinnostuneita korkeakoulutuksesta: lähes neljännes katsauksemme väitöstutkimuksista tarkasteli jollakin tavalla yliopistoa tai ammattikorkeakoulua. Voidaankin ajatella, että koulutussosiologisissa väitöstutkimuksissa ollaan usein kiinnostuneita omasta ‘kotikentästä’ ja tutkimusaihe on henkilökohtaisesti läheinen. Toisaalta korkeakoulupolitiikassa on ilmeistä, että 2000-luvulla on tapahtunut käännteitä, jotka ovat tarjonneet runsaasti kiinnostavia tutkimuskohteita tutkijoille. Korkeakoulusektori on esimerkiksi läpikäynyt 2000-luvulla useita reformeja Kataisen yliopistouudistuksesta lähtien (ks. esim. Ursin, 2019). Lisäksi yliopistot ovat säätiöityneet ja ohjauspolitiikka on managerialisoitunut (Kuusela ym., 2021; Rinne ym., 2012). Korkeakoulusektorin muutokset kertonevatkin koulutussosiologian tutkijoiden tarpeesta luoda kriittinen katse oman tiedontuotannon kontekstiinsa.

Korkeakoulusektorin lisäksi reilu kymmenesosa koulutussosiologisista väitöstutkimuksista käsitteli peruskoulua eri näkökulmista. Suomalainen peruskoulu on kokenut PISA-arviointien nousut ja laskut ja tarjonnut runsaasti ajankohtaisia tutkimuskohteita (esim. Simola, 2015). Peruskoulu on ollut myös erilaisten reformien ja intressiryhmien poliittisena kohteena viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. Erityisesti kouluvalintaan liittyvät kysymykset ja tutkimusasetelmat korostuvat tarkastelemissamme väitöstutkimuksissa.

Niin ikään hieman yli kymmenesosa aineistomme koulutussosiologisista väitöstutkimuksista keskittyi koulutuspolitiikkaan niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Väitöstutkimukset käsittelevät koulutuksen eri sektoreita monipuolisesti, kaikki koulutusasteet mukaan lukien. Marginalisoituihin ryhmiin keskittyvät tutkimukset käsittivät myös yli kymmenesosan kaikista väitöstutkimuksista. Opettajuutta, sukupuolta ja toista astetta käsitteleviä väitöstutkimuksia oli yhteensä alle neljännes.

Huomionarvoista on, että viimeaikaisissa koulutussosiologisissa väitöstutkimuksissa on varsin vähän arviointiin, vapaaseen sivistystyöhön tai vertailevaan tutkimukseen keskittyviä teemoja. Nämä aihekategoriat jäivät katsauksessa alle viiden prosentin osuuksiin. Toisaalta on huomattava, että koulutussosiologian tutkimuskohteet ovat moninaiset – monet väitöstutkimukset kuuluvatkin aiheensa perusteella samanaikaisesti useaan eri aihekategoriaan. Väitöstutkimusten aiheissa havaittavaan moninaisuuteen lienee vaikuttanut esimerkiksi artikkeliväitöskirjojen läpilyönti kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä.

Metodologisesta näkökulmasta kokoamistamme väitöstutkimuksista on karkeasti erotettavissa kolme tutkimuksellista lähestymistapaa: *yhteiskunnan rakenteisiin kohdistava*, *sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja puheeseen kohdistava* sekä *moninäkökulmainen* tutkimus. Huolimatta kyselylomaketutkimusten perinteisesti vahvasta asemasta yhteiskunnallisia rakenteita tarkastelevassa koulutussosiologisessa tutkimuksessa, määrällinen survey-tutkimus jäi 2000-luvulle tullessa koulutussosiologisten väitöstutkimusten tutkimusmetodologisina viitekehyksinä vain

noin kahdeksaan prosenttiin. Myös toista määrällisen tutkimuksen valtavirtaista tutkimusmetodologista viitekehystä, rekisteritutkimusta, hyödyntäviä väitöstutkimuksia oli vähän, alle viisi prosenttia. Määrällistä tutkimusta edustavissa, kyse-lylomakkeisiin ja rekistereihin nojaavissa väitöstutkimuksissa tarkasteltiin muun muassa koulutukseen valikoitumiseen, koulutukselliseen eriarvoisuuteen ja kouluväliin liittyviä kysymyksiä.

Määrällisten väitöstutkimusten vähäisyyteen saattaa liittyä havainto siitä, että metodologisia ratkaisuja ja sitoumuksia ohjaa tutkijoiden taipumus tarttua pinnalla oleviin, 'päivän metodeina' pidettyihin lähestymistapoihin (Dworkin ym., 2013, s. 2). Yhtenä syynä survey-tutkimuksen valtakauden päättymiseen lienevät yhä heikommat vastausprosentit (ks. Tolonen ym., 2006). Kasvatustieteellisessä tutkijan-koulutuksessa on myös perinteisesti painotettu lähinnä laadullisia metodologioita (Mellander, 2017). Vaikka ei voida puhua määrällisen tutkimuksen syrjään jäämisestä koulutussosiologian metodologioiden joukossa, väitöstutkimusaineistossamme määrällistä lähestymistapaa ilmentävät survey- ja rekisteritutkimus jäivät selvästi toiseksi laadullisille tutkimusmenetelmille.

Toinen, sosiaalista vuorovaikutusta ja puhetta tarkasteleva tutkimuksellinen lähestymistapa puolestaan heijastelee Eskolan (1975) ajatusta ymmärtävästä sosiologiasta, joka pyrkii tarkastelemaan vuorovaikutusta ja sen merkityksiä. Lähestymistapa myös syventää ymmärrystä erilaisten tutkimusorientaatioiden tiedontuotannolle antamista merkityksistä ja tavoitteista. Koulutussosiologian tutkimusparadigmana tarkastelu kohdentui väitöstutkimuksissa tyypillisesti koulutuspoliittisissa dokumenteissa ja haastatteluissa ilmenevään kieleen. Ball (1994; ks. myös Varjo, 2007; Silvennoinen ym., 2021) tekee analyttisesti jaon (koulutus)politiikkaan tekstinä ja (koulutus)politiikkaan diskurssina. Koulutuspolitiikka diskurssina viittaa tiedon ja totuuden tuottamiseen, kun taas tekstinä se voidaan ymmärtää kamppailujen, kompromissien, määrittelyjen ja uudelleenmäärittelyjen muovaamina tahdonilmauksina, joita toimijat tulkitsevat kokemustensa ja resurssiensa kautta (Ball, 1994). Koulutuspoliittisessa tarkastelussa paljon käytetyt dokumenttiaineistot eivät ole pelkästään neutraaleja tietolähteitä, vaan ne ovat sosiaalisesti tuotettuja ja ajallis-paikallisesti muotoutuvia (Prior, 2003). Koulutuspolitiikan analysoiminen erilaisten dokumenttiaineistojen avulla vakiintui keskeiseksi koulutussosiologian tutkimuskohteeksi 1960- ja 1970-lukujen suurten koulunuudistuksen myötä, ja katsauksemme perusteella se herättää edelleen tutkimuksellista kiinnostusta väitöskirjatutkijoiden keskuudessa. Väitöstutkimuksista yhdeksän prosenttia oli hyödyntänyt dokumenttianalyttistä lähestymistapaa, tarkastellen kirjoitettua kieltä ja koulutushistoriallisia jäsennyksiä erityisesti koulutuspoliittisten asiakirja- ja lakitekstien avulla. Koulutuspoliittiset kysymykset olivat myös kohteena neljässä prosentissa erityisesti diskurssianalyttisiksi nimetyistä, dokumenttiaineistoihin perustuvista väitöstutkimuksista.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja puheen tutkimusta ilmentävät myös haastattelututkimukset, jotka olivat tarkastelemissamme koulutussosiologisissa väitöstutkimuksissa toiseksi yleisin tutkimusmetodologia (15 %). Tutkimushaastattelu on

yleisesti ottaen yksi käytetyimmistä laadullisen tutkimuksen metodeista (Hirsjärvi & Hurme, 2022), ja se on saanut vakiintuneen aseman esimerkiksi yhteiskuntaluokkaa tarkastelevassa koulutussosiologisessa tutkimuksessa (ks. esim. Haltia ym., 2023; Varjo ym., 2023; Salovaara, 2023; Tolonen & Aapola-Kari, 2021). Haastattelututkimusten suosio liittyy niiden mahdollisuuteen tavoittaa tutkittavien subjektiivisia kokemuksia, näkemyksiä ja merkityksenantoja, joihin määrälliset metodologiat eivät pääse kiinni. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden tutkimusmetodologioiden määrälliseen ja laadulliseen leiriin haarautumista tarkastelleen Suorannan (2008) mukaan laadullisten tutkimusmetodologioiden nousu ja vakiintuminen liitetään yleensä niihin haasteisiin, jotka ovat nousseet 'vanhan', positivistisen tieteenihanteen mukaisen metodiikan soveltamisesta ja sen vetovoimasta. Moniparadigmaattisuuden perusoletusten mukaisesti koulutussosiologinen haastattelututkimus ei ole kuitenkaan korvannut määrällistä tutkimusta, vaan tullut sen rinnalle.

Viimeinen väitöstutkimuksia yhdistävä tutkimusnäkökulma, moninäkökulmaisuus, heijastelee koulutussosiologisen tutkimusmetodologian hajautumista (ks. Ritzer, 1996). Katsauksemme osoitti, että monimenetelmälliset lähestymistavat sekä laadullisen tutkimuksen piirissä että laadullisia ja määrällisiä metodeja yhdistäen nousivat esiin selvästi yleisimpänä lähestymistapana väitöstutkimuksissa (38 %). Niistä valtaosa kiinnittyi laadulliseen tutkimukseen kahta tai useampaa metodologiaa yhdistäen. Tarkastelun kohteena oli koulutussosiologisia ilmiöitä kaikilla koulutusasteilla, liittyen muun muassa koulutuspolitiikasta -hallintaan, koulutuksen tasa-arvoon, opettajuuteen, koulutussiirtymiin ja erilaisiin marginalisoituihin ihmisryhmiin. Monimenetelmällisten lähestymistapojen hyödyntäminen on yleisesti ottaen lisääntynyt kasvatustieteissä ja sosiologiassa, ja etenkin 2010-luvun jälkipuolella ne ovat merkittävästi kasvaneet väitöstutkimusten metodologioissa (Vilkkä & Mankki, 2024). Monimenetelmälliseen tutkimukseen houkuttanee eri metodologioiden esittämien kysymysten fundamentaaliset erot, mikä mahdollistaa tutkittavan ilmiön holistisemman ymmärtämisen ja rikkaamman analyysin (Seawright, 2016).

Monimenetelmällisyyden hyödyntäminen koulutussosiologisessa tutkimuksessa on moninaistunut 'kasvatusinstituutioiden arjessa tapahtuvaa politiikkaa' tarkastelevien asetelmien lisääntyessä. Yhä useammassa koulutussosiologisessa tutkimuksessa tarkastellaan politiikkaa kasvatusinstituutioiden arkeen peilautuvina poliittisina linjauksina hyödyntäen tyypillisesti etnografisia menetelmiä ja tuoden koulutuspolitiikan ja koulutussosiologian alueita yhteen. Katsauksessamme moninäkökulmaisuutta ilmentävät etnografiat jäivät kuitenkin väitöstutkimuksissa tehtyjen metodologisten valintojen suuria ja yleisempiä linjoja pienempään rooliin. On kuitenkin huomionarvoista, että väitöstutkimusten julkaisuvuosien perusteella valtaosa (81 %) etnografioista ajoittuu viimeisen kymmenen vuoden aikajänteelle. Niissä tarkastellaan niin koulutuksellista eriarvoisuutta, pedagogisia käytäntöjä kuin sukupuoltakin. Antikainen ja kumppanit (2021) puhuvat etnografian uudesta tulemisesta, joka näkyi suomalaisessa kasvatussosiologiassa noin 1990-luvulla, ja 2020-luvulle tultaessa koulutusta koskevat etnografiat ovat entisestään yleistyneet kasvatussosiologian tutkimuskentällä.

Lopuksi: Koulutussosiologian metodologiset kehityssuunnat ja niiden reunaehdot

Olemme tässä luvussa tarkastelleet koulutussosiologian muutosta kohti moniparadigmaattista rinnakkaiseloa, jossa koulutussosiologista tutkimusta ilmentää määrällisesti ja sisällöllisesti yhä moninaisempi tieteellinen toiminta. Lukumme herättääkin useita koulutussosiologian paradigmaattisen kehityksen nykytilaa ja tulevaisuutta koskevia kysymyksiä. Esityksemme mukaisesti koulutussosiologian paradigmaattista kehityssuuntaa kuvaavat lähinnä monistuminen ja hajaantuminen. Koulutussosiologian moninaistuesssa, onkin aiheellista kysyä, onko sillä enää yhteistä tietopohjaa, jaettua ymmärrystä siitä, miten tieteellistä tietoa tuotetaan, ja mikä kelpaa 'oikeaksi' tiedoksi? Tai onko jossain olemassa piste, jonka jälkeen yhteinen tietopohjaa lakkaa olemasta?

Minkään tieteenalan paradigmat eivät muotoudu tyhjiössä, vaan myös koulutussosiologian paradigmaattinen kehitys kytkeytyy laajempiin tiedepoliittisiin virtauksiin. Onkin ilmeistä, että tiedepoliittikka ohjaa tutkijoita esimerkiksi kohti tiettyjä julkaisukäytäntöjä – sekä niihin kytkeytyneitä metodologisia ratkaisuja. Yksi tällainen tieteellistä tutkimusta suuntaava kehitys lienee artikkelimuotoisten väitöskirjojen nouseminen 1990-luvulla – samanaikaisesti koulutussosiologian moniparadigmaattistuuksessa – myös ihmis- ja yhteiskuntatieteissä hyväksytyksi vastineeksi monografiaväitöskirjalle (Hakala, 2009). 2000-luvulla artikkelimuotoiset väitöstutkimukset ovat kasvatustieteissä huomattavasti yleisempiä kuin monografiamuotoiset väitöstutkimukset (Rauvola & Silvennoinen, 2017). Vuonna 2023 kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä artikkeliväitöskirjoja tehtiin 122 kappaletta suhteessa monografian muotoon rakennettuihin 37 väitöskirjaan (Vipunen, 2024). Suuntausta kohti artikkelimuotoisia väitöstutkimuksia on selitetty muun muassa yliopistojen tieteellisten artikkeleiden merkitystä korostaneella rahoitusmallilla ja projektityyppisen tutkimustyön yleistymisellä (Valo, 2013; Hakala, 2009).

Artikkelimuotoisten väitöstutkimusten määrällisen osuuden kasvu on tarkastelemme kannalta keskeisiä, sillä useammasta artikkelista koostuva koulutussosiologinen väitöstutkimus tarkoittaa tyypillisesti monipuolisia metodologisia valintoja – sekä myös erilaisia episteemisiä ja ontologisia sitoumuksia koulutussosiologian nykyisen moniparadigmaattisuuden hengessä. Artikkelimuotoiset väitöstutkimukset eivät enää 1990-luvulta lähtien paikannu yhteen eksaktiin metodologiseen perinteeseen tai koulukuntaan koulutussosiologiassa. Tässä luvussa tarkastelemamme väitöstutkimukset ja niiden moninaisista metodologisista lähestymistavoista tekemämme havainnot tukevat Antikaisen ja kumppaneiden (2021) näkemystä monista kasvatussosiologioista sekä Ritzerin (1996) ajatusta nykyisen (koulutus)sosiologian moniparadigmaattisuudesta ja -menetelmällisyydestä.

Kuten luvussamme olemme osoittaneet, koulutussosiologian metodologian suuri linja on ollut poispäin vanhasta yksiparadigmaattisuudesta, kohti uutta moniparadigmaattisuutta (vrt. Raunio, 1999). Koulutussosiologian moninaistuminen ilmeneekin käytännössä metodologisena fragmentoitumisena ja erikoistumisena.

Jokaisella koulutussosiologilla on oma metodologinen erikoisosaamisensa, jonka konventioihin hän on kiinnittynyt ja sitoutunut. Ilmiön kääntöpuolena on tilanne, jossa hänen on voi olla haastavaa lukea ja arvioida toisista paradigmaattisista lähtökohdista tehtyä koulutussosiologista tutkimusta. Vai onko totaalisen hajaantumisen vastakohtana syntynyt tilanne, jossa koulutussosiologian paradigman piirissä vaikuttaa rinnakkain useampia tunnistettuja tunnustettuja metodologisia 'diskursiivisia kulttuureja' (Raunio, 1999)? Moniparadigmaattisuuden hengessä ne eivät enää varsinaisesti kilpaile kyvystä selittää entistä 'paremmin' uusia tutkimushavaintoja, vaan paremminkin ne kamppailevat diskursiivisesta valta-asemasta koulutussosiologian kenttää määrittävissä puheissa ja teksteissä. Onkin oletettavaa, että osana tätä kehityskulkua myös koulutussosiologian tietokäsitykset sekä sen episteemiset ja ontologiset lähtökohdat jatkavat aiempaa moninaisemmaksi muotoutumistaan myös lähitulevaisuudessa.

Lähteet

- Alastalo, M. (2014). Sosiologian menetelmät ja tutkimuksen infrastruktuuri. *Sosiologia*, 51(3), 281–285. <https://journal.fi/sosiologia/article/view/124126>
- Allardt, E., Jartti, P., Jyrkilä, F., & Littunen, Y. (1958). *Nuorison harrastukset ja yhteisön rakenne*. WSOY.
- Antikainen, A. (1976). *Suomen korkeakouluverkko ja sen kehitysmahdollisuudet* [Väitöskirja, Joensuun korkeakoulu]. Joensuun korkeakoulu, monistesarja A, 22/1976. Joensuun korkeakoulu.
- Antikainen, A. (1985). Kasvatussosiologian tavoitteet ja todellisuus. *Aikuiskasvatus*, 5(2), 87–89. <https://doi.org/10.33336/aik.96400>
- Antikainen, A. (1986). *Johdatus kasvatussosiologiaan*. WSOY.
- Antikainen A., & Komonen, K. (2003). Biography, life course and the sociology of education. Teoksessa C. A. Torres & A. Antikainen (toim.), *The international handbook on the sociology of education* (ss. 143–159). Rowman and Littlefield.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. painos). PS-kustannus.
- Ball, S. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Boudon, R. (1988). Will sociology ever be a "normal science"? *Theory and Society*, 17(5), 747–771. <https://doi.org/10.1007/BF00162618>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. The University of Chicago Press.
- Callon, M., & Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan: How actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. Teoksessa K. Knorr-Cetina & A. Cicourel (toim.), *Toward an integration of micro- and macrosociologies* (ss. 277–303). Routledge.
- Durkheim, É. (1956). *Education and sociology*. The Free Press.
- Durkheim, É. (1982). *Sosiologian metodisäännöt* (S. Randell, suom.). Tammi.
- Dworkin, A. G., Ballantine, J., Antikainen, A., Barbosa, M.-L., Konstantinovskiy, D., Saha, L. J., Essack, S., Chang, J., Vryonides, M., & Teodoro, A. (2013). The sociology of education. *Sociopedia*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/2056846013122>
- Engeström, Y. (1970). *Koulutus luokkayhteiskunnassa*. WSOY.
- Eskola, A. (1962). *Sosiologian tutkimusmenetelmät I*. WSOY.
- Eskola, A. (1975). *Sosiologian tutkimusmenetelmät I* (4. painos). WSOY.
- Farrell, E. (2020). Researching lived experience in education: Misunderstood or missed opportunity? *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–8. <https://doi.org/10.1177/1609406920942066>
- Hakala, J. (2009). Socialization of junior researchers in new academic research environments: two case studies from Finland. *Studies in Higher Education*, 34(5), 501–516. <https://doi.org/10.1080/03075070802597119>
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Mutanen, H. (2023). Työväenluokkaisesta taustasta ekonomiksi – tasapainoilua kahden maailman välillä. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkinen (toim.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (ss. 50–71). Kasvatussosiologian vuosikirja 4. Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.865.c1246>

- Helanko, R. (1953). *Turun poikasakit: Sosiologinen tutkimus 9–16-vuotiaitten poikien spontaanista ryhmistä* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Uuden Auran kirjapaino.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Huuhka, K. (1955). *Talonpoikaisnuorison koulutie. Tutkimus talonpoikaisnuorison koulunkäynnistä ja siihen vaikuttaneista sosiaalisista tekijöistä Suomessa 1910–1950* [Väitöskirja, Yhteiskunnallinen korkeakoulu]. Historiallisia tutkimuksia 43. Suomen historiallinen seura.
- Kivistö, K., & Vaherva, T. (1981). *Kasvatussosiologia* (5. painos). Gummerus.
- Koskenniemi, M. (1936). *Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto.
- Koskenniemi, M. (1943). *Koululuokan pienoisyhteiskunta: Tutkimuksia kansakoululuokan sosiaalisesta elämästä*. Otava.
- Koski, L. (1993). *Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset* [Väitöskirja, Joensuun yliopisto]. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 17. Joensuun yliopisto.
- Kuhn, T. (1994). *Tieteellisten vallankumousten rakenne* (K. Pietiläinen, suom.). Art House.
- Kuusela, H., Kaleva, V., Tomperi, T., Poutanen, M. J., & Tervasmäki, T. (2021). Korkeakoulupolitiikan muuttuvat valtasuhteet Suomessa: Säätiöyliopiston synty ja kamppailu yliopistodemokratiasta. *Politiikka*, 63(2), 158–187. <https://doi.org/10.37452/politiikka.101246>
- Lahelma, E. (1992). *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto.
- Mellander, E. (2017). On the use of register data in educational science research. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 106–118. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1313680>
- Mulisa, F. (2022). When does a researcher choose a quantitative, qualitative, or mixed research approach? *Interchange*, 53(1), 113–131. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09447-z>
- Mäkelä, J. (1996). *Menneisyyden nykyisyys. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolla puolen* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 13. Lapin yliopisto.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. SAGE Publications.
- Päivänsalo, P. (1971). *Kasvatuksen ja koulutuksen historia Suomessa vuoteen 1970*. Ylioppilastuki.
- Pöntinen, S. (2004). Kvantitatiivisten menetelmien mahdollisuuksia ja rajoja. Teoksessa P. Räsänen, H. Ruonavaara & I. Kantola (toim.), *Kiistoja ja dilemmoja – Sosiologisen keskustelun vastakkainasetteluja* (ss. 71–85). Kirja-Aurora.
- Raivola, R. (1982). *Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopisto.
- Rantalaiho, L. (1972). Metodi ja teoria. *Sociologia*, 9(1), 3–11.
- Raunio, K. (1999). *Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt*. Gaudeamus.

- Rauvola, J., & Silvennoinen, H. (2017). Yhteisöllisyys ja osallisuus tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (ss. 363–391). Kasvatusalan tutkimuksia 75. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R. (1984). *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970: Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu* [Väitöskirja, Turun yliopisto] Turun yliopisto.
- Rinne, R. (2013). Sociology of education in Finland. Teoksessa A. M. Osipov, V. A. Ivanova & V. Dobrenkov (toim.), *Global sociology of education: General perspectives* (ss. 90–113). Novgorod State University.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A., & Laiho, A. (2012). *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa: Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana*. Kasvatusalan tutkimuksia 58. Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-31-5>
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin* (5. uudistettu painos). WSOY.
- Ritzer, G. (1996). *Sociological theory* (4. painos). McGraw Hill.
- Saha, L. (toim.). (1997). *International encyclopedia of the sociology of education*. Pergamon.
- Salovaara, V. (2023). Koulutusvalinnan illuusio nuorten siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkinen (toim.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (ss. 117–138). Kasvatussosiologian vuosikirja 4. Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.865>
- Seawright, J. (2016). *Multi-method social science: Combining qualitative and quantitative tools*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316160831>
- Seppä, U. U. (1937). *Oppilaiden itsehallinta Suomen oppikouluissa sekä Kristiinan suomalaisessa yhteiskoulussa 1911–1925 suoritettu kokeilu* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto.
- Silvennoinen, H., Kauko, J., & Varjo, J. (2021). Koulutuspolitiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.), *Koulutuksen politiikat* (ss. 11–38). Kasvatussosiologian vuosikirja 3. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto.
- Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit – Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Vastapaino.
- Sulkunen, P. (1972). Surveyanalyysistä ja teoreettisesta mielivallasta. *Sosiologia*, 9(4), 157–166.
- Suoranta, J. (2008). *Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7468-2>
- Takala, A. (1953). *Oppilaiden ja opettajien suorittamista persoonallisuudenpiirteiden arvioinneista* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Lastensuojelun keskusliitto.

- Takala, T. (1983). *Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit: Tutkimus kvalifikaatioihin ja koulutuskustannuksiin kohdistuvista intresseistä Suomen oppivelvollisuuskoulua koskevan koulutuspoliittisen päätöksenteon määreinä* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopisto.
- Takala, T. (toim.). (1991). *Kasvatussosiologia*. WSOY.
- Tolonen, T., & Aapola-Kari, S. (2021). Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: Pääomat, strategiat ja koulutuksellisen arvon muotoutuminen. *Sosiologia*, 58(2), 117–133.
<https://journal.fi/sosiologia/article/view/124599>
- Tolonen, H., Helakorpi, S., Talala, K., Helasoja, V., Martelin, T., & Prättälä, R. (2006). 25-year trends and socio-demographic differences in response rates: Finnish adult health behaviour survey. *European Journal of Epidemiology*, 21(6), 409–415.
<https://doi.org/10.1007/s10654-006-9019-8v>
- Töttö, P. (1982). *Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismiin kritiikistä yhteiskuntatieteiden metodologiassa*. Sarja A 55/1982. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto.
- Töttö, P. (1997). *Pirullinen positivismi. Kysymyksiä ja vastauksia laadulliselle tutkimukselle*. JYY julkaisusarja n:o 41. Kampus Kustannus.
- Töttö, P. (2000). *Pirullisen positivismiin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Vastapaino.
- Töttö, P. (2004). *Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa*. Vastapaino.
- Ursin, J. (2019). Higher education reforms in Finland: From a ponderous to a more agile system? Teoksessa B. Broucker, K. De Wit, J. C. Verhoeven & L. Leišytė (toim.), *Higher education system reform: An international comparison after twenty years of Bologna* (ss. 67–77). Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004400115_005
- Valo, M. (2013). Monografia vai artikkeliväitöskirja? *Yliopistopedagogiikka*, 20(1).
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/04/08/monografia-vai-artikkelivaitoskirja/>
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen Eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3640-8>
- Varjo, J., Kalalahti, M., & Vilkmán, M. (2023). Yhteiskuntaluokka nuoruudessa ja koulutuspolun kuopat. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmán (toim.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (ss. 97–116). Kasvatussosiologian vuosikirja 4. Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.865>
- Vilkká, H., & Mankki, V. (2024). *Johdatus monimenetelmätutkimukseen*. Santalahti.
- Vipunen. (2024). *Korkeakoulutus ja TK-toiminta - julkaisut F-I*. <https://vipunen.fi/fi-fi/korkeakoulutuksen-yhteiset-ja-tk-toiminta>
- Vuorinen, J. (1979). *Korkeakoulujen itsehallinto: tutkimus Suomen korkeakoulujen itsehallinnon toteutumisesta suhteessa korkeakoululaitoksen keskushallintoon toisen maailmansodan jälkeen* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto.

2

Koulutussosiologista tutkimusta suomalaisilla rekisteripohjaisilla aineistoilla

Elina Kilpi-Jakonen & Jani Erola¹

Luvussa käydään läpi rekisteripohjaisen koulutussosiologisen tutkimuksen historiaa Suomessa ja tutkimusaiheita, joita rekisteriaineistoilla on analysoitu. Keskustelemme rekisteripohjaisen tutkimuksen vahvuuksista ja heikkouksista sekä tulevaisuuden näkymistä. Yksi vahvuuksista on mahdollisuus analysoida yksilöiden sosiaalisia suhteita: linkittää yksilöitä vanhempiinsa ja muihin sukulaisiin sekä samaa koulua käyviin tai samassa naapurustossa asuviin. Toinen vahvuus on mahdollisuus pitkittäisanalyysiin, joissa samoja henkilöitä pystytään tutkimaan elinkaaren yli. Molempia vahvuuksia on hyödynnetty monipuolisesti suomalaisessa rekisteritutkimuksessa. Luvussa käydään läpi käytännön esimerkki siitä, miten rekisteriaineistoja yhdistetään ja analysoidaan. Tässä esimerkissä tutkimme koulutuksen ylisukupolvisuutta ja sitä, missä määrin vanhempien koulutustaso selittää ylioppilaiden korkeakouluttautumista, selittääkö eroa ylioppilaskirjoitusten äidinkielen kokeen arvosanat ja minkälaista ajallista muutosta on tapahtunut. Ylisukupolvinen eriarvoisuus siirtymissä lukioista korkeakouluun väheni 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa, mutta on sen jälkeen pysynyt tasaisena. Eriarvoisuutta on edelleen havaittavissa, vaikka äidinkielen arvosana vakioitaisiin. Tämä viittaa siihen, että perhetaustaerot eivät selity kyky- tai osamiserioilla. Luvun lopuksi keskustellaan rekisteritutkimuksen tulevaisuudesta: kysely- ja rekisteriaineistojen laajamittaisemmasta linkittämisestä ja rekisteritutkimuksen infrastruktuurin parantamisesta.

¹ Kilpi-Jakonen ja Erola ovat osallistuneet luvun kirjoittamiseen yhtäläisellä panoksella.

Rekisteripohjaisen tutkimuksen pitkä perinne koulutussosiologiassa

Ensimmäinen yksilötason rekisteridataa käyttänyt koulutussosiologinen tutkimus julkaistiin jo vuonna 1984. Hermusen Tilastokeskukselle kirjoittamassa raportissa ”Oppilaiden sosiaalinen tausta” tutkittiin sosiaalisen perhetaustan yhteyttä opiskelijoiden koulutusvalintoihin. Tutkimusta varten yhdistettiin rekisteri- ja väestölaskentatietoja oppilaista ja heidän vanhemmistaan.

Tutkimusta voidaan pitää yhtenä ensimmäisistä moderneista rekisteritutkimuksista kahdesta syystä. Ensinnäkin, kun useammassa rekisterissä samat yksilöt voidaan identifioida luotettavasti henkilötunnuksen avulla, voidaan eri rekistereiden tietosisällöt myös yhdistää yksilötasolla. Vaikka rekisteritietoja on hyödynnetty tutkimuksessa yhtä pitkään kuin väestörekistereitä on ollut olemassa, vasta tämä mahdollisuus teki rekistereitä hyödyntävästä tutkimuksesta sisällöllisesti ja analyttisesti kilpailukykyistä kyselyaineistoja hyödyntävien tutkimusten kanssa. Suomessa koko väestön kattava henkilötunnus oli otettu käyttöön 1971, sitä edeltävä sosiaaliturvatunnus jo 1964. Toiseksi yksilötason tunnistetietoja sisältävät rekisterit antoivat mahdollisuuden muodostaa aineistoja myös ihmisten välisistä sosiaalisista yhteyksistä sellaisella tarkkuudella ja luotettavuudella, joka ei aiemmin ollut mahdollista millään muulla aineistolla. Rekistereiden sisältämät tiedot esimerkiksi perheenjäsenistä, luokka- tai työtovereista tarjoavat edelleen luotettavampaa ja tarkempaa tietoa kokonaisten populaatioiden sosiaalisista siteistä kuin oikeastaan mikään muu tutkimuseettisesti hyväksyttävä tiedonkeruutapa.

Varhaisessa koulutussosiologisessa tutkimuksessa nojattiin vahvasti rekisteriaineistojen korkealle laadulle. Myös Hermusen käyttämät tutkimusmenetelmät olivat kuvailevia, eikä tulosten tieteellisestä ja yhteiskunnallisesta relevanssista käyty kirjassa kovin laajaa keskustelua. Silti jo tämän tutkimuksen johtopäätös oli sama kuin lukuisissa sitä seuranneissa: koulutuksen laajentaminen ei ollut poistanut perhetaustaeroja koulutukseen osallistumisessa sen paremmin kuin koulutustason tai -alan valinnassa. Isoaho, Kivinen ja Rinne toistivat Hermusen tutkimuksen vuonna 1990 ja Kivinen ja Rinne laajensivat aikaisempia tutkimuksia sarjalla uusia julkaisuja vuonna 1995. Fokus uusissa julkaisuissa säilyi koulutuksen sosiaalisen periytymisen tutkimisessa. Valkonen, Pensola ja Jalovaara (1996) käyttivät myös rekisteriaineistoja tutkimuksessaan peruskoulu-uudistuksen vaikutuksesta sosiaaliseen periytymiseen Opetushallituksen vuonna 1996 julkaisemassa kirjassa. Tutkimustulosten tieteellinen ja yhteiskunnallinen tulkinta laajeni merkittävästi näiden tutkimusten myötä, vaikka menetelmälliset lähestymistavat säilyivät edelleen nykypäivän kriteerein arvioituna yksinkertaisina.

Voidaan siis sanoa, että koulutussosiologinen tutkimus oli suomalaisen rekisteritutkimuksen ensimmäisessä aallossa 1980-luvulta 1990-luvulle hyvin keskeisessä roolissa. On silti silmiinpistävää, että edistysaskeleita otettiin tänä aikana lähinnä rekisteriaineistojen innovatiivisessa hyödyntämisessä, ei niinkään käytettyjen menetelmien osalta. Vaikka tilastollisella mallintamisella oli muiden sosiaalisten erojen tutkimuksessa Suomessakin pitkät perinteet (esim. Pöntinen, 1983), koulutusso-

siologiset tutkimukset perustuivat pitkään ristiintaulukoinneille, näistä laskettujen vetosuhteiden vertailuille sekä ryhmien välisten keskiarvojen vertailuille. Tämän suhteen kontrasti oli suuri verrattuna vaikkapa väestötieteelliseen tutkimukseen, jossa rekisteriaineistojen hyödyntäminen myös aloitettiin varhain mutta jossa aineistoja analysoitiin yksilötason datana suhteellisen vaativia tilastomenetelmiä hyödyntäen (esim. Valkonen ym., 1990).

2000-luvulle tultaessa kiinnostus koulutussosiologisiin tutkimusaiheisiin laajeni taloustieteisiin. Esimerkiksi Uusitalon (1999) väitöskirjassa *“Essays in economics of education”* tutkittiin rekisteriaineistojen avulla samoja koulutuksen sosiaaliseen eriarvoisuuteen ja ylisukupolvisiin tekijöihin liittyviä aiheita kuin oli jo joitakin vuosia tutkittu koulutussosiologian alalla. Menetelmällisesti väitöskirja oli kuitenkin huomattavasti edellä koulutussosiologisia vastineitaan Suomessa. Uusitaloa on seurannut suuri määrä rekistereitä hyödyntäviä koulutuksen taloustieteen tutkijoita, joiden monen tuloksia voidaan pitää relevantteina koulutussosiologiselle tutkimukselle (esim. Pekkarinen, 2008; Pekkarinen ym., 2009; Pekkala Kerr ym., 2013; Karhunen & Uusitalo, 2017; Tervonen ym., 2018).

Koulutussosiologisessa tutkimuksessa käytettyjen menetelmien osalta tilanne kuitenkin muuttui nopeasti 2000-luvun ensimmäisenä vuosikymmenenä. Laajoja ja laadukkaita yksilötason rekisteripohjaisia aineistoja alettiin analysoida edistynein tilastomenetelmin. Ensimmäisenä myös menetelmällisesti modernina koulutussosiologisena tutkimuksena voidaan pitää Kauppinen väitöskirjaa vuodelta 2004 sekä väitöskirjalle perustuvia korkeatasoisissa kansainvälisissä joulnealeissa julkaistuja artikkeleita (Kauppinen, 2007, 2008). Kauppinen tutki perhetaustan ja asuinalueen merkitystä helsinkiläisnuorten toisen asteen kouluttautumiseen käyttäen monitasomalleja. Samoihin aikoihin rekistereitä ovat alkaneet käyttää myös muut sosiologit. Tämän luvun kirjoittajien ensimmäiset kontribuutiot löytyvät heti seuraavilta vuosilta. Erola tutki vuoden 2009 artikkelissaan koulutuksen merkitystä sosiaalisen liikkuvuuden muutokseen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle ja Kilpi-Jakonen väitöskirjassaan 2010 (Kilpi, 2010) maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutusta.

2010-luvulle tultaessa suomalaisen rekisteripohjaisen koulutussosiologisen tutkimuksen – ja aihetta käsittelevien tutkimushankkeiden – määrä moninkertaistui nopeasti. Tänä päivänä tutkimusala on tieteelliseltä tasoltaan kansainvälisesti tunnustettua huippuluokkaa ja sitä julkaistaan sosiologian alan kärkeijoulnealeissa. Tämä perustuu paitsi tutkijoiden osaamiselle, myös sille, että rekistereitä hyödyntämällä voidaan vastata tutkimuskysymyksiin, joihin vastaaminen muilla aineistoilla olisi erittäin vaikeaa. Suomalaisia rekistereitä hyödyntäen on tutkittu tutkimusaiheita, joiden luotettava tutkiminen olisi käytännössä mahdotonta monissa muissa yhteiskunnissa – kuten koulutukseen uudelleenhakeutuminen aikaisemmassa haussa hylkäämisen jälkeen (Heiskala ym., 2023) tai sitä, miten etäisyys koulupaikkaan on yhteydessä sukupuolelle epätyypilliseen toisen asteen koulutukseen (Prix ym., 2024).

Perhetaustan mittaaminen

Koulutussosiologisessa rekisteritutkimuksessa on usein keskitytty perhetaustan ja koulutuksen välisen yhteyden selvittämiseen. Paitsi että perhetaustan mukaiset erot ovat eriarvoisuuden tutkimisen näkökulmasta keskeisiä, selittää aiheen suosiota myös rekistereistä saatavan perhetaustatiedon luotettavuus.

Kyselytutkimuksessa perhetaustatietoa pyydetään yleensä vastaajalta itseltään. Tämä laajalti käytössä oleva käytäntö asettaa kuitenkin omat haasteensa tutkimuksellisesti: esimerkiksi PISA-aineistossa 15-vuotiaat systemaattisesti aliarvioivat vanhempiensa keskiasteen koulutusta ja yliarvioivat korkea-asteen suorittamista (Lehti & Laaninen, 2021). Vääristymä voi syntyä monesta eri syystä: että vastaajina toimivat lapset eivät yksinkertaisesti tiedä vanhempiensa koulutustasoa tai että he raportoivat sen tarkoituksella tai tarkoittamattaan väärin. Perhetaustatiedon virheellisuuden lisäksi kyselyistä saatavan perhetaustatiedon luotettavuutta rajoittaa myös sosioekonomisesti ja sukupuolen mukaan valikoitunut vastaajakato ja osittainen tietojen puuttuminen. Ei olekaan yllätys, että jo Hermusen vuoden 1984 tutkimusta motivoidaan sillä, että koulutustilastoja ja väestölaskentatietoja yhdistämällä voidaan luotettavalla tavalla arvioida henkilön kotitautaa.

Rekistereiden kautta voidaan myös arvioida lapsuuden perheympäristön muita resursseja – tai niiden puutetta – poikkeuksellisella tarkkuudella. Esimerkiksi Suomea ja Yhdysvaltoja koskevassa tutkimuksessa selvitettiin, miten isovanhempien, setien ja tätien kouluttautuminen voi kompensoida vanhempien matalaa koulutusta lasten kouluttautumisen selittäjänä (Erola ym., 2018). Tutkimuksen yhdysvaltalaisaineistona käytettiin kyselypohjaista, erittäin laadukkaana pidettyä *Panel study on income dynamics* -aineistoa, jonka avulla perheiden jäsenten elämänkulkua eri sukupolvien läpi on mahdollista seurata 1960-luvun lopulta alkaen.

Suomen kohdalla vastaava asetelma toteutettiin rekistereitä hyödyntäen. Tutkimuksen tulos oli selvä: kompensaatiolla oli selvä yhteys kouluttautumiseen kummassakin maassa, mutta moninkertaisesti vahvempi Yhdysvalloissa. Yhdysvaltalaisaineiston rajoitteiden vuoksi, jotka kiteytyvät suhteellisen pieneen tutkittavien joukkoon, jolta oli saatavissa tiedot kolmen sukupolven (ja laajennetun perheen) koulutustasosta, tutkimuksessa käytettiin suhteellisen yksinkertaista setien ja tätien koulutusindikaattoria: (aineistossa olevan) korkeimmin koulutetun sedän tai tädin koulutusta vuosina. Sen sijaan aiemmassa vain Suomea koskeneessa tutkimuksessa laajennetun perheen kouluttautumisen merkitystä oli ollut mahdollista testata monin verroin monipuolisemmin, esimerkiksi laajennetun perheen kouluttautumisen kokonaismääränä, sen keskimääräisenä tasona perheverkostossa ja korkeimpana saavutettuna koulutuksena kaikkien laajennetun perheen jäsenten joukossa (Lehti & Erola, 2017).

Rekistereiden avulla erityyppisten perheiden resurssien merkitystä voidaan vertailla yhdessä ja erikseen tavoilla, jotka eivät olisi mahdollisia muita aineistolähteitä käyttäen. Esimerkkeinä voidaan mainita tutkimukset, joissa on analysoitu vanhempien työttömyyden ja sosiaaliturva-asiakkuuden (Lehti, Erola & Karhula,

2019), vanhempien eron (Kailaheimo-Lönnqvist ym., 2025) tai kuoleman (Kailaheimo-Lönnqvist & Erola, 2020; Kailaheimo-Lönnqvist & Kotimäki, 2020; Prix & Erola, 2017) yhteyttä lasten koulutukseen. Rekistereiden käyttäminen on erityisen suositeltavaa tutkittaessa koulutuksen roolia ylisukupolvisessa luokka- ja tuloliikkuvuudessa, koska perhetaustan luotettava mittaaminen on myös näissä kysymyksissä avainasemassa. Erityisesti tulojen mittaaminen on – molempien sukupolvien osalta – luotettavampaa rekisterien avulla verrattuna kyselypohjaisiin tutkimuksiin (esim. Golsteyn & Hirsch, 2019).

Perhetaustan mittaaminen ei kuitenkaan ole edes rekistereiden avulla täysin ongelmatonta. Esimerkiksi tietoa ulkomailta suoritetuista tutkinnoista ei pääsääntöisesti saada suomalaisista rekistereistä, mikä on merkittävä rajoite maahanmuuttajien kouluttautumista tutkittaessa. Tämä puute ei kuitenkaan ole estänyt maahanmuuttajien koulutuksen rekisteripohjaista tutkimusta Suomessa (esim. Kilpi, 2010; Kilpi-Jakonen 2011, 2012, 2017). Osaa perheiden resursseista, kuten kulttuurista pääomaa, on myös vaikea mitata rekistereiden avulla. Muista pohjoismaista löytyy kuitenkin erinomaisia esimerkkejä siitä, miten kulttuurista pääomaa voi rekistereiden avulla lähestyä, kuten eri kouluaineiden testitulosten avulla (Andersen & Hansen, 2012) tai kirjastokäyttäytymisen perusteella (Blaabæk, 2023).

Rekisteritutkijoilla on lisäksi menetelmällinen keino tutkia myös mittaamattomien perhetaustatekijöiden vaikutusta niin sanottujen sisarusmallien avulla. Malleja varten tarvitaan tietoa vähintään kahdelta sisarukselta esimerkiksi koskien heidän koulutustaan. *Sisaruskorrelaatioiden* avulla voidaan tutkia perhetaustan kokonaisvaikutuksia haluttuihin lasten lopputulemiin. Oletus on, että kaikkea, mikä tekee sisarukset samankaltaiseksi, voidaan pitää perhetaustaan liittyvänä. Tätä samankaltaisuutta mittaa sisarusten jakama varianssi, joka voidaan suhteuttaa kokonaisvarianssin määrään. Menetelmää käyttäen on muun muassa vertailtu perhetaustan kokonaisvaikutusta koulutuksessa Suomessa, Saksassa, Norjassa, Ruotsissa, Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa (Grätz ym., 2021), ja sitä on käytetty myös maahanmuuttotastaisten nuorten aikuisten koulutuksen tutkimiseen Suomessa (Hyvärinen & Erola, 2011). Toisaalta osassa tutkimuksissa on pyritty käyttämään sisarusia erottavia tekijöitä eri perhetaustatekijöiden kausaalisten vaikutusten arviointiin. Niin sanottujen *kiinteiden vaikutusten sisarusmallien* ajatuksena on vakioida kaikki myös havaitsemattomat perhetaustatekijät kontrolloimalla muuttujia, joiden suhteen sisarukset poikkeavat toisistaan. Esimerkiksi Lehti, Erola ja Karhula (2019) hyödyntävät lasten ikää vanhempien työttömyyden kokemisessa päätelläkseen vanhempien työttömäksi jäämisen kausaalista vaikutusta lasten kouluttautumiseen. Kailaheimo-Lönnqvist ja Erola (2020) hyödyntävät samankaltaista asetelmaa vanhemman kuoleman kausaalivaikutuksen identifioimiseksi.

Koulutussiirtymien seuraaminen elämänkaareissa

Viimeksi mainitut vanhempien työttömyyttä ja kuolemaa koskevat tutkimukset hyödynsivät toista rekisteriaineistojen vahvuutta, mahdollisuutta seurata yksilöitä läpi elämänkaaren. Erityisen hyödyllistä tämä on koulutussiirtymien tutkimisen näkökulmasta. Koulutuksellisten nivelvaiheiden keskeinen merkitys lopullisen koulutustason määräytymiselle ymmärretään hyvin koulutustutkimuksessa. Näiden luotettava tutkiminen asettaa tutkimusaineistoille suuria vaatimuksia: yksilöitä pitää voida seurata pitkään, usein jopa koko koulutusuran ajan, ensin varhaiskasvatukseen, tämän jälkeen peruskouluun, toiselle asteelle peruskoulutuksesta ja lopulta korkea-asteelle ja jopa jatko-opintoihin. Vaikka tällaisia siirtymiä huomioivia kyselypohjaisia aineistoja löytyykin useista maista, on vastaajakato niissä lähes aina merkittävä ongelma jo pelkän elämänvaiheen vuoksi (esim. Bingley & Martinello, 2017; Siddiqui ym., 2019). Varsinkin koulutusuran loppuvaiheen siirtymät tapahtuvat usein samaan aikaan, kun nuoret siirtyvät asumaan itsenäisesti eikä heitä enää tavoiteta kyselyihin vastaamista varten. Rekisteriaineistoissa, joista poistutaan pääosin maastamuuttamisen ja kuoleman kautta, tällainen kato ei ole koskaan ongelma.

Paljon julkisuutta saaneita esimerkkejä rekistereiden avulla toteutetuista koulutussiirtymiä koskeneista tutkimuksista ovat koskeneet varhaiskasvatukseen osallistumisen yhteyttä myöhäisempään koulutukseen (Hiilamo ym., 2018; Karhula ym., 2017). Ehkäpä laajimmin tätä rekisteriaineistojen ominaisuutta ovat kuitenkin hyödyntäneet Härkönen ja Sirniö (2020), jotka tarkastelivat perhetaustan merkitysten vaiheittaista muutosta toisen ja korkea-asteen koulutussiirtymien läpi. Tutkimus antaa erityisen tarkan kuvan perhetaustan mukaisen eriarvoisuuden muodostumisesta koulutusuran eri vaiheissa. Syntymäkohortit 1960–1985 kattava tutkimus antaa tietoa myös tällaisen eriarvoisuuden ajallisesta muutoksesta.

Paitsi että rekistereiden perusteella voidaan seurata toteutuneita siirtymiä, ne mahdollistavat myös toteutumatta jääneiden siirtymien tutkimisen esimerkiksi hakerekistereiden perusteella. Melko varhainen esimerkki rekistereiden tällaisen ominaisuuden hyödyntämisestä on Rinteen ja kumppanien (2008) tutkimus *”Yliopiston porteilla: aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa”*. Tuore esimerkki on Heiskalan ja muiden (2023) jo aiemmin mainittu tutkimus, jossa tarkasteltiin perhetaustan merkitystä uudelleen hakemiselle sen jälkeen, kun aiemmassa yliopistohaussa on tullut hylätyksi. Tällaisen tutkimuksen toteuttamisessa keskeinen etu on, että rekisterit antavat mahdollisuuden huomioida valikoivuus siinä, ketkä jatkavat hakemista, kuten myös siinä, ketkä eivät koskaan hakeudu korkea-koulutukseen osaamistasostaan ja kyvyistään riippumatta (esim. Heiskala, Erola & Kilpi-Jakonen, 2021).

Mahdollisuus koulutusurien erityisen pitkään seurantaan on välttämätöntä myös, kun tutkitaan jatko-opintoihin valikoitumista (Helin ym., 2019; Helin ym., 2023), aikuiskoulutusta (Kilpi-Jakonen & Sirniö, 2020; Nori & Vanttaja, 2018; Pöyliö & McMullin, 2025) tai koulutuksen tuottoja työmarkkinoilla ja työmarkkinariskejä (esim. Heiskala, Erola & McMullin, 2021; Isopahkala-Bouret & Nori, 2021; Lehti &

Karonen, 2020; Prix, 2013; Sipilä ym., 2011; Sirniö ym., 2016; taloustieteen puolelta esimerkiksi Silliman & Virtanen, 2022). Kaikkien näiden aiheiden tutkiminen luotettavalla tavalla on vaikeaa ja välillä jopa mahdotonta ilman korkeatasoisia rekisteriaineistoja.

Luotettavuus, valikoituminen ja kausaaliset asetelmat

Rekistereiden ylivoimainen vahvuus on, että niiden avulla voidaan tutkia koko Suomessa asuvaa väestöä. Tästä on erityistä hyötyä silloin, kun tutkimuksessa halutaan tutkia melko pienten väestöryhmien kouluttautumista. Otosaineistoissa monien tällaisten ryhmien koko jää niin pieneksi, ettei tilastollisen analyysin tekeminen olisi mahdollista – tilastollisen epävarmuuden indikaattorit, kuten estimaattien luottamusvälit ja virhetermit, jäävät yksikertaisesti liian suuriksi. Kyselyaineistojen vastaamisen virheet ja epävarmuudet vieläpä kasvattavat niiden otoskokovaatimuksia, kun taas rekisteriaineistoissa monet tällaiset virhelähteet puuttuvat tyystin. Voidaankin yleistäen väittää, että tyypilliset virheet rekisteriaineistoissa (kuten virheelliset luokittelut ja kategorisoinnit) pikemminkin pienentävät kuin kasvattavat luottamusvälejä ja virhetermejä. Tämä johtuu siitä, että tyypillisesti tällaiset virheet vähentävät vaihtelua muuttujassa pikemminkin kuin lisäävät sitä.

Mahdollisuus tutkia pieniä ryhmiä on ollut hyödyllistä esimerkiksi maahanmuuttajaryhmien koulutusta vertaillen (ks. esim. Kilpi-Jakonen, 2011, 2012, 2017; taloustieteen puolelta Ansala ym., 2020). Maahanmuuttajia on ollut Suomessa historiallisesti vähän ja monet kansallisuusryhmät ovat niin pieniä, ettei niiden tutkiminen ole yksinään järkevää edes kokonaisaineistoja hyödyntäen. Jopa monien maahanmuuttajien pääryhmien tutkiminen on Suomessa otosaineistoilla vaikeaa ryhmien suhteellisen pienen koon vuoksi, vaikka tieto kerätäänkin useissa kyselytutkimuksissa (esimerkiksi European Social Survey tai Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe). Muita esimerkkejä pienten osaryhmien tutkimisesta ovat esimerkiksi ei-ylioppilastaustaiset yliopistoon hakijat (Haltia ym., 2018) sekä aiemmin mainitut tutkimukset sukupuolelle epätyypillisistä koulutusvalinnoista (Prix & Kilpi-Jakonen, 2022; Prix ym., 2024) ja jatkokoulutukseen valikoitumisesta (Helin ym., 2019; Helin ym., 2023). Myös eriarvoisuus eri yliopistoihin ja hyvinkin tarkasti määritellyille koulutusaloille/-ohjelmiin hakemisessa ja valikoitumisessa on ollut alusta lähtien suomalaisen koulutussosiologisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena (esim. Hermunen, 1984; Kalalahti & Nori, 2023; Kivinen ym., 2001; Kivinen ym., 2012; Nori, 2011; taloustieteen puolelta esim. Suhonen, 2014).

Yleisesti kyselytutkimuksiin vastaaminen on vähentynyt dramaattisesti viime vuosikymmeninä (Jabkowski & Cichocki, 2025). Paitsi että tämä rajoittaa kyselyaineistojen kokoa, kärsii luotettavuus myös siitä, että vastaajavalikoituminen samalla vahvistuu. Toisinaan valikoitumista on siinä määrin, että havaintojen yleistäminen vastaajista koko kohdepopulaation edes painottamista hyödyntäen muuttuu kyseenalaiseksi. Erityisen vähän kyselyihin vastaavat matalasti koulutetut nuoret miehet,

toisin sanoen juuri se ryhmä, jonka kouluttautumisen puutteista tarvittaisiin erityisen kipeästi tietoa. Terveysongelmat ovat usein myös syy jättää vastaamatta kyselyihin (tai jopa jäädä alkuperäisten otosten ulkopuolelle), mutta rekisteriaineistojen avulla on voitu myös tutkia, miten lapsen terveysongelmat ovat yhteydessä kouluttautumiseen ja missä määrin ne selittävät koulutuksen ylisukupolvista periytymistä (Mikkonen ym., 2020, 2021).

Valikoituminen on ongelma kaikessa tilastollisessa analyysissä. Koko väestön kattavan rekisteriaineiston kohdalla tutkijalla on kuitenkin joukko keinoja, joilla valikoitumisharhaa voi yrittää huomioida. Tavallisin tapa on koettaa tilastollisen mallintamisen keinoin arvioida, missä määrin kolmansien tekijöiden mukainen valikoituminen selittää kahden muun tekijän havaittua yhteyttä. Esimerkiksi McMullin ja kumppanit (2021) tutkivat lapsena paikkakunnan muuttamisen yhteyttä lasten kouluttautumiseen. Tutkimuksessa näiden välillä havaittiin negatiivinen yhteys. Tämä selittyi osittain valikoitumisella muuttamiseen. Paikkakunta vaihtui lapsuuden aikana yleisimmin vanhempien eron ja työttömyyttä seuranneen uuden työllistymisen seurauksena, joista kummallakin oli aikaisemman tutkimuksen perusteella negatiivinen vaikutus lapsen kouluttautumiseen.

Toisinaan tutkimusasetelmat mahdollistavat vahvempien kausaalisten päätelmien tekemisen syy- ja seuraussuhteista. Koulutuksen tutkimisen kohdalla kuuluisin esimerkki tällaisesta kvasikokeellisesta asetelmasta on Pekkarisen ja kumppanien (2009) tutkimus peruskoulu-uudistuksen vaikutuksesta lasten tuloihin aikuisuudessa. Koska peruskoulu-uudistus toteutettiin portaittain alueellisesti pohjoisesta etelään edeten, pystyivät tutkijat hyödyntämään tätä tutkittavasta ilmiöstä riippumattomaa vaihtelua instrumenttina uudistuksen kausaali vaikutuksen identifiointiin. Lahtinen ja muut (2024) käyttivät vastaavaa asetelmaa tutkiakseen, miten peruskoulutuksen laajentaminen on vaikuttanut geneettisen perimän ja koulutuksen väliseen yhteyteen. Lehti, Erola ja Karhula (2019) hyödynsivät kausaali vaikutusten havaitsemisen instrumenttina saman perheen lasten eri ikää vanhemman jäädessä työttömäksi ja Kailaheimo-Lönnqvist ja Erola (2020) sisarusten eri ikää vanhemman kuollessa. Tarkiainen ja kumppanit (2024) tutkivat sisarusten välisiä eroja muun muassa vanhempien taloudellisissa resursseissa, käydyissä kouluissa ja asutuissa naapurustoissa. Lehti, Erola ja Tanskanen (2019) puolestaan käyttivät isovanhempien ja lastenlasten elinkaarien päällekkäisyyden vaihtelevaa pituutta instrumenttina sille, missä määrin lasten oli mahdollista ”altistua” isovanhempien vaikutuksille isovanhempien kausaalisen vaikutuksen identifioimiseksi. Taloustieteen puolella toisen asteen oppilaitosten sisäänpääsyrajoja on käytetty identifioimaan koulutuksen vaikutuksia myöhempään elämään (esimerkiksi Tervonen ym., 2018; Silliman & Virtanen, 2022).

Monien tutkimuskysymysten kohdalla kausaalisen vaikutuksen identifioimista kiinnostavampaa on historiallisten muutosten luotettava havainnointi. Tämä on tärkeää, jos halutaan arvioida niin institutionaalisen ympäristön kuin väestörakenteen muutoksien yhteyttä kouluttautumiseen. Esimerkiksi koulutusjärjestelmän muutokset toteutuvat usein pikemminkin sarjana uudistuksia, jotka kohdistuvat osin tai

kokonaan päällekkäin toistensa kanssa pikemminkin kuin toisistaan varmasti eroteltavina muutoksina. Koulutusrekistereiden pitenevät aikasarjat tarjoavat tällaisiin analyysihin yhä enemmän mahdollisuuksia. Rekistereiden erinomaisia aikasarjaominaisuuksia hyödynsivät jo Kivinen ja kumppanit (2001) tutkiessaan koulutusekspansion yhteyttä koulutuksen periytymiseen Suomessa 1980- ja 1990-luvuilla, Erola (2009) tarkastellessaan koulutuksen yhteyttä luokkaliikkuvuuden muutokseen Suomessa 1935–1975 syntyneillä kohorteilla (myös Ruggera ym., 2024; tuloliikkuvuuden osalta Sirniö ym., 2017), Karhunen ja Uusitalo (2017) tutkiessaan koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon muutosta 1944–1990-syntyneillä kohorteilla sekä Härkönen ja Sirniö (2020) tutkiessaan perhetaustan yhteyttä koulutuksen nivelvaiheiden siirtymiin 1960–1985 syntyneillä.

Empiirinen esimerkki: ylisukupolvinen eriarvoisuus korkeakoulutuksessa

Esimerkkinä rekistereiden käytöstä koulutussosiologisessa tutkimuksessa tarkastelemme seuraavaksi, millaisessa yhteydessä perhetausta on korkeakoulutuksen suorittamiseen erityisesti ylioppilaiden keskuudessa ja missä määrin ylioppilaskirjoituksissa pärjääminen voisi selittää tätä yhteyttä. Jotta esimerkki toimisi suuntaa antavana ohjeistuksena rekistereiden käytöstä, käymme suhteellisen tarkasti läpi, minkälaisia päätöksiä teemme valitessamme tutkittavien joukon ja yhdistäessämme eri aineistoja.

Tutkimuskysymys linkittyy yhtäältä kysymykseen siitä, miten koulutuksen eriarvoisuus on muuttunut yli ajan Suomessa, jota ovat aiemmin tutkineet taloustieteen puolelta Karhunen ja Uusitalo (2017) ja sosiologian puolelta Kivinen ja kollegat (2001, 2007, 2012) sekä Härkönen ja Sirniö (2020). Toisaalta tutkimuskysymys linkittyy myös kysymykseen perhetaustan niin sanotuista primaari- ja sekundaariefekteistä eli siitä missä määrin ylisukupolvinen eriarvoisuus koulutussiirtymissä selittyy nuorten erilaisilla oppimistuloksilla/arvosanoilla (ns. primaariefekti) ja missä määrin erilaisista perheistä tulevien nuorten erilaisilla koulutusvalinnoilla (ns. sekundaariefekti). Tätä on kansainvälisesti tutkittu hyvin paljon kyselyaineistoilla (esim. Jackson, 2013), mikä toimii hyvin silloin, kun koulutussiirtymiä mitataan ajallisesti suhteellisen pian osaamisen/arvosanojen mittaamisen jälkeen. Kuitenkin oikeastaan vain rekisteripohjaisilla aineistoilla voidaan luotettavasti mitata asiaa, jos kiinnostuksen kohteena on koulutustaso aikuisena. Aiempaa suomalaista rekisteritutkimusta aiheesta on liittyen peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoon ja siirtymiin toiselle asteelle ja korkeakoulutukseen (Kilpi-Jakonen, 2011; Kilpi-Jakonen ym., 2016; Heiskala, Erola & Kilpi-Jakonen, 2021).

Aineisto ja menetelmät

Otoksen määrittely

Ylioppilaskirjoitusten tulokset ovat olemassa rekistereissä vuodesta 1967 alkaen. Aloitamme tarkastelumme kuitenkin vasta vuoden 1970 ylioppilaskirjoituksista. Tämä on toisaalta siksi, että arvosanajärjestelmä muuttui vuonna 1970, mutta myös siksi, että rekisterissä vuodelle 1969 on huomattavasti vähemmän kirjoittajia kuin muina vuosina, joten rekisterissä on mitä ilmeisimmin puuttuvia tietoja. Koska 1970 ylioppilaksi kirjoittaneet ovat pitkälti aikaisintaan 1952 syntyneitä, aloitamme seurantamme tästä syntymäkohortissa.

Lukumme kirjoitusajankohtana uusimmat käytössämme olevat koulutustiedot ovat vuodelta 2022. On tavanomaista, että rekistereissä olevat tiedot saadaan tutkimuskäyttöön 1,5–2 vuotta rekisteröinnin jälkeen. Suomessa valmistutaan korkeakouluista edelleen verrattain vanhoina, joten tutkintotietoja ei välttämättä kannata tutkia aivan nuorilta aikuisilta. Toisaalta, jotta saamme mukaan myös suhteellisen nuoria kohortteja, emme myöskään halua odottaa valmistumista kovin pitkälle aikuisuuteen. Tässä yhteydessä päätämme tutkia korkeakoulusta valmistumista viimeistään 30-vuotiaana, mikä on muutama vuosi enemmän kuin mediaanivalmistumisikä suomalaisista korkeakouluista. Päätämme siis seurantamme vuonna 1992 syntyneisiin, jotka ovat 30-vuotiaita vuonna 2022.

Meillä on vuositason tiedot korkeimmasta koulutuksesta vuodesta 1987 alkaen. Tästä syystä käytämme vuoden 1985 väestölaskentaa vanhimpien kohorttien tutkintotietoihin. Vuosina 1952–1954 syntyneiltä koulutustieto poimitaan siis hieman vanhempana kuin tasan 30-vuotiaana, samoin kuin vuonna 1956 syntyneiltä (vuoden 1987 tieto eli 31-vuotiaana).

Rajaamme tutkittavien joukon Suomessa syntyneisiin suomalaistaustaisiin (Tilastokeskuksen syntyp2-muuttujan avulla). Tämä tarkoittaa sitä, että vähintään yksi henkilön vanhemmista on Suomessa syntynyt. Teemme tämän erityisesti sen takia, että maahanmuuttajavanhempien koulutustiedot ovat rekistereissä puutteelliset. Suomessa ylioppilaksi kirjoittaneita maahanmuuttotautaisia henkilöitä on tutkimissamme kohorteissa vielä suhteellisen pieni määrä. Tämä joukko kasvaa vuosi vuodelta, joten heidän tutkimisensa tulee yhä relevantimmaksi ja aineistojen puolesta myös helpommaksi. Rajaamme ulkopuolelle myös henkilöt, joilla ei ole elossa olevaa (tai Suomessa asuvaa) vanhempaa sinä vuonna, kun mittaamme vanhempien koulutustason (ks. alla). Tutkimuksen otoksen ulkopuolelle jää myös Suomen ulkopuolella 30-vuotiaana asuvat ja alle 30-vuotiaana kuolleet.

Selitettävä muuttuja: korkeakoulutuksen suorittaminen

Tutkimme korkeakoulutuksen suorittamista 30-vuotiaaksi mennessä. Tämä määritellään tutkinnon suorittamisena yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa. Suomalaisissa rekistereissä koulutustieto on perusasteen jälkeen suoritetuista tutkinnoista. Tilastokeskuksen FOLK perus -aineistossa korkein tutkinto määritellään yhden

numeron tarkkuudella (ututku_aste), kun taas vuoden 1985 väestölaskennassa ja varsinaisissa tutkintorekistereissä (EDUC tutkinto -aineisto) se on saatavilla kuuden numeron tarkkuudella. Käytämme tässä tutkimuksessa tätä tarkempaa kuusinumeroista muuttujaa. Sen avulla luokittelemme pois korkeakoulutettujen joukosta ammatillisen korkea-asteen tutkinnot (pääasiassa erilaisia insinöörejä) sekä muutamat muut tutkinnot, jotka ututku_aste-muuttujassa määrittyvät korkeakoulutettuihin (luokkaan 6) mutta eivät ole varsinaisia korkeakoulututkintoja (ks. <https://koulutusluokitus.fi/>). Käytämme tätä samaa kuusinumeroista muuttujaa ja luokitusta myös vanhempien koulutuksen luokitteluun. Koska nämä ammatillisen korkea-asteen insinöörit ovat suurehko ryhmä erityisesti vanhempien keskuudessa, sillä on absoluuttisten prosenttiosuuksien analyysissä jonkin verran väliä, luokitellaanko heidät korkeakoulutettuihin vai ei. Mallien selityksasteen perusteella heidät kannattaa luokitella ei-korkeakoulutettuihin.

Tässä yhteydessä on myös relevanttia huomauttaa, että yleisemmällä tasolla Tilastokeskuksen hallinnollisia syitä varten tekemät luokitukset eivät aina ole (koulutus)sosiologisesti mielekkäimpiä luokituksia, joten tutkijan on myös syytä pohdita luokitusten sopivuutta omaan tutkimukseensa. Esimerkiksi Tilastokeskuksen käyttämä sosioekonomista asemaa mittaava sose-muuttuja ei ole sosiologiseen tutkimukseen perustuva. Tämän vuoksi sosioekonomisesta tai luokka-asemista kiinnostuneet tutkijat muodostavat aineistoihin paremmin tutkimuskäyttöön sopivat luokituksensa itse.

Selittävät muuttujat: vanhempien koulutus ja ylioppilaskirjoitusten arvosanat

Vanhempien koulutustiedon otamme siltä vuodelta, kun henkilö on 18-vuotias. Vanhimmissa kohorteissa käytämme vuosien 1970, 1975, 1980 ja 1985 väestölaskentoja siten, että tiedot otetaan lähimmältä väestölaskentavuodelta ennen 18. ikävuotta (eli 14–18-vuotiaana). Kuten yllä mainittu, käytämme myös vanhempien koulutuksen luokitteluun kuusinumeroista koulutuskoodia ja muokkaamme kaksiluokkaisen muuttujan, joka erottelee sen perusteella, onko vähintään yksi vanhemmista suorittanut korkeakoulututkinnon. Koska koulutustiedot on vain perusasteen jälkeen suoritetuista tutkinnoista, on aineistoa muokatessa tärkeä varmistua siitä, tarkoitetaanko puuttuva tieto sitä, että vanhempi on suorittanut vain perusasteen vai sitä, että vanhempi ei ole aineistossa lainkaan. Tästä syystä käytämme apumuuttujana vanhempien pääasiallista toimintaa (ptoim1): vanhemmat, joilla on tieto pääasiallisesta toiminnasta muttei tietoa tutkinnoista luokitellaan ei-korkeakoulutetuiksi. Vuoden 1975 osalta joudumme vielä turvautumaan tietoon vanhempien syntymävuodesta, koska tietoa pääasiallisesta toiminnasta ei ole (ja toisaalta emme voi käyttää tätä muuttujaa vuodelle 1970, koska tässä väestölaskennassa on henkilöitä, joilla on puuttuva syntymävuosi, vaikka he ovat aineistossa muuten).

Jälleen huomautamme tästä yleisestä asiasta rekisteriaineistojen suhteen: joissain muuttujissa puuttuva tieto on oikeasti relevantti. Koulutuksen lisäksi tämä on esimerkiksi työttömyys- ja työllisyyskuukausissa, joissa puuttuva arvo voi vastata tutkimuksellisesti nollaa.

Jotta saamme linkitettyä vanhempien koulutustiedot lapsiin, meidän täytyy ensin linkittää vanhempien pseudo-henkilönumerot lasten pseudo-henkilönumeroihin (FOLK lapsi - vanhemmat -aineisto). Kohorttirajauksemme alkaen 1952-syntyneistä on myös siinä mielessä perusteltu, että lasten ja vanhempien linkitykset ovat saatavilla tästä aineistosta kohtuullisen kattavasti vasta 1950-luvulla tai myöhemmin syntyneille. Koulutuksen ylisukupolvista periytyvyyttä ei voi suomalaisilla rekisteriaineistoilla siis ylipäänsä tarkastella kovinkaan paljoa vanhemmilla kohorteilla koko väestön tasolla, koska linkitykset vanhempien koulutukseen käyvät haastavammiksi. Karhunen ja Uusitalo (2017) kuitenkin aloittavat seurantansa 1944 syntyneistä ja Kivinen ja kumppanit (2007, 2012) analysoivat 1946 syntyneitä.

Kuten yllä mainittu, analysoimme ylioppilaskirjoituksia vuodesta 1970 alkaen. Koska ylioppilaskokeita voi suorittaa eri-ikäisenä (myös varsinaiseksi ylioppilaaksi valmistumisen jälkeen), päätämme tässä tutkimuksessa rajata kokeet korkeintaan 25-vuotiaana suoritettuihin (tässä yhteydessä vuoteen 2017 asti). Käsittelemme siis ylioppilastutkintorekistereitä siten, että linkitämme kokeen suorittamisvuodelta (tai lähimmältä aiemmalta väestölaskentavuodelta) tiedon syntymävuodesta. Koska tämä ei vielä anna kaikille syntymävuotta, teemme sen vielä toiseen kertaan suorittamisvuotta edeltävältä vuodelta (tai mahdolliselta aiemmalta väestölaskentavuodelta). Tästä huolimatta on pieni määrä kokeiden suorittaneilta, joille emme pysty luotettavalla tavalla määrittelemään kokeen suorittamisikää.

Käytämme tässä tutkimuksessa pelkästään äidinkielen arvosanaa; tämä voi olla suomen, ruotsin, suomi toisena kielenä, ruotsi toisena kielenä, inarinsaame, pohjoissaame tai koltansaame. Äidinkieli on ainut koe, joka on pysynyt pakollisena koko tarkastelemamme ajanjakson ajan. Henkilöille, joille löytyy useampi hyväksytty arvosana, käytämme korkeinta arvosanaa (kuitenkin alle 25-vuotiaana suoritetusta kokeesta). Ylioppilaskokeiden arvosanat harmonisoimme siten, että vuodesta 1996 käytössä ollut eximia yhdistetään laudaturiin. Arvosana on siis mallissamme viisi-luokkaisena muuttujana.

Menetelmät

Tässä esimerkissä käyttämämme menetelmät ovat suhteellisen yksinkertaisia. Esitämme ensiksi kuvioiden avulla koulutustason kehityksen yli ajan (syntymävuoteen perustuen). Tämän jälkeen analysoimme saman vanhempien koulutustason perusteella, jotta pääsemme käsiksi ylisukupolviseen eriarvoisuuteen. Analysoimme sitten vanhempien koulutustason mukaista eroa korkeakoulutuksen suorittamisen todennäköisyydessä äidinkielen ylioppilaskirjoitusten suorittaneiden keskuudessa; ensiksi kokonaisuudessaan (syntymävuoden mukaan) ja sitten vakioimalla äidinkielen ylioppilaskirjoituksen arvosanat. Esitämme myös nämä tulokset kuviona.

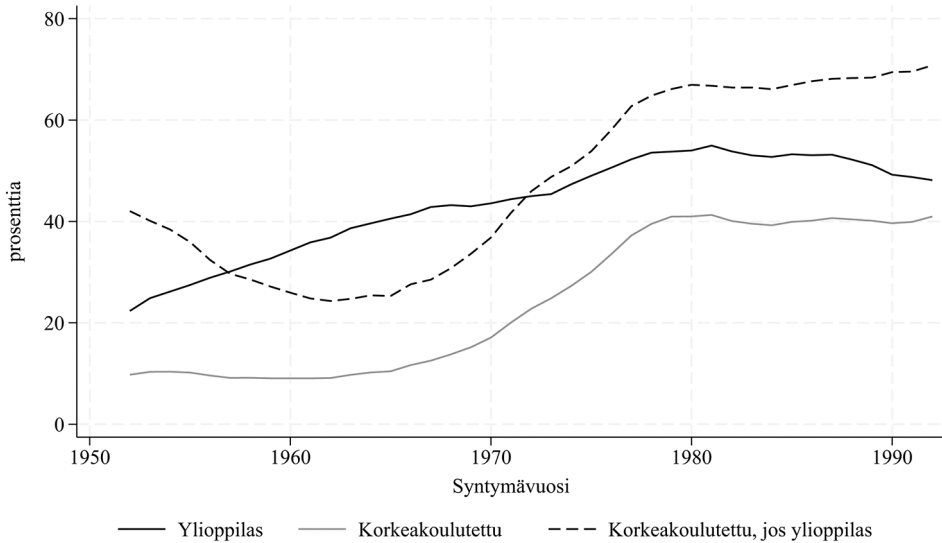
Tarkemmin ottaen mallinamme korkeakoulutuksen suorittamista lineaarisella todennäköisyydshallilla, jossa ensimmäisessä vaiheessa selittävinä tekijöinä ovat vanhempien koulutustaso, henkilön oma syntymävuosi ja näiden välinen interaktio. Toisessa vaiheessa lisäämme malliin arvosanat. Kuviota varten tuotamme näistä malleista ennustetut todennäköisyydet, joista esitämme koulutusryhmien välisen

erotuksen. Koska korkeakoulutuksen suorittaminen on binäärinen muuttuja, mallinnuksen voisi tehdä myös logistisella regressiomallilla. Analyysimme kuitenkin kuuluu mallien välinen vertailu ja interaktio, joten lineaarinen todennäköisyysmalli on suoraviivaisempi tapa analyysillemme.

Käyttämämme luottamusvälit on laskettu samaan tapaan kuin ne laskettaisiin otosaineistoissa. Nämä luottamusvälit ovat kokonaisaineistoa käytettäessä konservatiivisempia kuin niiden tarvitsisi olla, koska aineiston koko on suuri, eikä rekisteriaineistossa ole kaikkia samoja virhevarianssin lähteitä kuin kyselyaineistoissa. Ei ole konsensusta siitä, miten estimaattien epävarmuutta pitäisi tarkkaan ottaen arvioida rekisteriaineistoja käytettäessä. On kuitenkin selvää, että tutkijat haluavat hyödyntää jonkinlaisia epävarmuuden estimaatteja. Liian konservatiivisten epävarmuuden mittareiden käyttäminen on useimpien tutkijoiden mielestä parempi vaihtoehto kuin se, ettei niitä raportoitaisi lainkaan.

Tulokset

Aloitamme siis puhtaasti kuvailevilla tuloksilla kohorteista kokonaisuudessaan. Kuviossa 1 esitetään kolme koulutustulosta: ylioppilaaksi viimeistään 25-vuotiaana kirjoittaneiden osuus (joka siis mitataan äidinkielen kokeen hyväksytysti suorittamisena), korkeakoulututkinnon viimeistään 30-vuotiaana suorittaneiden osuus ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus ylioppilaista. Koulutuksen ekspansio näkyy molemmilla koulutusasteilla. 1950-luvun alkupuolella syntyneistä vain hie-
man yli viidesosa kirjoitti ylioppilaaksi ja vain noin kymmenesosa suoritti korkea-
koulututkinnon (30-vuotiaaksi mennessä). Koulutusekspansio 1950- ja 1960-luvulla
syntyneiden joukossa on erityisen vahvaa ylioppilaaksi kirjoittamisessa – ja tämä
jatkui vielä 1970-luvulla syntyneiden joukossa. Korkeakouluekspansio taas alkoi
1960-luvun loppupuolella syntyneillä ja jatkui erityisen vahvana 1970-luvulla syn-
tyneiden keskuudessa. 1980-luvun alkupuolella syntyneiden jälkeen ylioppilaiden
osuus on lähtenyt laskuun, ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus on pysy-
nyt tasaisena; molempien tutkintojen osalta 1981-syntyneet ovat korkeimmin kou-
luttautunut kohortti (55 % ylioppilaita ja 41 % korkeakoulututkinnon suorittaneita).
Tämän analyysin nuorimmassa kohortissa 48 prosenttia on suorittanut ylioppilas-
tutkinnon.



Kuvio 1. Ylioppilaat ja korkeakoulutetut syntymävuoden perusteella.

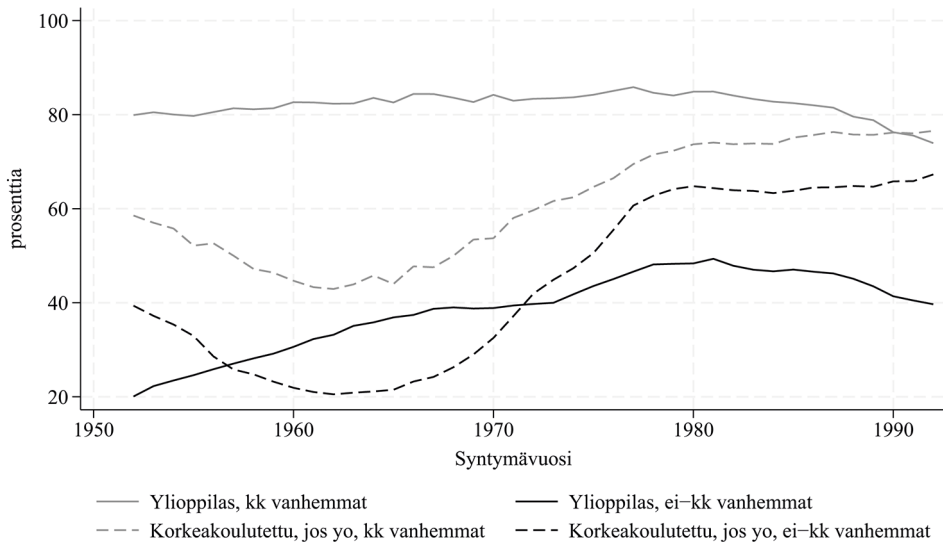
Nämä trendit näkyvät mielenkiintoisena kehityksenä korkeakoulutuksen suorittamisen todennäköisyydessä ylioppilaiden keskuudessa (kuvio 1). 1952 syntyneistä ylioppilaista 42 prosenttia suoritti korkeakoulututkinnon 30-vuotiaaksi mennessä. Tämä osuus kuitenkin laski ripeään tahtiin, kun ylioppilaiden osuus kasvoi mutta korkeakoulutettujen ei. Alimmillaan osuus oli 24 prosenttia 1962-syntyneiden keskuudessa, josta sitten korkeakouluekspansioon myötä tämä lähti kasvuun. 1980-luvun alkupuolella syntyneistä ylioppilaista 66 prosenttia suoritti korkeakoulututkinnon. Ylioppilaiden osuuden lähdettyä laskuun, tämä osuus on hieman vielä kasvanut ja 1992 syntyneistä ylioppilaista 71 prosenttia oli suorittanut korkeakoulututkinnon vuoteen 2022 mennessä.

Sivuhuomiona tässä kohden voimme todeta, että vain neljä prosenttia niistä henkilöistä, jotka eivät olleet suorittaneet ylioppilastutkintoa suoritti kuitenkin korkeakoulututkinnon 30-vuotiaaksi mennessä. Tässä on kuitenkin suuri ajallinen muutos: 1950- ja 1960-luvuilla syntyneillä tämä osuus oli alle prosentin mutta 1970-luvun lopulla syntyneistä lähtien noin 10 prosenttia. Kuitenkin jos väestön koulutustasoa halutaan nostaa yli 50 prosenttiin, tulisi ammatillisen tutkinnon suorittaneiden korkeakouluopintovalmiuksia ja -mahdollisuuksia parantaa huomattavan paljon – mitä nykyiset koulutusleikkaukset eivät tue eikä myöskään ylioppilastutkintoon yhä vahvemmin nojaava korkeakoulutuksen valintauudistus (Karhunen ym., 2022) – tai siirtää toisen asteen koulutuksen painopistettä selkeästi enemmän lukioon päin.

Siirrymme seuraavaksi näiden trendien tarkasteluun vanhempien koulutustason mukaan. Kuviossa 2 esitellään ajalliset trendit ylioppilaiden osuudessa sekä korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuudessa ylioppilaiden joukosta sen perusteella, onko vähintään yksi vanhempi korkeakoulutettu vai ei. Ylioppilastutkinnon

suorittaneiden osuus niiden keskuudessa, joilla on vähintään yksi korkeakoulutettu vanhempi, on pysynyt yllättävänkin tasaisena koko tarkastellun ajanjakson ajan. Jo 1950-luvun alussa syntyneillä neljä viidestä kirjoitti ylioppilaaksi ja tässä tapahtui vain hyvin pientä kasvua 1960-luvun loppupuolella ja 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa. Hieman dramaattisempi muutos on tapahtunut tämän jälkeen, kun osuus on lähtenyt laskuun: ”huippuvuodesta”, jolloin 86 prosenttia kirjoitti ylioppilaaksi (1977 syntyneet), on tultu alas 74 prosenttiin (1992 syntyneet). Lukioekspansio kosketti siis erityisesti ei-korkeakoulutettujen vanhempien lapsia, joilla osuus kasvoi viidesosasta lähes puoleen, ”huippuvuoden” ollessa 1981 syntyneillä (49 %). Tämän jälkeen laskua on ollut myös tässä ryhmässä ja nuorimmassa kohortissa vain 40 prosenttia kirjoitti ylioppilaaksi.

Lukioekspansioon taustalla on myös tämän ryhmän vanhempien koulutustason kasvu: ryhmä kattaa niin peruskoulutetut kuin opistotason koulutuksen saaneet vanhemmat, joten tämän ryhmän sisällä on ollut tänä aikana myös vahvaa keskimääräisen koulutustason kasvua. Kokonaisuudessaan ryhmien välinen ero ylioppilaaksi kirjoittaneiden osuudessa on kaventunut lähes koko tarkastellun ajanjakson ajan: 1952 syntyneillä ryhmien välinen ero oli 60 prosenttiyksikköä, 1970-luvun loppupuolella ja 1980-luvun alkupuolella syntyneiden keskuudessa se oli 36–37 prosenttiyksikköä, minkä jälkeen se on pysynyt 34–35 prosenttiyksikössä.

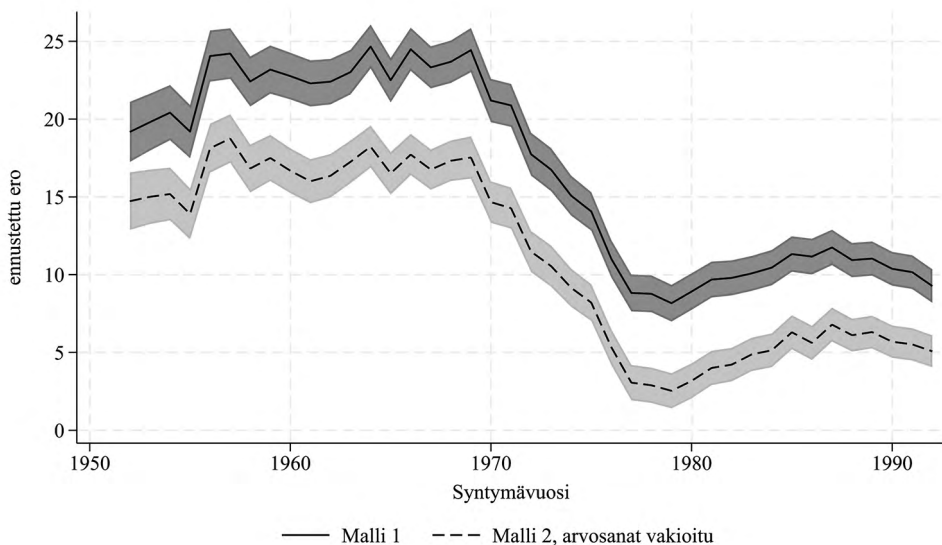


Kuvio 2. Koulutus syntymävuoden ja vanhempien koulutustason perusteella.

Tarkasteltaessa korkeakoulututkinnon suorittaneita ylioppilaiden keskuudessa, ajalliset trendit vanhempien koulutustason mukaan näyttävät suhteellisen samankaltaisilta (kuvio 2). Molemmissa ryhmissä näkyy se, että lukioekspansio tapahtui ajallisesti huomattavasti ennen korkeakouluekspansiota: korkeakoulutuksen suorittaneiden osuus korkeakoulutettujen vanhempien ylioppilaslapsista oli 58 prosenttia

1952 syntyneiden keskuudessa ja laski 43 prosenttiin 1962 syntyneiden keskuudessa, ei-korkeakoulutetuilla vanhemmilla vastaavat luvut olivat 40 prosenttia ja 21 prosenttia. Korkeakouluekspansio antoi kuitenkin matalammin koulutettujen vanhempien lapsille mahdollisuuden kiiä kiinni eroa ryhmien välillä. Tultaessa 1980-luvulla syntyneisiin, korkeakoulutettujen vanhempien ylioppilaslapsista 74 prosenttia suoritti korkeakoulututkinnon, mikä on noussut pikkuhiljaa vielä 77 prosenttiin, ja ei-korkeakoulutettujen vanhempien ryhmässä vastaavat luvut ovat 64 prosenttia ja 67 prosenttia.

Tämä vanhempien koulutustasojen välinen erotus on mallinnettuna esitetty kuviossa 3. 1952 syntyneiden kohdalla erotus oli 19 prosenttiyksikköä, mistä se lukioekspansion myötä kasvoi itse asiassa noin 22–24 prosenttiyksikköön 1956–1969 syntyneiden keskuudessa. Vasta tämän jälkeen erot alkoivat kaventua ja olivat alimmillaan 8 prosenttiyksikköä 1979 syntyneillä. 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa syntyneillä erot ovat liikkuneet 9–11 prosenttiyksikön välillä. Tässä kohden voi myös selkeästi huomata, että koulutuseriarvoisuutta on huomattavasti enemmän ylioppilaaksi kirjoittamisessa kuin siirtymässä ylioppilaasta korkeakoulututkinnon suorittamiseen.



Kuvio 3. Mallinnettu ero korkeakoulutuksen suorittamisen todennäköisyydessä ylioppilaiden keskuudessa vanhempien koulutustason perusteella syntymävuosittain. Toisessa mallissa vakioitu äidinkielen ylioppilaskirjoitusten arvosanat. 95 prosentin luottamusvälit estimaattien ympärillä.

Mallissa 2 huomioidaan äidinkielen ylioppilaskirjoitusten arvosanat korkeakoulututkinnon suorittamista ennustavana tekijänä (kuvio 3). Kaikissa kohorteissa arvosanojen huomioiminen vähentää koulutusryhmien välistä eroa noin 4–7 prosenttiyksikköä. Suurimmillaan selitetty ero on prosenttiyksiköinä mitattuna 1960-luvun

loppupuolella ja aivan 1970-luvun alussa syntyneiden keskuudessa ja pienimmillään 1990-luvun alkupuolella syntyneiden keskuudessa – ja toisaalta myös 1950-luvun alkupuolella syntyneiden keskuudessa. Jos arvosanojen selitysosuus suhteutetaan eron suuruuteen, ajallista muutosta on ollut huomattavasti enemmän. 1950-luvulla syntyneiden keskuudessa arvosanojen huomioiminen selitti eroista noin neljänneksen, 1960-luvulla syntyneiden keskuudessa tämä alkoi nousta ja saavutti kolmasosan 1970-luvun alkupuolella syntyneiden keskuudessa, nousten jo kahteen kolmasosaan 1970-luvun loppupuolella syntyneiden keskuudessa. Tästä se tasaantui noin puoleen 1980-luvun alun ja puolivälin tienoilla ja on pysynyt noin 45 prosentissa 1980-luvun loppupuolella ja 1990-luvun alkupuolella syntyneiden keskuudessa.

Kokonaisuudessa tuloksemme osoittavat siis, että koulutuseriarvoisuus Suomessa (tutkimillamme koulutusasteilla) väheni siirryttäessä 1960-luvulla syntyneistä 1970-luvulla syntyneisiin. Kaikilla tutkimillamme tavoilla koulutuseriarvoisuus oli matalimmillaan 1979–1981 syntyneiden keskuudessa: näissä kohorteissa oli pienin ero ylioppilastutkinnon suorittamisessa ja siitä korkeakoulututkintoon siirtymisessä, minkä lisäksi ylioppilaskokeen arvosanat selittivät suhteessa suurimman osan kouluttautumiseroista. Niin kutsuttu perhetaustan sekundaariefekti oli siis näissä kohorteissa sekä absoluuttisesti että suhteellisesti pienin. Hieman mittarista riippuen erot ovat tämän jälkeen joko kasvaneet tai pysyneet kohtuullisen tasaisina ja pieniä kaventumisen merkkejä on aivan nuorimmissa tutkimissamme kohorteissa (1992 syntyneet).

Kuten Karhunen ja Uusitalo (2017) huomauttavat, yksi syy havaitsemallemme koulutuseriarvoisuuden heikentymiselle on vanhempien koulutuksesta käyttämämme kaksiluokkainen muuttuja. Matalasti koulutettujen vanhempien koulutusjakauma on muuttunut huomattavasti ajan myötä, mikä tarkoittaa sitä, että ns. matalasti koulutetut vanhemmat ovat nuorimmissa kohorteissa huomattavasti paremmin koulutettuja (lähinnä toisen asteen ja opistotason koulutuksen saaneita) kuin vanhimmissa kohorteissa (pitkälti kansakoulun suorittaneita). Tekemämme lisäanalyysit vanhempien koulutuksesta kolmiluokkaisena muuttujana osoittavat samankaltaisen eriarvoisuuden laskun 1970-luvulla syntyneiden keskuudessa, mutta toisaalta vahvemman kasvun 1980-luvulla syntyneissä.

Aiemmat tutkimukset ovat siis keskittyneet ylisukupolviseen eriarvoisuuteen koko väestön keskuudessa eikä pelkästään lukion suorittaneiden keskuudessa. Karhunen ja Uusitalo (2017) analysoivat suurin piirtein samoja kohortteja (1944–1990) ja yliopisto-opintojen aloittamista 24-vuotiaaksi mennessä huomioiden vanhempien koulutuksen neliluokkaisena mittarina. Heidän tuloksensa osoittivat koulutuseriarvoisuuden pysyneen suhteellisen tasaisena 1950-luvulla syntyneiden keskuudessa ja lähteneen pieneen nousuun 1960-luvun loppupuolelta lähtien. Vanhempien tuloilla mitattuna ylisukupolvinen eriarvoisuus oli säilynyt hyvinkin tasaisena. Härkösen ja Sirniön (2020) tutkimuksessa mitattiin myös koulutusta 30-vuotiaana hieman suppeammalla kohorttirajauksella (1960–1985) mutta huomioiden sekä vanhempien että lasten koulutustaso viisiluokkaisina (koulutusvuosiksi muunnettuina). Heidän tuloksensa osoittivat suhteellisen tasaista koulutuseriarvoisuuden kasvua koko

ajanjakson yli. Yhteistä meidän tuloksillemme on havainto siitä, että koulutuseriarvoisuuden kannalta lukio-opinnot/ylioppilastutkinto ovat vahva pullonkaula.

Rekisteripohjaisen koulutussosiologisen tutkimuksen tulevaisuus

Olemme esimerkeissämme keskittyneet erityisesti Tilastokeskuksen kautta saataviin rekistereihin, jotka lähtökohtaisesti kattavat koko väestön, vaikkakin huomattava osa mainitsemistamme tutkimuksista on toteutettu otosaineistoilla, jotka Tilastokeskus on rekistereistä tuottanut. Ennen etäkäyttöympäristön (FIONA) käyttöönottoa, otosaineistojen käyttö oli ainut tapa tehdä rekisteripohjaista tutkimusta. Jonkin verran koulutussosiologista tutkimusta on myös tehty linkittämällä paikallisempia rekistereitä muihin rekistereihin. Tällaisia ovat esimerkiksi kouluista saatujen kurssivalintojen ja -arvosanojen linkittäminen ylioppilastutkintotietoihin (Kupiainen ym., 2018; Kupiainen ym., 2023; Ouakrim-Soivio ym., 2017) tai avoimen yliopiston opiskelijoiden tietojen linkittäminen erilaisiin Tilastokeskuksen rekistereihin (Jauhiainen ym., 2007). Koulutussosiologisiin tutkimuksiin soveltuvien rekisteriaineistojen kehitys on viime vuosina edennyt vahvasti, kun esimerkiksi KOSKI-rekisteri, joka kattaa esi- ja perusopetukseen osallistumisen vuodesta 2020 alkaen, on tullut tutkijoiden käyttöön.

Kaikkea tutkimuksessa tarvittavaa tietoa ei ole mahdollista saada rekistereistä, minkä vuoksi kyselyiden tekeminen on välttämätöntä myös tulevaisuudessa. Kun vastaaminen varsinkin laajoihin kyselytutkimuksiin kuitenkin vähenee, nousevat toisiinsa linkitetyt kysely- ja rekisteriaineistojen yhdistelmät entistä tärkeämmiksi tietolähteiksi. Kun kyselyyn vastaamisen kynnys on korkea, kannattaa kaikki rekistereistä saatava tarvittava tieto vastaajista kerätä niiden kautta. Tämänkaltaisia tutkimuksia on alkanut viimeisen vuosikymmenen aikana ilmestyä yhä useammin. Esimerkkeinä tästä ovat Hotulaisen ja kumppanien (2016) tutkimus, jossa oppilaiden oppimista ja hyvinvointia tutkittiin heidän ollessaan seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla, minkä jälkeen seuranta jatkettiin rekisteritiedoilla toisen asteen valinnoista, sekä Pulkkinen ja Rautopuron (2022) tutkimus, jossa vuoden 2015 ja 2018 PISA-aineistoja linkitettiin yhteisvalintarekistereihin. Myös vanhempia kyselyaineistoja on linkitetty rekisteritietoihin esimerkiksi Ojalan ja muiden (2021) tutkimuksessa, jossa tutkittiin nuorten ajankäyttöä ja sosiaalisia siteitä vuoden 1979 ajankäyttötutkimuksella ja sen yhteyttä kouluttautumiseen 40 vuoden ikään mennessä. Otospohjaisesti kerättyjä geenitietoja on myös linkitetty laajasti rekisteriaineistoihin ja tutkittu perimän roolia ylisukupolvisessa koulutuseriarvoisuudessa (Lahtinen ym., 2023) ja peruskoulu-uudistuksen vaikutusta perimän vaikutukseen, kuten yllä jo mainittu (Lahtinen ym., 2024).

Suomi on muiden pohjoismaiden tapaan rekisteritutkimuksen edelläkävijämaita. Rekistereitä on meillä viime vuosina hyödynnetty runsaasti ja usein innovatiivisella tavalla koulutussosiologisessa tutkimuksessa. Rekistereiden edut on kuitenkin huomattu myös muualla, ja pääosassa Euroopan maista niitä voikin jo käyttää tut-

kimukseen. Tätä lukua kirjoitettaessa parhaita edellytyksiä rekisteritutkimukseen ei enää löydykään yhdestäkään pohjoismaista, vaan monelle ehkä yllätyksenä Hollannista, jossa aineistojen käytettävyyteen on panostettu erityisen vahvasti viime vuosina. Rekistereiden tuoma kilpailuetu suomalaiselle tutkimukselle ei enää lähivuosina ole itsestäänselvyys, vaan korkean tieteellisen tason säilyttäminen edellyttää myös tiedepoliittista tukea. Samaan aikaan tarve rekistereiden tarjoamalle informaatiolle kasvaa tutkijayhteisön ulkopuolella tietopohjaisen päätöksenteon työkaluna (ks. Kauko ym., 2024). Muun muassa näistä syistä rekisteritutkimuksen infrastruktuurin kehittämishanke FIRE on nostettu kansalliselle tutkimusinfrastruktuurien tiekartalle. Myös koulutustarpeisiin on herätty: ensimmäisiä rekisteriaineistojen käyttöön keskittyviä kursseja on jo järjestetty muun muassa Helsingin ja Turun yliopistoissa. Opetustarjonnan odotetaan laajenevat huomattavasti lähivuosina. Haasteista huolimatta koulutussosiologisen rekisteritutkimuksen tulevaisuus näyttääkin varsin valoisalta.

Lähteet

- Andersen, P. L., & Hansen, M. N. (2012). Class and cultural capital—The case of class inequality in educational performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607–621. <https://doi.org/10.1093/esr/jcro29>
- Ansala, L., Hämmäläinen, U., & Sarvimäki, M. (2020). Age at arrival, parents and neighborhoods: understanding the educational attainment of immigrants' children. *Journal of Economic Geography*, 20(2), 459–480. <https://doi.org/10.1093/jeg/lbz017>
- Bingley, P., & Martinello, A. (2017). Measurement error in income and schooling and the bias of linear estimators. *Journal of Labor Economics*, 35(4), 1117–1148. <https://doi.org/10.1086/692539>
- Blaabæk, E. H. (2023). Stratification in parents' selection of developmentally appropriate books for children: register-based evidence from Danish public libraries. *European Societies*, 25(1), 37–65. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2087100>
- Erola, J. (2009). Social mobility and education of Finnish cohorts born 1936—75: Succeeding while failing in equality of opportunity? *Acta Sociologica*, 52(4), 307–327. <https://doi.org/10.1177/0001699309348701>
- Erola, J., Kilpi-Jakonen, E., Prix, I., & Lehti, H. (2018). Resource compensation from the extended family: Grandparents, aunts, and uncles in Finland and the United States. *European Sociological Review*, 34(4), 348–364. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy021>
- Golsteyn, B. H., & Hirsch, S. (2019). Are estimates of intergenerational mobility biased by non-response? Evidence from the Netherlands. *Social Choice and Welfare*, 52(1), 29–63. <https://doi.org/10.1007/s00355-018-1138-0>
- Grätz, M., Barclay, K. J., Wiborg, Ø. N., Lyngstad, T. H., Karhula, A., Erola, J., Präg, P., Laidley, T., & Conley, D. (2021). Sibling similarity in education across and within societies. *Demography*, 58(3), 1011–1037. <https://doi.org/10.1215/00703370-9164021>
- Haltia, N., Jauhiainen, A., & Isopahkala-Bouret, U. (2018). Epätavallista reittiä yliopistoon: Ilman ylioppilastutkintoa yliopistoon hakeneiden taustat ja sisäänpääsy koulutukseen. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (ss. 223–244). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Helin, J., Koerselman, K., Nokkala, T., Tohmo, T., & Viinikainen, J. (2019). Equal access to the top? Measuring selection into Finnish academia. *Social Inclusion*, 7(1), 90–100. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1620>
- Helin, J., Jokinen, J., Koerselman, K., Nokkala, T., & Räikkönen, E. (2023). It runs in the family? Using sibling similarities to uncover the hidden influence of family background in doctoral education and academic careers. *Higher Education*, 86(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00897-7>
- Heiskala, L., Erola, J., & Kilpi-Jakonen, E. (2021). Compensatory or multiplicative advantage? Parental resources, school achievement and access to higher education in Finland. *European Sociological Review*, 37(2), 171–185. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>

- Heiskala, L., Erola, J., & McMullin, P. (2021). Formal differentiation at upper secondary education in Finland: Subject-level choices and stratified pathways to socio-economic status and unemployment. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(3), 323–343. <https://doi.org/10.1332/175795921X16137561576439>
- Heiskala, L., Kilpi-Jakonen, E., Sirniö, O., & Erola, J. (2023). Persistent university intentions: Social origin differences in stopping applying to university after educational rejection(s). *Research in Social Stratification and Mobility*, 85, 100801. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100801>
- Hermunen, H. (1984). *Oppilaiden sosiaalinen tausta 1980*. Tilastokeskus.
- Hiilamo, H., Merikukka, M., & Haataja, A. (2018). Long-term educational outcomes of child care arrangements in Finland. *Sage Open*, 8(2). <https://doi.org/10.1177/2158244018774823>
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J. M., Kupiainen, S., Lindfors, P., Minkkinen, J., Pere, L., Thuneberg, H., Vainikainen, M. P., & Wallenius, T. (2016). *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista*. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/301729>
- Hyvärinen, S., & Erola, J. (2011). Perhetaustan vaikutus toisen polven maahanmuuttajien kouluttautumiseen Suomessa. Mahdollisuuksien tasa-arvo stressitestissä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(6), 644–657.
- Härkönen, J., & Sirniö, O. (2020). Educational transitions and educational inequality: A multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–1985. *European Sociological Review*, 36(5), 700–719. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019>
- Isoaho, H., Kivinen, O., & Rinne, R. (1990). *Nuorten koulutus ja kotitausta*. Tilastokeskus.
- Isopahkala-Bouret, U., & Nori, H. (2021). On a level playing field? The effect of parents' education on master's degree graduates' labour market success in Finland. *Advances in Applied Sociology*, 11(12), 626–643. <https://doi.org/10.4236/aasoci.2021.1112053>
- Jabkowski, P., & Cichocki, P. (2025). Survey response rates in European comparative surveys: a 20-year decline irrespective of sampling frames or survey modes. *Quality & Quantity*, 59(Suppl 1), 635–655. <https://doi.org/10.1007/s11135-024-01993-9>
- Jackson, M. (2013). Introduction: how is inequality of educational opportunity generated? The case for primary and secondary effects. Teoksessa M. Jackson (toim.), *Determined to succeed?: Performance versus choice in educational attainment* (ss. 1–33). Stanford University Press.
- Jauhiainen, A., Nori, H., & Alho-Malmelin, M. (2007). Various portraits of Finnish open university students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/00313830601079017>
- Kailaheimo-Lönnqvist, S., & Erola, J. (2020). Child's age at parental death and university education. *European Societies*, 22(4), 433–455. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1719179>
- Kailaheimo-Lönnqvist, S., Jalovaara, M., & Myrskylä, M. (2025). Parental separation and children's education—Changes over time? *European Journal of Population*, 41(1), 5. <https://doi.org/10.1007/s10680-024-09721-7>

- Kailaheimo-Lönnqvist, S., & Kotimäki, S. (2020). Cause of parental death and child's health and education: The role of parental resources. *SSM-Population Health*, 11, 100632. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100632>
- Kalalahti, M., & Nori, H. (2023). Lääketieteen opintoihin valikoituminen ja lääkärin ammatin periytyminen. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmann (toim.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (ss. 29–49). Kasvatussosiologian vuosikirja 4. Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.865.c1245>
- Kallio, J. M., Kauppinen, T. M., & Erola, J. (2016). Cumulative socio-economic disadvantage and secondary education in Finland. *European Sociological Review*, 32(5), 649–661. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw021>
- Karhula, A., Erola, J., & Kilpi-Jakonen, E. (2017). Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. Teoksessa H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (toim.), *Childcare, early education and social inequality – A cross-national perspective* (ss. 268–283). Edward Elgar Publishing.
- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T., & Virkola, T. (2022). *Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen loppuraportti*. VATT Muistiot 67. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Karhunen, H., & Uusitalo, R. (2017). 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(3), 296–303.
- Kauko, J., Penttinen, J., Rötä, M., & Voutilainen, T. (2024). *Sujuva kasvatus ja koulutustietojen hyödyntäminen. Selvitysryhmän loppuraportti*. Opetus ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-926-4>
- Kauppinen, T. M. (2004). *Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://hdl.handle.net/10138/12027>
- Kauppinen, T. M. (2007). Neighborhood effects in a European city: Secondary education of young people in Helsinki. *Social Science Research*, 36(1), 421–444. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.04.003>
- Kauppinen, T. M. (2008). Schools as mediators of neighbourhood effects on choice between vocational and academic tracks of secondary education in Helsinki. *European Sociological Review*, 24(3), 379–391. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn016>
- Kilpi, E. (2010). *The education of children of immigrants in Finland* [Väitöskirja, Oxfordin yliopisto]. ORA. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:9ae6dfc5-bda6-4d6f-8780-c97abab350e9>
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77–106. <https://doi.org/10.1177/0001699310392604>
- Kilpi-Jakonen, E. (2012). Does Finnish educational equality extend to children of immigrants? Examining national origin, gender and the relative importance of parental resources. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), 167–181. <https://doi.org/10.2478/V10202-011-0039-4>
- Kilpi-Jakonen, E. (2017). Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluihin. *Kasvatus*, 48(3), 217–231.

- Kilpi-Jakonen, E., Erola, J., & Karhula, A. (2016). Inequalities in the haven of equality? Upper secondary education and entry into tertiary education in Finland. Teoksessa H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (toim.), *Models of secondary education and social inequality – An international comparison* (ss. 181–195). Edward Elgar Publishing.
- Kilpi-Jakonen, E., & Sirniö, O. (2020). Formal adult education and labour market inequalities in Finland. Teoksessa J. Schrader, A. Ioannidou & H.-P. Blossfeld (toim.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung. Edition ZfE, vol 7* (ss. 83–105). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_4
- Kivinen, O., Ahola, S., & Hedman, J. (2001). Expanding education and improving odds? Participation in higher education in Finland in the 1980s and 1990s. *Acta Sociologica*, 44(2), 171–181. <https://doi.org/10.1177/000169930104400205>
- Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen, P. (2007). From elite university to mass higher education: Educational expansion, equality of opportunity and returns to university education. *Acta Sociologica*, 50(3), 231–247. <https://doi.org/10.1177/0001699307080929>
- Kivinen O., Hedman J., & Kaipainen P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(5), 559–566.
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1995a). Korkeakoulutuksen kastijako. *Janus*, 2, 97–116.
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1995b). Koulutuserojen pysyvyys. *Sociologia*, 32(2), 90–105.
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1995c). Koulutuksen periytyvyys: nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus.
- Kupiainen, S., Marjanen, J., & Ouakrim-Soivio, N. (2018). *Ylioppilas valintojen pyörteissä: lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/231687>
- Kupiainen, S., Ouakrim-Soivio, N., & Hanska, J. (2023). Finnish matriculation examination's exam in Social Studies – an appropriate gatekeeper and competence support? *Journal of Social Science Education*, 22(2). <https://doi.org/10.11576/jsse-5942>
- Lahtinen, H., Korhonen, K., Martikainen, P., & Morris, T. (2023). Polygenic prediction of education and its role in the intergenerational transmission of education: Cohort changes among Finnish men and women born in 1925–1989. *Demography*, 60(5), 1523–1547. <https://doi.org/10.1215/00703370-10963788>
- Lahtinen, H., Martikainen, P., Korhonen, K., Morris, T., & Myrskylä, M. (2024). Educational tracking and the polygenic prediction of education. *Sociological Science*, 11(8), 186–213. <https://doi.org/10.15195/v11.a8>
- Lehti, H., & Erola, J. (2017). How do aunts and uncles compensate for low parental education in children's educational attainment? Teoksessa J. Erola & E. Kilpi-Jakonen (toim.), *Social inequality across the generations* (ss. 89–111). Edward Elgar Publishing.
- Lehti, H., Erola, J., & Karhula, A. (2019). The heterogeneous effects of parental unemployment on siblings' educational outcomes. *Research in Social Stratification and Mobility*, 64, 100439. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100439>
- Lehti, H., Erola, J., & Tanskanen, A. O. (2019). Tying the extended family knot—Grandparents' influence on educational achievement. *European Sociological Review*, 35(1), 29–48. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy044>

- Lehti, H., & Karonen, E. (2020). Koulutuksen laajentuminen, koulutuseri-inflaatio ja palkkatulojen heterogeenisyys eri yliopistoaloilla 1990- ja 2000-luvulla. *Sosiologia*, 57(2), 130–150. <https://journal.fi/sosiologia/article/view/124555>
- Lehti, H., & Laaninen, M. (2021). Perhetaustan yhteys oppimistuloksiin Suomessa PISA- ja rekisteriaineistojen valossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 86(5–6), 520–532.
- McMullin, P., Karhula, A., Kilpi-Jakonen, E., & Erola, J. (2021). Geographical mobility and children's non-completion of upper secondary education in Finland and Germany: Do parental resources matter? *British Educational Research Journal*, 47(6), 1587–1610. <https://doi.org/10.1002/berj.3745>
- Mikkonen, J., Remes, H., Moustgaard, H., & Martikainen, P. (2020). Evaluating the role of parental education and adolescent health problems in educational attainment. *Demography*, 57(6), 2245–2267. <https://doi.org/10.1007/s13524-020-00919-y>
- Mikkonen, J., Remes, H., Moustgaard, H., & Martikainen, P. (2021). Early adolescent health problems, school performance, and upper secondary educational pathways: A counterfactual-based mediation analysis. *Social Forces*, 99(3), 1146–1175. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa048>
- Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub. [https://urn.fi/URN:ISBN 978-951-29-4526-9](https://urn.fi/URN:ISBN%20978-951-29-4526-9)
- Nori, H., & Vanttaja, M. (2018). Pitkä tie yliopistoon: Toisen mahdollisuuden käyttäjät. *Aikuiskasvatus*, 38(4), 276–290. <https://doi.org/10.33336/aik.88373>
- Ojala, S., Kan, M.-Y., & Oinas, T. (2021). Teenage time use and educational attainment in adulthood in Finland. *Social Sciences*, 10(9), 343. <https://doi.org/10.3390/socsci10090343>
- Ouakrim-Soivio, N., Kupiainen, S., & Marjanen, J. (2017). Toimivatko oppilas- ja opiskelija-arvioinnin kriteerit? Oppiaineiden välinen ja sukupuolen mukainen vaihtelu perusopetuksen ja lukion päättöarvosanoissa ja arvosanojen yhteys nuorten oppiainevalintoihin. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.), *Kriteerit puntarissa* (ss. 81–117). Kasvatusalan tutkimuksia 74. Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Pekkala Kerr, S., Pekkarinen, T., & Uusitalo, R. (2013). School tracking and development of cognitive skills. *Journal of Labor Economics*, 31(3), 577–602. <https://doi.org/10.1086/669493>
- Pekkarinen, T. (2008). Gender differences in educational attainment: Evidence on the role of tracking from a Finnish quasi-experiment. *The Scandinavian Journal of Economics*, 110(4), 807–825. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2008.00562.x>
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R., & Kerr, S. (2009). School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics*, 93(7–8), 965–973. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.04.006>
- Prix, I. (2013). More or different education? The joint impact of educational level and fields of study on earnings stratification in Finland, 1985–2005. *Acta Sociologica*, 56(3), 265–284. <https://doi.org/10.1177/0001699312474381>
- Prix, I., & Erola, J. (2017). Does death really make us equal? Educational attainment and resource compensation after paternal death in Finland. *Social Science Research*, 64, 171–183. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.10.012>

- Prix, I., & Kilpi-Jakonen, E. (2022). Not in a class of one's own: social origin differentials in applying to gender-(a) typical fields of study across the educational hierarchy. *European Sociological Review*, 38(6), 920–941. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac007>
- Prix, I., Sirniö, O., & Saari, J. (2024). Better close to home? Geographical and socioeconomic constraints on gendered educational transitions at the upper secondary level. *Research in Social Stratification and Mobility*, 89, 100879. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100879>
- Pulkkinen, J., & Rautopuro, J. (2022). The correspondence between PISA performance and school achievement in Finland. *International Journal of Educational Research*, 114, 102000. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102000>
- Pöntinen, S. (1983). *Social mobility and social structure: A comparison of Scandinavian countries* (Vol. 20). Finnish Society of Sciences and Letters.
- Pöyliö, H., & McMullin, P. (2025). Participation in formal adult education and family life – a gendered story. *European Sociological Review*, 41(2), 248–264. <https://doi.org/10.1093/esr/jcae032>
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H., & Jauhiainen, A. (2008). *Yliopiston porteilla: Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ruggera, L., Kilpi-Jakonen, E., & Erola, J. (2024). Intergenerational social mobility of cohorts born from 1951 to 1980 in Finland. *Acta Sociologica*, 68(1), 102–120. <https://doi.org/10.1177/00016993241265597>
- Siddiqui, N., Boliver, V., & Gorard, S. (2019). Reliability of longitudinal social surveys of access to higher education: The case of next steps in England. *Social Inclusion*, 7(1), 80–89. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1631>
- Silliman, M., & Virtanen, H. (2022). Labor market returns to vocational secondary education. *American Economic Journal: Applied Economics*, 14(1), 197–224. <https://doi.org/10.1257/app.20190782>
- Sipilä, N., Kestilä, L., & Martikainen, P. (2011). Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen: Mihin peruskoulututkinto riittää 2000-luvun alussa? *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(2), 121–134.
- Sirniö, O., Kauppinen, T. M., & Martikainen, P. (2016). Income trajectories after graduation: An intergenerational approach. *Advances in Life Course Research*, 30, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2016.04.001>
- Sirniö, O., Kauppinen, T. M., & Martikainen, P. (2017). Cohort differences in intergenerational income transmission in Finland. *Acta Sociologica*, 60(1), 21–39. <https://doi.org/10.1177/0001699316649649>
- Suhonen, T. (2014). Field-of-study choice in higher education: Does distance matter? *Spatial Economic Analysis*, 9(4), 355–375. <https://doi.org/10.1080/17421772.2014.961533>
- Tarkiainen, L., Kemppainen, T., Lahtinen, H., Bernelius, V., & Martikainen, P. (2024). The effect of cumulative childhood exposure to neighbourhood socioeconomic disadvantage on school performance – A register-based study on neighbourhoods, schools, and siblings. *European Sociological Review*, 40(3), 403–416. <https://doi.org/10.1093/esr/jcad058>

- Tervonen, L., Kortelainen, M., & Kanninen, O. (2018). Eliittilukioiden vaikutukset yliopisto-opintojen aloittamiseen ja koulutusalan valintaan. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(4), 374–386.
- Uusitalo, R. (1999). *Essays in economics of education* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-45-8704-9>
- Valkonen, T., Martelin, T., & Rimpelä, A. (1990). *Eriarvoisuus kuoleman edessä: Sosioekonomiset kuolleisuuserot Suomessa 1971–85*. Tilastokeskus.
- Valkonen, T., Pensola, T., & Jalovaara, M. (1996). Peruskoulu-uudistuksen vaikutus sukupuolten, alueiden ja sosiaaliryhmien välisiin eroihin perusasteen jälkeisessä koulutuksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.), *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* (ss. 316–335). Opetushallitus.

3

Mennyt ja tuleva koulutuspuheessa

Käsitehistoriallinen näkökulma

Elina Hakoniemi & Pauli Kettunen

**Luku tarkastelee suomalaisen koulutuspuheen ajallisuutta käsitehistoriallisella tutkimusotteella. Kun ennen puhuttiin sivistyksestä, tasa-arvosta ja demokratias-
ta, nykyään painottuvat haasteet, investoinnit, toimintaympäristöt ja yrittäjäyys.
Luku tarkastelee tätä muutosta ja kysyy, mistä laajemmasta muutoksesta koulu-
tuksen suhteessa menneeseen ja tulevaisuuteen kielellinen muutos kertoo. Onko
edistyksen kieli korvautunut kriisin käsitteistöllä, ja muuttuuko samalla myös kä-
sitys koulutuksen tehtävästä – ja siitä, millaista tulevaisuutta sen on tarkoitus ja
mahdollista rakentaa?**

Johdanto

Kasvatuksen ja koulutuksen sanasto pursuaa ajan käsittämisen ja käsitteellistämisen välineitä. Ne kuvaavat etenemistä, valmistautumista, ennakoimista ja suunnittele-
mistä, toisin sanoen sitä, mitä on ladattu kehityksen ja edistyksen käsitteisiin. Monet ovat viime vuosikymmeninä päättelleet, että näiden käsitteiden varaan raken-
tuva modernisaatiokertomus on menettänyt tulevaisuuteen suuntaavan voimansa.

Modernisaatiokertomuksen ehtymistä on kuvattu käsitepareilla, jotka esittä-
vät siirtymää jostakin johonkin. Tutuin on erilaisin evidenssein kuvattu siirtymä
modernista postmoderniin. On kehitelty myös nimenomaan ajan kokemiseen, kä-
sittämiseen ja käsitteellistämiseen keskittyviä siirtymäkuvauksia. Käsitehistorian
saksalaista uranuurtajaa Koselleckia seuraten on tunnistettu kulttuurisilta ja elä-

mänkulkuun liittyviltä konteksteiltaan, kestoiltaan ja muutosrytmeiltään vaihtelevaa ajallisuutta ja kysytty, miten aikakokemusten moninaisuus käsitteellisesti synkronoidaan. Norjalaiset kulttuurihistorioitsijat Jordheim ja Wigen (2018) ovat päättelleet, että kriisi on tullut edistyksen tilalle aikakokemuksia synkronoivaksi keskuskäsitteeksi.

Tavoitteemme ei tässä ulotu siihen, että kehitteisimme uutta argumenttia aikakokemusten synkronointia koskevaan historiateoreettiseen keskusteluun (sen alustuksena ks. Jordheim, 2014). Edistyksestä kriisiin siirtymisen teesi on kuitenkin virikkeenä, kun tarkastelemme koulutuspuheessa konstruoituja tulevaisuuksia ja niiden muutoksia. Tämä edellyttää historiallista lähestymistapaa, jolle ajan kokeminen, käsittäminen ja käsitteellistäminen on yhteiskunnallisen toiminnan ja toimijuuden olennainen ulottuvuus. Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuskentillä tämän huomioonottaminen osoittautuu erityisen tärkeäksi ja tähän ulottuvuuteen keskittyvälle tutkimukselle on tilausta.

Kun koulutuspolitiikan, koulutusjärjestelmän ja erilaisten oppimisympäristöjen toimijat määrittelevät kasvatuksen ja koulutuksen merkityksiä, he suhteuttavat nykyisyydessään mennyttä ja tulevaa. Näin luodut muutoksen kuvat esittävät sekä menneestä tulevaan kantautuvia jatkuvuuksia että vanhan väistymistä ja uuden tulemistä. Kasvatuksella ja koulutuksella vastataan muutokseen ja aikaansaadaan muutosta.

Tarkastellessamme suomalaisen koulutuspuheen muutoskuvia ja niiden muuttumista käsittelemme kieltä toimintana, jolla todellisuutta jäsennetään tiedon ja toiminnan kohteiksi. Käsiteltävänä on muutoksen käsitteellistäminen ja tämän käsitteellistämisen muutos. Historiallis-empiirisen osuuden tehtävänä ei ole valmiiden tutkimustulosten esittely, vaan se palvelee käsitehistoriallisen lähestymistavan perustelemista. Ensin esittelemme ja perustelemme tätä lähestymistapaa pohtimalla, miten todellisuuden käsittäminen ja käsitteellistäminen ajallistui modernin historiakäsitteilyn myötä ja miten tämä käsitys on kehystänyt koulutuksen merkitysten määrittelyjä. Sen jälkeen konkretisoimme käsitehistoriallista lähestymistapaa siten, että kehittelemme koulutuspuheen muutosta koskevaa kysymyksenasettelua sekä aineistomme ja sen käsitehistoriallisen lukutavan mahdollistamia vastauksia.

Käsitehistoriallinen lähestymistapa

Puhumme 'lähestymistavasta'. Tällä korostamme teoreettisen ja metodologisen ulottuvuuden erottamattomuutta käsitehistoriallisessa tutkimuksessa. Teoreettisuus toteutuu yhteiskunnallisen kielellisen ilmiön historiallisessa kontekstuaalisuudessa, jossa osoitetaan ja tulkitaan sen merkityksiä. Tällaisen interpretivistisen lähestymistavan yhteydessä metodologialla on järkevää tarkoittaa, Reediä (2011) seuraten, tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin kuuluvan teoreettisen reflektion periaatteita ja toteuttamistapoja. Yksikössä käytettävä 'metodi' – tien tarkkailua tarkoittavasta kreikan ilmaisusta tuleva sana – soveltuu näin ymmärretyyn metodologi-

an synonyymiksi, kun taas metodit monikossa, menetelmät, ovat erilaisia aineiston analysoinnin välineitä.

Käsitehistorian alle mahtuu erilaisia tutkimusotteita. Moninaisuutta kuvastavat jo saksalaisen *Begriffsgeschichte*-käsitteen vaihtoehtoiset englanninkieliset käännökset *the history of concepts* ja *conceptual history*. Käsitteiden historian, *the history of concepts*, tunnetuimpia tuotoksia ovat olleet keskeisten poliittisten käsitteiden tutkimukset (Suomessa erityisesti Hyvärinen ym., 2003). *Conceptual history* ilmaisee käsitehistorian laajempaa käsittämistä. Senkin sisälle sopii yksittäisten käsitteiden historia samoin kuin käsitehistorian profilointi erityisenä, poikkeusteellisuutta ja kansainvälistä vertailua korostavana tutkimusalana, jolla kehitellään uusia *digital humanities* -menetelmiä *big data* -tekstimassojen analysointiin. Käsitehistoria voidaan kuitenkin ymmärtää myös väljemmin lähestymistapana, 'tutkimusasenteena' (Marjanen & Ihalainen, 2022), joka on merkityksellinen monien erilaisten tutkimusaiheiden yhteydessä.

Historiantutkimuksen konventionaalinen lähdekritiikki vaatii, että tutkija koettaa tavoittaa menneen toiminnan sen omilla ehdoilla ja välttää projisoimasta omia todellisuuden hahmottamisen ja jäsentämisen tapojaan menneiden toimijoiden tekoihin ja tavoitteisiin. Käsitehistoriallinen lähestymistapa johdattaa pidemmälle. Tutkijan 'aikasidonnaisuutta' ei supisteta 'objektiivisuuden' ongelmaksi (vrt. Tommila, 1978), eikä tutkijan ja tutkittavien kielten erilaisuutta ajatella vain sumuverhona, joka yritetään läpäistä menneen todellisuuden tavoittamiseksi. Sen sijaan todellisuuden kielellistä konstruointia tarkastellaan tutkittavan toiminnan olennaisena osana. Siitä jäänyttä aineistoa tulkitessaan tutkija reflektoi, kontekstualisoi ja historiallistaa myös omia tapojaan käsittää ja käsitteellistää maailmaa.

Historia on mielekästä käsittää, ei menneisyyden synonyymiksi, vaan menneisyyden merkityksellistämiseksi kulloisessakin nykyisyydessä ja siinä avautuvissa ja rajautuvissa tulevaisuuden odotuksissa. Historiantutkimus sijoittuu paljon laajemmalle historian eli menneen merkityksellistämisen kentälle, kuten Kalela (2000) on korostanut. Samalla historiantutkimukselta voidaan vaatia, että se sisällyttää kohdealueeseensa sen, miten menneet toimijat merkityksellistivät menneisyyttään tulevaisuuden odotuksissaan. Käsitehistoriallinen lähestymistapa ottaa tämän vaatimuksen erityisen vakavasti.

Kun tarkastelemme käsitehistoriallisesta näkökulmasta kasvatus- ja koulutuspuheessa tehtävää menneen ja tulevan suhteutusta, tärkeäksi yleiseksi kontekstiksi osoittautuu se, miten moderni historiakäsitys on suunnannut menneen merkityksellistämistä. Koselleckin tuella voidaan sanoa, että moderni historiakäsitys ja sen ehdollistama moderni politiikkakäsitys kehittyivät eurooppalaisessa sivistysajattelussa 1500-luvulta lähtien ja erityisesti 1700-luvulla pyrkimyksistä hallita kokemusten ja odotusten välille avautunutta kuilua. Vanhaa rikkovien, uutta luovien ja yhteyksiä laajentavien peruuttamattomien muutosten käsittämiseen ei riittänyt, että tapahtumista etsittiin menneiden toistoja ja tulevien ennusmerkkejä tai että historia toimi moraalisten ja poliittisten opetusten varastona. Uuden ajan perspektiivistä tapahtumat tulivat ainutkertaisiksi niin, että etenevä aika sekä erotti että yhdisti niitä

ja niitä voitiin tarkastella toistensa syinä ja seurauksina. Historian käsite ajallistui. Se alkoi viitata sekä nykyisestä erilliseen menneisyyteen että menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta yhdistävään prosessiin, jota kuvattiin kehityksen ja edistykseen käsitteillä.

Ajallistunut historia merkitsi erityisen historiallisen ajan hahmottumista. Elämänmenossa koetun ajan luontosidonnaisuutta, toistuvuutta ja monikerroksisuutta tämä ei hävittänyt, mutta moderni historiakäsitys – ranskalaisen historioitsijan Hartogin (2015) käsittein moderni historiallisuuden regiimi – antoi tapahtumille ja teoille uuden tulkintakehyksen. Historiallinen aika läpäisi ja ajallisti muitakin käsitteitä kuin historian. Silloittaessaan kokemusten ja odotusten kuilua käsitteet toimivat ”historiallisen liikkeen ohjausvälineinä” (Koselleck, 1979, s. 344). Nämä ’liikkekäsitteet’ saattoivat kuvata sitä, mikä ajateltiin historiantulon omaksi logiikaksi, kuten tekevät kehityksen ja edistykseen käsitteet sekä toisiaan seuraavien aikakausien luonnehdinnat. Päämäärää ja toimijuutta määrittäviä ohjausvälineitä olivat puolestaan selvimmin ’ismit’, joista tuli 1800-luvun aikana ideologioiden nimiä ja poliittisten kamppailujen keskeistä käsitteistöä. ’Prosessikäsitteet’, kuten demokratisoituminen/demokratisoiminen, kuvaavat joko liikettä tai sen tuottamista – yhteiskunnan muuttumista tai muuttamista.

Esimerkki käsitteiden uudenaikaisesta ajallistumisesta on taivaankappaleiden toistuvaan kiertoon viittaneen ”revoluution” muuttuminen yhteiskunnan syvää peruuttamatonta muutosta tarkoittavaksi käsitteeksi (Koselleck, 2006, ss. 240–251). ”Vallankumous” on toisella tavoin kiinnostava sana. Kun perifeerisen maan kieltä 1800-luvun puolivälissä käännösten avulla jalostettiin politiikan ja tieteen tarpeisiin, käännettävien sanojen muualla jo väistyneet merkitykset voitiin jättää huomiotta. Samalla jäi sivuun, että nämä merkitykset edelleen vaikuttivat konnotaatioina, jotka saattoivat huomattavasti poiketa uuden käännössanan mielleyhtymistä. Uhkaavan mullistuksen merkitys oli helpompi ladata ”vallankumoukseen” kuin ”revoluutioon” (Alapuro, 2003). Kaiken kaikkiaan käännöksillä oli poliittis-kulttuurisiin konteksteihin liittyneet edellytyksensä ja muutosten käsitteellistämistapojen eroina näkyneet seurauksensa.

Brittiläinen poliittisen ajattelun tutkija Skinner (1989) pitää tärkeänä kiinnittää huomiota kolmeen seikkaan jonkin termin esiintymisessä: mihin termi viittaa eli mitä ovat sen merkityssisällöt, millaisissa yhteyksissä sitä käytetään ja millaisia arvolatauksia siihen sisällytetään. Mennyt ja tulevaa suhteuttavat käsitteet ovat kaikilta näiltä osin kiistanalaisia ja muuttuvia. Tämä pätee selvästi esimerkiksi uudistuksen käsitteeseen. Tulevaisuutta koskevissa kamppailuissa ovat asettuneet vastakkain erilaiset käsitykset siitä, mikä nykyisyydessä on häviävää ja joutaa menneisyyteen, mikä taas pysyvää ja tulevaisuuteen varjeltavaa. Tulevaisuuden ovat vaarantaneet joko reformit, joilla puututaan kehityksen omalakiseen kulkuun, tai se, että torjutaan edistykseen vaatimat uudistukset (Hirschman, 1991). Käsitykset edistykseen voimanlähteistä ovat poikenneet. Yhteisen hyvän on ajateltu muodostuvan siitä, että omaa etuaan ajavien yksilöiden toiminta tuottaa hyviä tarkoittamattomia seurauksia, tai sen on katsottu syntyvän yhteiskunnan tietoisesta suunnitte-

lusta. Vähittäisen kehityksen lineaarisia kuvia vastaan ovat asettuneet käsitykset konfliktien, kriisien ja vallankumousten tietä toteutuvasta edistyksestä.

Historian käsitettä on voinut käyttää – Koselleckin mukaan 1700-luvulta lähtien – yksikössä ilman määreitä, viittaamaan sellaisenaan ihmiskunnan ja maailman historiaan. Tulevaisuutta koskevan kamppailun aatteellisen ja kielellisen kehityksen rakenneosana historiaan yhdistyi kuitenkin toinen väkevä voima, kansakunta. Ajatus kansakunnista maailmanhistorian keskeisinä toimijoina rakentui modernin historiakäsityksen olennaiseksi osaksi 1800-luvulla. Kansakunnat sijoittuivat maailmanjärjestyksen eri paikkoihin ja maailmanhistorian eri kehitystasojille, ja niillä kullakin oli oma ainutlaatuinen historiansa. Nationalismi oli ja on yhtä aikaa universalistista ja partikularistista: se luo ja ylläpitää käsitystä kansakuntien varaan rakentuvasta maailmanjärjestyksestä sekä sitouttaa yksilön oman kansakuntansa jäsenyyteen (Hobsbawm, 1992; Calhoun, 2007; Kettunen, 2024).

Kasvatuksen ja koulutuksen käytännöt ovat muovautuneet modernin historiakäsityksen ja siihen yhdistyvän nationalismin ehdollistamina, ja ne ovat tuottaneet ja vahvistaneet tätä kehystä. Kasvatuksessa ja koulutuksessa on rakennettu kansallisia identiteettejä, instituutioita ja intressejä. Nämä ovat kehystäneet koulutuksen yhteiskunnallisten ja yksilöllisten merkitysten määrittelyä, arvioita kansakunnan koulutustarpeista sekä eri elämänvaiheissa ja erilaisissa yhteiskunnallisissa asemassa olevien kansakunnan jäsenten oppimisedellytyksistä ja -tavoitteista. Muuttuvuus ja kiistanalaisuus on ollut ominaista näille kulloinkin käsillä olevaa muutosta – meneen ja tulevan suhdetta – koskeville määrittelyille ja arvioille.

Kun käsitehistoriallinen tarkastelu kohdistuu tavoitteellisuudesta tietoiseen toimintaan, on tarpeen korostaa käsitehistorian avoimuutta suhteessa muihin kielellisten käytäntöjen tutkimuksen lähestymistapoihin, kuten diskurssianalyysiin ja retoriikan tutkimukseen. Käsitteet saavat merkityksensä, käyttöyhteytensä ja arvolutauksensa vaihtelevia säännönmukaisuuksia noudattavissa ja sisällöltään eri tavoin rajautuvissa diskursseissa. Ne toimivat retorisisina välineinä, joilla toimintaa perustellaan, oikeutetaan ja tuomitaan, luodaan ja rikotaan rajoja, yhdistetään ja erotetaan asioita. Poliitikantutkija Palonen on Skinnerin inspiroimana kehitellyt retorisen ja käsitehistoriallisen analyysin yhdistävää tekstien luentaa (esim. Palonen, 1997, s. 60). Tämä on ilmeisen perusteltu yhdistelmä silloin, kun tarkastellaan kulloissakin nykyisyydessä rakennettavia käsityksiä käsillä olevasta muutoksesta.

Edistyksestä kriisiin?

Eksistentiaalisten uhkien maailmassa ei ole vaikeata pitää uskottavana arviota, jonka mukaan ajan kokemisessa edistys on väistynyt kriisin tieltä. Jordheimin ja Wigninin (2018) arviota on kuitenkin mielekästä muovata edistuksen ja kriisin suhdetta koskevaksi hypoteesiksi. Sekä edistys että kriisi ovat kuuluneet tulevaisuudenodotuksiin, mutta niiden suhde on muuttunut.

Jatkuvaan edistykseen luottava toimijuus ei ole maailmasta hävinnyt, miten edistys ymmärretäänkin. Toisaalta myös kriisi on ollut vanhastaan osa modernia historiakäsitystä. Siinä tämä antiikin lääketieteestä kaikille elämän ja tiedon alueille laajentunut käsite on saanut Koselleckin (2006) mukaan kolme erilaista merkitystä. Ensiksikin kriisi on viitannut johonkin lopulliseksi ajateltuun ratkaisuun, teologisena lähtökohtana viimeinen tuomio. Toisessa merkityksessään se on ollut periodisoiva käsite, joka kuvaa yhden ajanjakson päättävää ja toisen aloittavaa murrosta. Kolmanneksi se on ollut prosessikäsite, kestokriisi, jota ylläpitää kussakin ainutkertaisessa tilanteessa toistuva ratkaisun pakko.

Edistymisen ja kriisin käsitteet toimivat tässä analyysin heuristisina välineinä pikemmin kuin koulutuskentän toimijoiden kirjoituksista jäljitettävänä sanoina. Viittaamme niillä erilaisiin tapoihin sisällyttää mennyttä ja tulevaa suhteuttava muutos kasvatuksen ja koulutuksen perusteluihin. Usein perusteluna on ollut sellaisen muutoksen aktiivinen tuottaminen ja edistäminen, jota on vaihtelevin sanoin kuvattu ajalliseksi etenemiseksi parempaan, edistykseksi. Kuitenkin perusteluja on haettu myös kriisin käsitteen avaamasta välttämättömyyksien ja vaatimusten perspektiivistä. Muutoksesta selviytyminen tai muutoksen torjuminen on näyttänyt vaativan kasvatusta ja koulutusta. Tällaisellakin reaktiivisella perustelulla on pitkä historia.

Aktiivisten ja reaktiivisten perustelujen painotukset ja keskinäiset suhteet ovat kuitenkin vaihdelleet ja muuttuneet. Tämä koskee myös odotetun, toivotun, vastatavan tai vastustettavan muutoksen sisältöä. Koulutuspuhetta koskevan esiympäristön pohjalta oletamme, että muutokuvien ja tulevaisuudenvisioiden muutoksia ja niihin liittyviä poliittisia ristiriitoja voidaan jäljittää joidenkin keskeisten käsitteiden käyttötavoista.

Olemme kiinnostuneita siitä muutoksesta, jonka tuloksia näemme nykyisen koulutuspuheen konstruomisissa tulevaisuuksissa. Haemme koulutuspuhetta edustavista teksteistä erityisesti sivistyksen, tasa-arvon, demokratian, haasteen, toimintaympäristön, investoinnin ja yrittäjyyden käsitteitä. Niiden suosiota, merkityssisältöjä, käyttöyhteyksiä, arvolatauksia sekä keskinäissuhteita tarkastelemalla testaamme ja tarkennamme oletustamme muutoksesta siinä, miten ajallisuutta käsitellään ja käsitteellistetään koulutuspuheessa.

Kyseisten käsitteiden valikointia on ohjannut näkemyksemme niiden keskeisyydestä koulutuspuheessa. Aiemman tutkimuksen perusteella voimme yleistää, että aikana, jota jälkikäteen kutsutaan hyvinvointivaltion rakentamiskaudeksi, koulutuksen perusteluihin kuuluivat *sivistyksen*, *tasa-arvon* ja *demokratian/kansanvallan* käsitteet (Hakoniemi, 2025; Kettunen ym., 2012). Samalla koulutuspolitiikan ja -suunnittelun tuottamaan aineistoon syventymättäkin voi sanoa, että *haaste* on nykyisen julkisen keskustelun ja myös koulutuspuheen suosituimpia sanoja eli avainkäsitteitä. Haasteen lähde on *toimintaympäristössä*, joka muodostuu esimerkiksi globaalin talouskilpailun tai geopolitiikan välttämättömyyksistä ja jonka muutoksia on koetettava ennakoida (Kettunen, 2011). Tulevaisuudennäkymiin tuo toiveikkautta talouden kielestä omaksuttu käsite *investointi*. Se luo mielikuvan haasteiden ja riskien aktiivisesta ja suunnitelmallisesta määrittelemisestä ja hallitsemisesta. Yk-

silö, joka oivaltaa tärkeäksi investoida omaan tulevaisuuteensa, oppii käsittelemään elämäänsä yrittäjän ottein. Yritteliäisyys on koulukasvatuksen vanha hyve, mutta uudessa *yrittäjyyskasvatuksessa* se samastuu yrittäjän eetokseen.

Tunnistamme koulutuspuheen tuottamisessa kolme toimijuuden ja vallankäytön tasoa. Ensimmäisellä on kyse koulutuspolitiikasta, toisella koulutusjärjestelmän rakenteista ja toimintatavoista ja kolmannella opettamisen ja oppimisen käytännöistä. Kaikilla näillä tasoilla tuotetaan puhetta siitä, miksi ja mihin koulutetaan. Samat teemat läpäisevät eri tasoja: puolueet saattavat arvioida ohjelmissaan koululuokkien ongelmia ja opettajat opetustyössään kansantalouden muuttuvia työvoimatarpeita. Näkökulmat avautuvat kuitenkin koulutuksen merkityksiä määrittävien valtarakenteiden eri tasoilta.

Aineistomme rajoittuu koulutusta käsitteleviin puolueiden ohjelmiin sekä koulutuskentän toimintaa ohjaaviin opetus- ja muihin suunnitelmiin ja niiden valmistelusta ja suunnittelutyöstä syntyneisiin asiakirjoihin. Olemme kartoittaneet tarkasteltavien käsitteiden esiintymistä POHTIVA-tietokantaan sisältyvistä sosiaalidemokraattisen puolueen (SDP), maalaisliiton/keskustan (Kesk) ja kokoomuksen (Kok) koulutus- ja sivistyspoliittisista ohjelmista 1950–2020-luvulta. Lisäksi olemme hakeneet Valtioneuvoston julkaisuarkistosta (Valto) koulutuspoliittisia julkaisuita pääasiassa 1990–2020-luvulta. Muilta osin nojaamme aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Aineisto antaa mahdollisuuden tarkentaa ja testatakin koulutuspuheen muutosta koskevaa, käsitehistoriallista lähestymistapaa perustelevaa esiyymmärrystämme, mutta tutkimusprosessin jatkaminen kattavaksi empiiriseksi analyysiksi vaatisi aineiston täydentämistä sekä analyysin tekemistä läpinäkyvämmäksi. Digitoitu aineisto mahdollistaa avainsanojen hakuun perustuvan käsitehistoriallisen tulkinnan, jonka toteuttamisessa olemme käyttäneet AntConc-ohjelmaa. Emme sovelle *big data* -aineistojen käyttöön kehiteltyjä tietokoneavusteisen kaukoluennan menetelmiä, vaan keskitymme tekstien lähilukuun ja tutkimuskirjallisuutta hyväksikäyttävään tulkintaan.

Sivistys, tasa-arvo ja demokratia

Sivistys, tasa-arvo ja demokratia/kansanvalta olivat hyvinvointivaltion rakentumiskauden avainkäsitteitä myös koulutuksen kentällä. Niiden avulla määriteltiin koulutuksen merkitystä yhteiskunnallisten rakenteiden ja yksilöllisen ja kollektiivisen toimijuuden muutoksessa sekä kansakunnan tulevaisuudennäkymissä. Käsitteillä saatettiin ilmaista sellaista, mitä pidettiin viimekätisinä, itseisarvoisina tavoitteina, mutta myös kansallisen menestyksen ja kilpailukyvyn välttämättömiä edellytyksiä. Vähintään tässä mielessä arvostettuina asioina sivistys, tasa-arvo ja demokratia näyttävät elävän kasvatuksen ja koulutuksen perusteluissa myös laajentuvan hyvinvointivaltion ajan päätyttyä 1980-luvulla. On kuitenkin syytä kysyä, missä määrin ne enää ovat muutosta suuntaavia ”liikekäsitteitä”.

Käsitteiden merkitys liikekäsitteinä hyvinvointivaltion rakentamisen yhteydessä perustui kokemuksiin ja odotuksiin yhteiskuntarakenteen ja sosiaalisten suhteiden muutoksesta, jota koulutusta uudistamalla pyrittiin suuntaamaan ja ohjaamaan. 1960-luvun koulunuudistuskustelussa kyseenalaistettiin kansankunnan kokonaisuuden hahmottaminen sivistyneistön ja kansan erottelun pohjalta. Erottelun keskeinen osa oli ollut oletus henkisen ja ruumiillisen työn jakoa vastaavasta oppimisedellytysten erosta ja sen mukaisesta koulutusjärjestelmän jaosta. Näiden lähtökohtien erilaiset kyseenalaistamistavat ja koulutusjärjestelmän muutostarpeen arvioinnit suhteuttivat mennyttä ja tulevaa ja rakensivat erilaisia tulevaisuuskuvia (Hakoniemi, 2025).

Agraariliikkeen ja työväenliikkeen piirissä pyrittiin sotien jälkeen laajentamaan sivistyksen käsitettä siten, että kansallisen sivistyksen piiriin luettaisiin myös talonpoikainen sivistys ja työväensivistys. Tavoitteena oli kohottaa yhteiskunnallista arvostusta näiden kansanosien työtä ja elämäntapaa kohtaan sekä vahvistaa edustettavan ryhmän vaikutusta yhteiskunnalliseen muutokseen. Epätasa-arvoista luokkayhteiskuntaa haluttiin muuttaa kohti omaleimaisuuttaan edelleen varjelevien yhteiskuntaluokkien tasa-arvoa. (SDP, 1949, ss. 9–11; SDP, 1963, ss. 1–2; ML, 1950, ss. 1–2.)

Tavoitteenasetteluja läpäisi kuitenkin yhä vahvemmin mahdollisuuksien tasa-arvo, oikeus saada sivistystä ja koulutusta yhteiskuntaluokasta tai asuinpaikasta riippumatta (Kalalahti & Varjo, 2012), mikä tosiasiaa edisti sosiaalista ja alueellista liikkuvuutta. Perinteisiä ruumiillisen työn puolueita edustaneet peruskoulu-uudistuksen edistäjät sitoivat yhteen tasa-arvon ja demokratian niin, että demokratiasta tuli tavoiteltua muutosta kuvaava prosessikäsite. Se oli itseään vahvistava prosessi, johon sisältyi sivistyksen piirin laajeneminen, arvostusten muuttuminen ja näiden muutosten välittyminen koulutusjärjestelmään ja sitä kautta koko yhteiskuntaan. Tällaisen mahdollisuuksia tunnistanee odotushorisontin rinnalla ja sisälläkin vaikuttivat välttämättömyyksiä korostaneet arviot, joiden mukaan koulu-uudistukset olivat rakennemuutoksen, kaupungistumisen ja työelämän rationalisoitumisen vaatimaa koulutusyhteiskunnan kehitystä. (Hakoniemi 2025; ks. esim. SDP, 1963, ss. 232–233; Kesk, 1973, ss. 1–4.)

Sivistystä, tasa-arvoa ja demokratiaa yhdistänyt prosessi antoi sisältöä kokemukseksi ja odotukselle tapahtumassa olevasta suuresta muutoksesta, jossa yhteiskuntakokonaisuus ja yksilöiden arki muuttuisi täysin erilaiseksi kuin aiemmin. Käsitteiden muutoksesta ja sen tuomasta paineesta vallitsevaa koulutusjärjestelmää ja sen uudistamista kohtaan jaettiin halki poliittisen kentän. Sekä peruskoulu-uudistuksesta että sen jälkeen keskiasteen uudistuksesta keskusteltaessa kamppailivat kuitenkin erilaiset tasa-arvon määrittelyt. Ne vaikuttivat siihen, missä määrin tasa-arvon käsite saattoi yhdistää sivistystä ja demokratiaa. Niin sanottu oppikouluväki ja perinteisesti henkistä työtä edustanut kokoomus yhdistivät tasa-arvon kunkin omia taipumuksia ja lahjakkuutta vastaaviin yksilöllisiin valintoihin ja arvostelivat tasapäistävänä pitämäänsä koulutuspolitiikkaa. Niin yksilöiden kuin kansakunnan parasta edistääkseen koulutusjärjestelmän oli tunnustettava yksilöllisten taipumusten

erilaisuus. (Kettunen ym., 2012; yksilöllisten valintojen korostuksesta ks. esim. Kok, 1979, ss. 1–2; Kok, 1966, ss. 44–46.)

Hyvinvointivaltion rakentamisen yhteydessä sivistys, tasa-arvo ja demokratia olivat liikekäsitteitä, joiden avulla pyrittiin sekä ohjaamaan että aikaansaamaan muutosta. Samat käsitteet ovat edelleen koulutuspuheen keskiössä, etenkin sivistys ja tasa-arvo, mutta niiden käyttöyhteyksissä ja suhteessa tulevaisuuteen näkyy muutosta.

Sivistys kytkeytyi aiemmin valtio- tai kansakuntakokonaisuuteen, kuten näkyy yleisissä käyttöyhteyksissä ”sivistyselämä” ja ”kansallinen sivistys”. Adjektiivi ”sivistyksellinen” asetettiin sanojen tasa-arvo ja kansanvalta määreeksi poliittisissa ohjelmissa etenkin 1950–1970-luvulla halki puoluekentän. Kaikissa näissä kuvattiin yhteiskunnan perusteiden muutosta ja kamppailua muutoksen suunnasta. 2000-luvulle tultaessa koulutuspolitiikan ja -suunnittelun teksteissä sivistys ei enää esiinny muutosprosessina ja muutosvoimana, vaan niissä sivistystä tarkastellaan vallitsevana keskeisenä osana suomalaista yhteiskuntaa ja koulutusjärjestelmää. Yhteiskunnalla ja taloudella on tiedosta ja osaamisesta muodostuva ”sivistyksellinen perusta”, jonka varaan myös kilpailukyvyyn kuvataan rakentuvan. (OKM, 2006b, s. 7; OKM, 2006a, s. 30.) Perin vanhanaikaiselta kuulostaa, jos Snellmanin tavoin yhdistää sivistyksen aikakauden henkeen ja sitä toteuttavaan valtiollisyhteiskunnalliseen kokonaisuuteen. Käsitettä käytetään sellaisissa yhteyksissä kuin ”sivistys ja kasvatus” ja ”sivistys ja osaaminen”. Näissä sivistys esitetään kansan kokonaisuuden sijaan yksilön piirteeksi, yksilöllisesti kartutettavaksi pääomaksi. Kuitenkin sivistys yksilön piirteenä kytketään edelleen kansalaistoimijuuteen. Tätä kautta sivistys hahmottuu edellytyksenä yhteiskunnalliselle osallistumiselle. Kokonaisuudessaan muutoksen sijaan sivistyksen tavoittelemisessa korostuu 2000-luvulla aiemman säilyttäminen.

Tasa-arvon käsitteen osalta ajallisuuden käänne ei ole aivan yhtä suoraviivainen. Peruskoulun rakennusvaiheessa painottuivat tasa-arvoiset mahdollisuudet koulutukseen asuinpaikasta tai perheen sosioekonomisesta asemasta riippumatta. 1960-luvun lopulta käynnistyi keskustelu oppimistulosten tasa-arvosta, ja se kulminoitui arviointikäytäntöjen uudistamiseen 1980-luvun puolivälissä. Keskustelu tasa-arvosta ei kuitenkaan päättynyt, vaan siihen on tullut uusia näkökulmia.

Hyvinvointivaltion rakentumiskaudella korostui koulutuksellisen tasa-arvon rooli yhteiskunnallisen tasa-arvon lisäämisessä. Tasa-arvo on säilyttänyt asemansa koulutuspuheen avainkäsitteenä. PISA-menestyksen myötä 2000-luvun alussa korostui näkemys suomalaisesta koulutusjärjestelmästä koulutuksellisen tasa-arvon malliesimerkkinä. Koulutusjärjestelmästä puhutaan tasa-arvoisena, ja lisäksi tasa-arvoa – yhdenvertaisuuden käsitteeseen yhdistettynä ja vuoden 1986 tasa-arvolaista lähtien usein sukupuolten tasa-arvoon viittaavana – tuodaan esiin myös keskeisenä koulun arvona. Tämä näkyy etenkin ilmaisussa tasa-arvokasvatus (esim. OKM, 2015, ss. 101, 104). Edelleen myös korostetaan, että yhteiskunnallinen tasa-arvo rakentuu koulutuksellisen tasa-arvon kautta (OKM, 2015, s. 130; SDP, 2016, s. 3). Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon kuvataan olevan perusta paitsi hyvinvoinnille myös kilpailukyvyille (OKM, 2006b, s. 7).

Tasa-arvon ylläpitämisessä nähdään kuitenkin haasteita, keskeisimpinä koulutuksen saatavuuden tasa-arvon ylläpito ikäluokkien pienentyessä ja maahanmuuton lisääntyessä (OKM, 2008, ss. 8–9; OKM, 2006b, ss. 6–8). Ylläpitämisen rinnalla haasteeksi on kuvattu myös sitä, että tasa-arvokehitys ei ole edennyt (VNS, 2021, s. 68). Teemaan liittyen keskusteluun on noussut etenkin sukupuolten väliset erot oppimistuloksissa sekä alueellinen segregatio kaupunkien sisällä (ks. OKM, 2015, ss. 44–48). Samalla tasa-arvo on tullut yhteiskuntatasolta lähemmäs koulun arkea: 2000-luvun alun koulutuspuheessa korostuu oppimismahdollisuuksien tasa-arvo tai yhdenvertaisuus mahdollisuuksissa oppia. Myös koulutukseen osallistumisen tasa-arvosta keskustellaan: tasa-arvo 2000-luvulla määrittynyt myös yksilöllisinä mahdollisuuksina oppia ja osallistua sekä oikeutena tulla huomioduksi yksilönä. (OKM, 2018, s. 6.) Tasa-arvon ja kilpailun suhde on sisällytetty koulutuspoliittiseen haastepuheeseen vaihtelevin tavoin, joko varoittamalla koulujen välisen kilpailun tuottamista laatueroista tai kiinnittämällä huomiota siihen, miten tasa-arvoa opettavasta koulusta siirrytään yksilöllistä kilpailukykyä vaativaan työelämään (Kettunen ym., 2012).

Myös demokratia-käsitteen käytössä koulutuspuheessa on tapahtunut tulevaisuussuhteen muutosta kuvastava käänne. Aiemmin sivistys ja tasa-arvo olivat osa laajempaa muutosta, jota koulutusreformien edistäjät, etenkin sosiaalidemokraatit mutta monet muutkin, luonnehtivat poliittista päätöksentekoa laajemmalle yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja ihmisten elämäntapaan eteneväksi demokratiaksi. Enää käsitteiden välillä ei ole tätä suhdetta, eikä demokratia ole vastaavalla tavalla liikekäsite. Demokratiasta puhutaan demokratiakasvatuksessa, ja demokraattisuus määritellään keskeiseksi koulutusjärjestelmän arvoksi. Demokratia, kuten monet muutkin ilmiöt, nähdään haastettuna, mutta demokratian haasteiden tunnistamisessa on vaikeata nähdä uutta luovan historiallisen edistyksen ajatusta.

Haaste, toimintaympäristö, investointi ja yrittäjäyys

Muutos demokratia-käsitteen käytössä on osa käännettä, jossa muutosdynamiiikkaa koskeva sanasto on vaihtunut. Koulutuspuheessa sana kriisi ei kuitenkaan ole itse suoraan noussut avainkäsitteeksi: käsite on alkanut esiintyä pääasiassa vasta 2020-luvulla, ja tällöinkin joko puheessa kriisinkestävyyydestä tai Suomen rajojen ulkopuolisesta kehityksestä. Sen sijaan muutosdynamiiikan ilmausten keskiöön on noussut puhe haasteista.

Haaste-käsite vaikuttaa nousseen osaksi koulutuspoliittista puhetta 1990-luvun alussa. Sanalla näyttää olevan kaksi erilaista käyttöyhteyttä, jotka voi liittää kriisin ja edistyksen perspektiiveihin. Ensiksikin haaste viittaa ulkoa tulevaan muutokseen tai vaatimukseen, johon on pakko vastata. Haasteen lähde on *toimintaympäristössä*, joka nousi osaksi koulutuspoliittista puhetta samanaikaisesti haasteen kanssa. Toimintaympäristö-käsitteen yhteydessä korostuu puhe voimakkaasta muutoksesta tai monimutkaistumisesta, jotka määritellään haasteina. 2000-luvulla keskeisiksi

haasteiksi on nostettu väestön ikärakenteen muutokset, työvoimakehitys, työelämän kehitys sekä sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset, joista erityisesti nousee esiin kulttuurin moninaistuminen. (OKM, 2008, ss. 8–9; OKM, 2006, ss. 6–8.) Samat ilmiöt kuvataan myös toimintaympäristön muutoksena. Toimintaympäristöön on kytketty myös teknologinen kehitys osana tietoyhteiskunnan muutoksia. Toimintaympäristön muutoksia ennakoidaan, jotta haasteisiin ollaan valmiita vastaamaan.

Käsitteellä on myös toisenlainen käyttötapa. Yksilön, yrityksen tai kansakunnan menestykselliseen toimijuuteen kuuluu kyky ja halu asettaa haasteita itselleen. Tässä merkityksessä haaste-sana esiintyy myös yhdessä tavoite-sanan kanssa: haasteisiin vastaamalla tavoitellaan hallittua kehitystä. (OKM, 2008, s. 28; OKM, 2006b.) Haaste kuvataan myös mahdollisuutena (SDP, 2020, ss. 7, 30). Itselle asetettava haaste tarkoittaa riskin ottamista, mutta haasteeseen vastattaessa riski hallitaan. Joustavuus ja kyky reagoida haasteisiin tulee tässä puheessa yksilön koulutuksen kautta hankittavaksi keskeiseksi taidoksi. (Kok, 1999, ss. 1–2.) Toimintaympäristö ja sen muutosten ennakointi on tässäkin tärkeätä, mutta siitä etsitään – käyttääksemme Yhdysvalloista 1970-luvun alussa Suomeenkin tuodun SWOT-kaavan (strengths, weaknesses, opportunities, threats) käsitteitä – mahdollisuuksia pikemmin kuin uhkia. Samalla kun toimintaympäristö tarkoittaa ”meidän” toimintamme ulkoisia ehtoja, käsite saa käyttöä myös korostettaessa, että ”meidän” on muovattava yhteiskuntamme houkuttelevaksi toimintaympäristöksi kilpailukykyiselle liiketoiminnalle ja lahjakkaille ihmisille. Samalla tarve tehdä omasta toimintaympäristöstä vetovoimainen ulottuu myös oppimisympäristöihin. (VNS, 2021, s. 82.)

Haasteista ja vastauksista puhuttaessa yhdistyvät syvän murroksen ja vahvan jatkuvuuden aikakokemukset. Haasteiden tuottajaksi hahmottuu ennennäkemättömän nopeasti muuttuva ja kriisiytyvä maailma. Niihin vastaava toimija, kansallinen ”me”, edustaa kuitenkin kyseenalaistamatonta pysyvyyttä etenkin silloin, kun puhutaan kansallisen kilpailukyvyn ja turvallisuuden haasteista (Kettunen, 2011).

Haasteita hallitaan paitsi ennakkoinnilla myös investoinnilla. Henkinen pääoma samoin kuin investointi osaamiseen ovat olleet pitkään suomalaisen tuottavuuskasvupuheen keskeisiä käsitteitä, mutta koulutuspuheessa investointi näyttää saaneen keskeisen sijan vasta 2010-luvulla. Poliittisissa ohjelmissa alkoi toistua fraasi ”investointi tulevaisuuteen”, jonka on täsmennetty tarkoittavan panostuksia osaamiseen sekä lasten ja nuorten hyvinvointiin. (Erityisesti SDP, 2016, s. 2; kuitenkin jo aiemmin Kok, 1999, s. 2.) Investointipuheessa on vahva kansallisen painotus. Investointia ei kuitenkaan harjoita ainoastaan yhteiskunta tai valtio, vaan myös yksilön tulee investoida omaan koulutukseensa, omaan osaamiseensa ja kykyynsä vastata haasteisiin. Koulutuspuheeseen kantautuu laajempi keskustelu sijoitus- ja sijaintikohteita valitsevista investoinneista ja niitä houkuttelevan toimintaympäristön rakentamisesta.

Vuosituhanneen vaihteesta lähtien monet tutkijatkin ovat kannattaneet eurooppalaisten hyvinvointivaltioiden uudistamista niin, että hyvinvointivaltion tehtävät ymmärrettäisiin ja muovattaisiin investoinneiksi, jolloin se olisi ”sosiaalinen investointivaltio” (*social investment state*) (Morel, Palier & Palme, 2012). Koulutus-

politiikkaan investoinnin idea on helppoa omaksua. Harva asettuu periaatteessa vastustamaan, jos vaaditaan investointeja koulutukseen tai jos koulutusta itseään luonnehditaan yhteiskunnan ja yksilön investoinniksi tulevaisuuteensa.

Tulevaisuuden rakentajan ihanteeksi on noussut yrittäjä. Aiemminkin yrittäjistä on puhuttu koulutuksen kentällä, ja yritteliäisyys, harrastuneisuuden rinnalla, on ikivanha koulukasvatuksen hyve. Viime vuosikymmeninä tämä hyve on kuitenkin saanut uutta sisältöä ja voimaa yrittäjyyden eetoksesta. Kasvattaminen ja ohjaaminen yrittäjyyteen on nostettu näkyvästi koulutuksen tavoitteiksi, ja nämä ovat siirtyneet myös koulujen käytäntöihin.

Suunnitelmallisen yrittäjyyskasvatuksen alkuvaiheita oli lähinnä ammattikoulutukseen 1980-luvulla liitetty yrittäjyyteen ohjaaminen. 2000-luvun alkuun mennessä yrittäjyyskasvatus oli kuitenkin läpäissyt koko koulutuksen kentän eetoksena, joka määrittä koulutuksella tuotettavan yksilön keskeisiä ihannepiirteitä (Harni & Pyykkönen, 2018; ks. myös Komulainen ym., 2010). Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön vuoden 2009 yrittäjyyskasvatusoppaan mukaan yrittäjyyskasvatus pitää sisällään aktiivisen ja oma-aloitteisen yksilön, yrittäjämäisen oppimisympäristön, koulutuksen ja yrittäjyyttä tukevan toimijaverkoston yhteistyön sekä yhteiskunnan yrittäjämäistä toimintaa tukevan politiikan. Yritystoiminnan synnyttämisen rinnalla tavoitteeksi kuvataan yritteliäisyyden synnyttäminen yhteiskunnan kaikilla tasoilla. (OKM, 2009, s. 5.) Yrittäjyyden ihanteeseen kuuluvat yritteliäisyyden osina itsensä johtaminen, jatkuva uudelleen kouluttautuminen ja itsensä työllistäminen. Näin yksilö oppii jatkuvasti sopeutumaan tapahtuvaan muutokseen ja päivittämään osaamistaan ja työnkuvaansa tilanteiden mukaan. Ihanteessa korostuu jatkuvuus: yritteliäisyys palvelee talouskasvua, joka puolestaan on tarpeen hyvinvointirakenteiden rahoittamiseksi myös tulevaisuudessa. Muutoksen sijaan suhdetta tulevaisuuteen määrittää tässäkin säilyttäminen ja selviytyminen.

Peruskoulun perustamisvaiheen demokratisoitumispuhe heijastui opetussuunnitelmiin ja kasvatuskäytäntöihin demokraattisuuden ihanteina, joihin kuuluivat muun muassa kriittinen kansalaisuus, yhteisöllisyys ja yhteiskunnalliseen muutokseen vaikuttaminen. Yrittäjyyskasvatuksen ihanteissa on sen sijaan kyse taidoista vastata ulkopuolelta määräytyvän toimintaympäristön vaatimuksiin ja muutoksiin. Kyse on yritystoiminnan vaatimia taitoja laajemmasta ja syvemmästä tulevaisuuden rakentajan määrittelystä. Foucault (2008) luonnehti uusliberalistista subjektia ”itsen yrittäjäksi” (*entrepreneur de soi*). Yrittäjämäinen suhde omaan elämään on yrittäjyyskasvatuksesta saatavana tulevaisuudenhallinnan ohjeena myös palkkatyöllä eläville sekä erilaisissa prekaareissa elämäntilanteissa oleville ihmisille.

Koulutuspuheen muuttuva aika

Olemme halunneet osoittaa, että ajalle annettujen merkitysten muutos on huomion-arvoinen ongelma historialliselle ja sosiologiselle kasvatusta- ja koulutustutkimukselle ja että käsitehistoria on relevantti lähestymistapa tähän muutokseen. Ajallisuuden kokemisesta ja käsitteellistämisestä käydyssä tutkimuskeskustelussa on kehitelty argumentteja, joiden mukaan pitkän aikavälin perspektiivit ovat saaneet väistyä polttavan nykyhetken tieltä. Muutoksessa on nähty siirtymä edistyksestä kriisiin aikakokemuksia synkronoivana keskuskäsitteenä. Kasvatuksen ja koulutuksen peruspiirteinä on avata menneestä ja nykyisestä näkymiä tulevaisuuteen. Kuitenkin koulutuspuheen ajallisuudessa on tapahtunut muutoksia. Niitä tunnistaessamme olemme käyttäneet moderniin historiakäsitykseen aina kuuluneita edistyksen ja kriisin käsitteitä välineinä tulkita koulutuspolitiikan ja -suunnittelun sanastoa. Olemme nostaneet esiin hyvinvointivaltion rakentumiskauden ja sen jälkeisen ajan koulutuspuheesta sekä sanastoa että sanojen merkityksiä koskevia eroja.

Menneestä nykyisen kautta tulevaan etenevä edistys ilmenee ”liikekäsitteissä” (Koselleck), jotka suuntaavat tavoitteenasettelua ja toimintaa nykyistä parempaan tulevaisuuteen. Hyvinvointivaltion rakentumiskaudella sivistys, tasa-arvo ja demokratia toimivat tällaisina liikekäsitteinä. Samalla ne tarjosivat kriteerit vallitsevan yhteiskunnallisen todellisuuden kritiikille ja toimivat näin yhteiskuntaa muuttavan toimijuuden kannustimina. Hyvinvointivaltion rakentumiskauden jälkeen kansallisen poliittisen agendan painopiste on siirtynyt toimintaympäristöstä ja sen ennakoitua muutoksesta määräytyvien haasteiden hallintaan. Tässä näkyy kriisin käsitteeseen sisältyvä ajatus välttämättömiä ratkaisuja vaativista toimintatilanteista. Tähän ajatukseen liittyy luontevasti sellainen ennakointi, jota kuvaa kriisinkestävyysdeksi suomennettu ylikansallinen muutokäsitemalli resilienssi. Muutos näkyy myös koulutuspoliittisessa puheessa, koulutuksen rakenteissa sekä koulutuksen käytännöissä. Demokraattisen kansalaisuuden merkityksiä on muovannut yrittäjäkansalainen, joka yhteiskunnallisen muutoksen tavoittelun sijaan sopeutuu ja joustaa toimintaympäristön haasteiden edessä tai vastaa itselleen asettamiinsa yksilöllisiin haasteisiin.

Edistys ei silti ole kadonnut koulutuspuheesta. Koulutusjärjestelmä kokonaisuutena hahmottuu 2020-luvulla edelleen yhteiskunnallisen edistyksen kanavaksi, ja koulutus on yhä yksilöllisen edistyksen tie. Tätä osoittaa osaltaan puhe koulutuksesta investointina tulevaisuuteen. Edistyksen idea näkyy myös siinä, että yhteiskunnalta, yritykseltä ja yksilöltä odotetaan tietoa, osaamista ja innovatiivisuutta haasteisiin vastattaessa. Haasteen ja vastauksen reaktiivista logiikkaa noudattava edistys näyttää kuitenkin toisenlaiselta kuin peruskoulu-uudistusta perusteltaessa aktiivisesti visioitu sivistyneempi, tasa-arvoisempi ja demokraattisempi tulevaisuus.

Lähteet

Tutkimusaineisto

- Kok 1979: Kansallinen Kokoomus. (1979). *Koulutuspoliittinen ohjelma*. Hyväksytty puoluevaltuuston kokouksessa 1979. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kok 1986: Kansallinen Kokoomus. (1986). *Kokoomuksen linja tulevaisuuteen: Yleisohjelma (1986)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kok 1991: Kansallinen Kokoomus. (1991). *Koulutuspoliittinen ohjelma: Erityisohjelma (1991)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kok 1999: Kansallinen Kokoomus. (1999). *Koulutuspoliittinen toimenpideohjelma (1999)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kok 2022: Kansallinen Kokoomus. (2022). *Suomi oikealle raiteelle – Kokoomuksen tavoitteet 2030-luvulle: Tavoiteohjelma (2022)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kok 2023: Kansallinen Kokoomus. (2023). *Kokoomuksen koulutuspoliittinen ohjelma: Erityisohjelma (2023)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kesk 1973: Keskustapuolue. (1973). *Keskustapuolueen koulutuspoliittinen ohjelma*. Hyväksytty Keskustapuolueen puoluevaltuuskunnan kokouksessa 1973. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- Kesk 2015: Suomen Keskusta. (2015). *Kunnon koulu kaikille: Erityisohjelma (2015)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- ML 1950: Maalaisliitto. (1950). *Maalaisliiton sivistysohjelma: Erityisohjelma (1950)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- OKM 2006a: Opetusministeriö. (2006). *Koulutus, kulttuuri 2006: Opetusministeriön vuosikatsaus 2006*. Opetusministeriö.
- OKM 2006b: Opetusministeriö. (2006). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 2006*. Opetusministeriö.
- OKM 2008: Opetusministeriö. (2008). *Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakkoinnin tilasta ja kehittämistarpeista*. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:5).
- OKM 2009: Opetusministeriö. (2009). *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. (Opetusministeriön julkaisuja 2009:7).
- OKM 2015: Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A., & Karjalainen, T. (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2018: Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- SDP 1949: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1949). *Sosialidemokraattisen puolueen sivistyspoliittinen ohjelma*. Puolueen sivistysasiain neuvottelukunnan esitys. SDP, *Puoluekokous 1949, esityksiä*, 3–53.

- SDP 1963: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1963). *Sosialidemokraattisen puolueen kulttuuripoliittinen ohjelma*. Hyväksytty XXVI puoluekokouksessa 1963. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 1972: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1972). *Kulttuuripoliittinen ohjelma*. Hyväksytty SDP:n XXIX puoluekokouksessa 1972. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 1975: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1975). *Koulutuspoliittinen ohjelma 1975*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 1987: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1987). *Koulutuspoliittinen ohjelma: Erityisohjelma (1987)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 1999: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (1999). *Kannanotto koulutuspolitiikasta (1999)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 2014: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (2014). *Kasvu alkaa perheestä: Lapsi- ja perheystävälliseen yhteiskuntaan. Erityisohjelma (2014)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 2016: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (2016). *Koulutuspoliittinen ohjelma: Erityisohjelma (2016)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 2018: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (2018). *Toimenpideohjelma lasten ja nuorten mielenterveyden parantamiseksi: Erityisohjelma (2018)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- SDP 2020: Suomen Sosialidemokraattinen Puolue. (2020). *Poliittinen ohjelma – Ratkaisuja kestävään tulevaisuuteen: Tavoiteohjelma (2020)*. POHTIVA – Poliittisten ohjelmien tietovaranto.
- VNS 1993: Valtioneuvosto. (1993). *Valtioneuvoston kulttuuripoliittinen selonteko eduskunnalle (VNS 1/1993)*. Eduskunnan kirjelmä, 1993 valtiopäivät.
- VNS 2021: Valtioneuvosto. (2021). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko (VNS 1/2021)*.

Tutkimuskirjallisuus

- Alapuro, R. (2003). Vallankumous. Teoksessa M. Hyvärinen, J. Kurunmäki, K. Palonen, T. Pulkkinen & H. Stenius (toim.), *Käsitteet liikkeessä: Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria* (ss. 519–568). Vastapaino.
- Calhoun, C. (2007). *Nations matter: Culture, history and the cosmopolitan dream*. Routledge.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978–1979*. Palgrave Macmillan.
- Hakoniemi, E. (2025). *Tulevaisuutta valtaamassa: Sivistys ja demokratia sosiaalidemokraattisessa koulutusajattelussa hyvinvointivaltion rakentuessa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7466-48-3>
- Harni, E. (2019). Yrittäjyyskasvatuksen episteeminen hallinta. *Kasvatus & Aika*, 13(1), 4–18.
- Harni, E., & Pyykkönen, M. (2018). Yrittäjyyskasvatus ja kansalaisuuden eetos. *Sosiologia*, 55(3), 281–297.

- Hartog, F. (2015). *Regimes of historicity: Presentism and experiences of time*. Columbia University Press.
- Hirschman, A. O. (1991). *The rhetoric of reaction: Perversity, futility, jeopardy*. Harvard University Press.
- Hobsbawm, E. (1992). *Nations and nationalism since 1789: Programme, myth, reality*. Cambridge University Press.
- Hyvärinen, M., Kurunmäki, J., Palonen, K., Pulkkinen, T., & Stenius, H. (toim.). (2003). *Käsitteet liikkeessä: Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria*. Vastapaino.
- Jordheim, H. (2014). Introduction: Multiple times and the work of synchronization. *History and Theory*, 53, 498–518.
- Jordheim, H., & Wigen, E. (2018). Conceptual synchronization: From progress to crisis. *Millennium: Journal of International Studies*, 46(3), 421–439.
- Kalalahti, M., & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6(1), 39–55.
- Kalela, J. (2000). *Historiantutkimus ja historia*. Gaudeamus.
- Kettunen, P. (2008). *Globalisaatio ja kansallinen me: Kansallisen katseen historiallinen kritiikki*. Vastapaino.
- Kettunen, P. (2011). The transnational construction of national challenges: The ambiguous Nordic model of welfare and competitiveness. Teoksessa P. Kettunen & K. Petersen (toim.), *Beyond welfare state models: Transnational historical perspectives on social policy* (ss. 16–40). Edward Elgar.
- Kettunen, P. (2024). Modern citizenship and nation-state building. Teoksessa M. García Cabeza & T. Faist (toim.), *Encyclopedia of citizenship studies* (ss. 47–52). Edward Elgar.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H., & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (ss. 25–62). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M., & Lappalainen, S. (toim.). (2010). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino.
- Koselleck, R. (1979). *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Suhrkamp.
- Koselleck, R. (2006). *Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Suhrkamp.
- Marjanen, J., & Ihalainen, P. (2022). Käsitehistoria tutkimusasenteena. Teoksessa P. Ihalainen & H. Valtonen (toim.), *Sanat siltana menneeseen: Kielelliset lähestymistavat historiantutkimuksessa* (ss. 65–91). Gaudeamus.
- Morel, N., Palier, B., & Palme, J. (toim.). (2012). *Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challenges*. Policy Press.
- Palonen, K. (1997). *Kootut retoriikat: Esimerkkejä politiikan luennasta*. Jyväskylän yliopisto.
- Reed, I. A. (2011). *Interpretation and social knowledge: On the use of theory in the human sciences*. University of Chicago Press.
- Skinner, Q. (1989). Language and political change. Teoksessa T. Ball, J. Farr & R. L. Hanson (toim.), *Political innovation and conceptual change* (ss. 6–23). Cambridge University Press.

- Tommila, P. (1978). Historiantutkimuksen aikasidonnaisuus. Teoksessa M. Heikkilä (toim),, *Aate ja yhteiskunta: Mikko Juvalle omistettuja tutkielmia* (ss. 29–37). Otava.
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3640-8>

4

Ideologian jäljittäminen kasvatuksessa

Essexin koulukunnan diskurssiteoria

koulutussosiologian ja -politiikan tutkimuksessa

Tuomas Tervasmäki

Nykyajassa ideologiset jännitteet ja poliittinen kamppailu korostuvat koulutuksen kentillä. Koulutukseen kohdistuu merkittäviä toiveita ja koulutusjärjestelmää uudistetaan rivakasti. Yhtäällä hallitukset julistavat suojelevansa kasvun ja oppimisen edellytyksiä, ja toisaalla he leikkaavat koulutuksesta kerta toisensa jälkeen. Miten koulutuksen poliittisia ristiriitoja ja paikoittaista irrationaalisuutta voisi jäsentää? Tilannetta ei auta se, että kasvatustieteessä ideologiateoreettinen tutkimus on marginaalista. Luvussa esitetään, että koulutussosiologisessa ja -poliittisessa tutkimuksessa ideologioihin kohdistuva kriittinen tutkimus on välttämättöntä, koska ideologiat vaikuttavat toimintamme taustalla, vaikka tiedostaisimme ne heikosti. Tähän tarkoitukseen – ideologiakritiikin harjoittamiseen – Essexin koulukunnan diskurssiteoria tarjoaa monipuolisen tutkimuksen viitekehyksen ja käsitteellisesti rikkaan työkalupakin.

Johdanto

Sosiaalinen maailma näyttäytyy meille ensisijaisesti sosiaalisten käytäntöjen kerrostuneena kokonaisuutena, joka hyväksytään sellaisenaan kyseenalaistamatta niiden perustamisessa olevia tekoja.¹ (Laclau, 1994, s. 3)

Miten yhteiskunta on mahdollinen? Sosiologian tieteenalan keskeisenä tarkastelukulmana on ollut sosiaalisen järjestyksen ongelma ja yhteiskunnan mahdollisuusehtojen tarkastelu (Bannister, 2003; Herranen, 2022). Näin ollen koulutussosiologia voidaan ymmärtää tieteenalana, joka tutkii formaalin kasvatuksen ja koulutusjärjestelmän roolia yhteiskunnassa: miten koulutus yhtäältä rakentaa ja uusintaa vallitsevaa sosiaalista järjestystä, toisaalta pyrkii uudistamaan sitä. Poliittinen toiminta ja ideologiat kytkeytyvät yhteiskunnan järjestyksen luomiseen ja sen muuttamiseen, joten tässä luvussa käsittelen koulutussosiologiaa ja -politiikkaa tiiviisti yhteenkietoutuneina². Tämä luku perustuu väitöskirjaani³ (Tervasmäki, 2024), jossa esitän, että nykyisyyden ehtoja kannattaa lähestyä sen historiallista muodostumista jäljittävän ideologiakriittisen tutkimuksen kautta.

Ideologioiden roolin havainnollistamiseksi voimme lähteä liikkeelle 2000-luvun alusta, jolloin näytti siltä, että Euroopassa elettiin ideologioiden jälkeistä aikaa –eräänlaista historian onnellista loppua. Tuolloin asiat sujuivat hyvin, taloudet kukoistivat, vapaus ja ihmisoikeudet etenivät, ja kylmän sodan ideologinen taistelu näytti olevan lopullisesti ratkaistu: liberaalia demokratiaa ja kapitalistisia markkinoita laajennettiin uusille alueille niin Euroopassa kuin Venäjällä. Koulutusjärjestelmät edistivät koulutusta kaikille ja tuottivat globaaleja kansalaisia, joilla oli osaaamista tietoon perustuvaa taloutta varten. Tämä ylevä hybris ei kuitenkaan kestänyt.

Vuoden 2008 finanssikriisi ja sitä seuranneet taloudelliset taantumat, kasvava tietoisuus uhkaavista ekologisista kriiseistä, väestön vahvistuva materiaallinen ja kulttuurinen polarisoituminen, radikaalien konservatiivisten ja äärioikeistopuolueiden nousu, Brexit sekä Venäjän hyökkäyssota Ukrainassa ovat osoittaneet näkemykset historian lopusta toiveajatteluksi. Ideologiset kamppailut palasivat ryminällä takaisin yhteiskunnalliseen tietoisuuteen.

Edellä mainituista tapahtumista huolimatta ideologioiden jälkeiset uskomukset näyttävät säilyvän monissa yhteiskunnallisissa keskusteluissa. 1990-luvulla jäsenytynyt maailmanlaajuisen tietoperustaisen talouden järjestelmä ja kilpailuvaltiomalli (Jessop, 2002; Robertson, 2005), joka perustuu yritysten ja kansallisvaltioiden välisen kilpailun ja taloudellisen kasvun vauhdittamiseen, on ollut yllättävän vastustusky-

¹ Luvun alkuperäistekstien käännökset ovat kirjoittajan.

² Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa esimerkiksi *critical policy sociology* -tutkimussuuntaus (esim. Ozga, 2021; Savage, 2021) jäsentää koulutus/kasvatussosiologiaa ja -politiikkaa toisiinsa tiiviisti kytköksissä olevina ulottuvuuksina.

³ Tämä luku pohjaa englanninkieliseen väitöskirjaani *Tracing ideology in education – Investigations in discourse theory*, etenkin lukuihin 1–3 ja 6 (Tervasmäki, 2024a, ss. 15–81, 114–129) ja lektiopuheenvuoroon (Tervasmäki, 2025).

kyinen sosioekonomisille ja ekologisille kriiseille. Tämä siitä huolimatta, että kriisit ovat osoittaneet vakavia ongelmia kilpailuvaltiollisen talousjärjestelmän perustavissa ideoissa ja käytännön toiminnassa: ekologisten rajojen ylittäminen ja luonnonvarojen ylikulutus jatkuvat ilman, että näkyvissä olisi muutosta (Hickel & Kallis, 2020; Vadén ym., 2020) sekä talouskasvun hedelmät jakautuvat epätasaisesti keskittäen vaurautta ja kiihdyttäen yhteiskunnallisen eriarvoisuuden kasvua (Boyer, 2019; Pulkki & Tervasmäki, 2022). Kriisien osoittamien muutosten sijaan kilpailuretoriikka on paradoksaalisesti vahvistunut: kansallisissa koulutuspolitiikoissa vaaditaan koulutusjärjestelmien edelleen tehostamista, kuten väestön korkeampaa koulutustasoa ja nopeampaa valmistumista työmarkkinoille (Kallo & Välimaa, 2025). Nämä yhteiskunnalliset ja poliittiset ilmiöt ovat olleet näkyviä ja vaikutusvaltaisia myös Suomessa ja koulutusjärjestelmän kehittämisessä.

Usko koulutusjärjestelmän voimaan osaamistaloutta koskevien suurten yhteiskunnallisten muutosten edistäjänä elää edelleen vahvana. Koulutus nähdään ensisijaisesti ratkaisuna yhteiskunnallisiin ongelmiin: suomalaisen kilpailukyvyyn, talouskasvun, osaamisen tavoittelua tai hyvinvointivaltion pelastamista koskevaa uudistuspuhetta leimaa useimmiten välttämättömyyden retoriikka – ”Ei ole vaihtoehtoa” – joka esitetään itsestään selvänä perusteluna. Lähihistoriassa 2015–2025 koulutusjärjestelmää onkin uudistettu monin tavoin: kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu, koulutuksen digiloikka, amisreformi, oppivelvollisuuden pidentäminen, yliopistojen pääsykoeuudistus, kolmevuotinen tohtoripilotti, ja niin edelleen. Vanhan ”kilpailuedun” palauttaminen yhdistyy uusien yhteiskunnallisten uudistustarpeiden ja huolenaiheiden, kuten kasvavan kulttuurisen moninaisuuden, ekologisten uhkien ja digitalisaation kanssa. Suomalainen koulutuspolitiikka on siis käymistilassa, jossa vanhat ratkaisut hautuvat yhdessä uusien haasteiden kanssa.

Edellä mainituissa yhteiskunnallisissa ja poliittisissa ilmiöissä ilmenee nyky-yhteiskunnissa esiintyvä epävarmuus ja yllätyksellisyys, jännitteet ja vastakkainasettelut, mutta toisaalta myös jatkuvuus – ideoiden ja sosiaalisten käytäntöjen pysyvyys ja kyky vastustaa muutosta. Ne osoittavat myös, miten ihmiset toimivat erilaisten ideologioiden vallassa ja päätyvät yhtäältä muuttamaan, toisaalta uusintamaan yhteiskuntien perusteita ja instituutioita – joskus sattumanvaraisesti tai ennakkoimattomasti.

Voisikin kuvitella, että ideologioiden tutkimusta harjoitettaisiin kasvatustieteissä laajalti, mutta tilanne on itse asiassa päinvastoin: ideologiateoreettinen tutkimus on marginaalista. Backerin (2022) mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sanan ”ideologia” käyttö on vähentynyt 1980-luvulta lähtien, ja tilalle on tullut muita termejä, kuten ”diskurssi”, ”valta”, ”tieto”, ”merkitys” ja ”käytäntö”, jotka voidaan nähdä yleistyneen esimerkiksi foucault’laisen ja muiden diskurssianalyyttisten lähestymistapojen sekä hallinnallisuus-tutkimuksen (*governmentality*) vaikutuksesta (Backer, 2022). Käsitteiden ideologia ja hegemonia soveltaminen on marginaalisessa asemassa myös kansainvälisessä koulutuspoliittisessa tutkimuksessa (Tervasmäki, 2024a, ss. 73–75). Kotimaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ideologiateorioita soveltavassa tutkimuksessa on viime vuosina pientä kasvua (esim. Moilanen

ym., 2024; Rontu, 2024; Tervasmäki, 2022, 2018; Tervasmäki & Tomperi, 2018).

Laajassa kuvassa kasvatustieteellisen tutkimuksen terminologia ja analyysimetelmät näyttävät kääntyneen pois päin ideologiateorioista. Vaikka ideologiatutkimusta ei tehtäisi, itse ideologiat eivät katoa, vaan niiden toiminta säilyy implisiittisellä, heikosti tiedostetulla tasolla koulutusinstituutioissa- ja käytännöissä. Itse asiassa ideologioiden luonteeseen kuuluukin se, että tietyt merkitykset, normit, kulttuurit ja yhteiskunnalliset järjestykset luonnollistetaan, vakiinnutetaan ja normalisoidaan toisten vaihtoehtojen sijasta. Heikosti tiedostetut ideologiset järjestykset tuottavat hankausta, vääristymiä ja ristiriitoja koulutusjärjestelmän käytännöissä, kuten vaikkapa ulossulkemisen käytäntöjä julkisesti tasa-arvon ideaalia puolustavassa koulutuksessa (Kauppila ym., 2018; Tervasmäki, 2022).

Ideologioihin kohdistuva kriittinen tutkimus onkin välttämätöntä, koska ideologiat vaikuttavat toimintamme taustalla, vaikka tiedostaisimme ne heikosti. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on tärkeää teoretisoida ideologiaa ja soveltaa ideologiakriittisiä viitekehyksiä kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden tutkimuksessa. Tällä luvulla on kaksi tehtävää. Ensin argumentoin ideologiateoreettisen tutkimuksen tarpeellisuudesta kasvatustieteen kentällä. Toiseksi esittelen Essexin koulukunnan diskurssiteorian, joka tarjoaa monipuolisen tutkimuksen viitekehyksen ja käsitteellisen työkalupakin sosiaalisen todellisuuden jäsentämiseen ja ideologiakritiikin tarpeisiin. Erittelen tämän viitekehyksen soveltamista empiiristen esimerkkien kautta ja pohdin diskurssiteorian vahvuuksia ja rajoituksia koulutussosiologian ja -politiikan tutkimuksessa.

Ideologioiden tutkimus ja ideologiakritiikki

Puhekielessä ja julkisessa keskustelussa ideologian käsitteellä on usein negatiivinen konnotaatio. Eri mieltä olevia saatetaan syyttää ideologiseksi, pejoratiiviseen, tuomitsevaan tai väheksyvään sävyyn, ja syyttää tätä reaali-teiteista irronneen haavemaailman maalailusta, faktojen vääristelystä tai jopa aivopesusta. Ideologioista puhuminen voi synnyttää mielikuvia vanhasta, ummehtuneeseen maailmasta, kylmän sodan kamppailusta lännen ja idän välillä tai muistuttaa fasismia ja kommunismin totalitaarisista järjestelmistä. Näihin viitaten käsitettä käytetään politiikassa usein leimakirveenä. Tulisiko käsitteestä sitten luopua?

Politiikan teoreetikoiden vastaus (esim. Norval, 2000; Jaeggi, 2009; Rehmann, 2013; Freeden 2019) on vahvasti päinvastainen, sillä tämä jättäisi ideologioiden toiminnan jäsentämisen tuuliajolle ja heikosti tiedostetuksi. Lisäksi elämme ajassa, jossa maailmankatsomukselliset ja poliittiset, eli ideologiset, jännitteet ovat vahvasti esillä: esimerkiksi laita- ja äärioikeiston toimijat avoimesti kyseenalaistavat ihmisoikeuksia ja liberaalin demokratian sääntöpohjasta järjestelmää konservatiivisen ja autoritaarisen hallinnon puolesta. Kysymys ideologioiden toiminnan ymmärtämisestä yhteiskuntaelämässä korostuu. Ideologian teoretisoinneilla on rikas tutkimusperinne, jota voi soveltaa yhteiskuntien pysyvyyden ja muutoksen sekä

poliittisten yhteisöjen monipuoliseen tutkimukseen. Hyvän yleiskuvan ideologia-tutkimuksesta saa tutustumalla esimerkiksi Freedenin (2019) kirjaan ja kahteen ideologiatutkimusta vertailevaan katsaukseen (Norval, 2000; Maynard & Mildenberger, 2018). Rehmann ja Ampuja (2023) puolestaan esittelevät suomenkielinen johdannon Marxilaisen ideologiatutkimuksen näkökulmiin nykyajassa.

Monet ideologian käsitettä käyttävät tutkijat ovat kuitenkin arastelleet sen täsmällistä käyttöä ja ennakko-oletukset elävät myös ideologiaa luonnehtivassa tutkimuskirjallisuudessa (Freeden, 2019, ss. 10, 43–46). Esimerkiksi koulutuspoliittisessa kirjallisuudessa ideologiateoriaan kytkeytyviä käsitteitä, kuten ideologiaa ja hegemoniaa, käytetään vain harvoin. Silloin kun näitä käsitteitä käytetään, on soveltaminen usein ei-analyttistä: käsitteitä ei määritellä, mutta ilmiöitä kuvaillaan eri tavoin ja siten niihin liitetään erilaisia konnotaatioita (Tervasmäki, 2024a, ss. 73–75). Kuvaava esimerkki tällaisesta ideologiateoreettisten käsitteiden käytöstä on muutoin ansiokas koulutuspolitiikan käsikirja *Keywords for education policy analysis* (Wilkins ym., 2024). Käsikirjassa ideologiaa ja hegemoniaa ei ole määritelty 98 avainsanan joukkoon, jotka ovat kirjoittajien mukaan keskeisiä käsitteitä koulutuspolitiikan analyysissä. Tähän nähden kirjoittajat kuitenkin käyttävät ideologiateorian käsitteitä suhteellinen useasti: ”ideologia” ja ”ideologinen” esiintyvät 48 kirjan sivulla ja käsitteet ”hegemonia” ja ”hegemoninen” esiintyvät puolestaan 22 sivulla. Kirjoittajien soveltava käyttö antaisi olettaa, että näiden käsitteiden merkitys olisi itsestään selvää tai ristiriidatonta.

Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Ideologian ja hegemonian käsitteiden merkitys on ollut muutoksessa historiansa aikana, vaihdellen kielteisten, myönteisten ja neutraalien jäsenysten sekä kuvailevan, tulkitsevan ja kriittisen analyysin välillä⁴ (Rehmann, 2013; Freeden, 2019; Thomas, 2023; Lahtinen, 2024). Käsitteellinen määrittelemättömyys hämärtää kirjoittajien merkityksenantoa ja jää epäselväksi, mitä nämä käsitteet tarkoittavat kussakin yhteydessä. Koska näitä käsitteitä käytetään eri yhteyksissä eri tavoin koulutussosiologisessa ja -poliittisessa kirjallisuudessa, kasvatusilmiöiden teoretisointi ja koulutuspolitiikan analyysi hyötyisivät siitä, että ideologiateoreettisia viitekehyksiä sovellettaisiin selkeämmin niiden analyysissä.

Miten sitten lähestyä ideologiaa? Monet ideologian tutkijat keskittyvät poliittisiin ideologioihin, jotka voidaan määritellä joukoksi näkemyksiä, arvoja, uskomuksia, mielipiteitä ja tottumuksia, jotka muodostavat suhteellisen pysyviä uskomusjärjestelmiä, kuten konservatismi, sosialismi ja liberalismi (Freeden, 2019). Ideologioita voidaan luonnehtia myös laajemmin monisyyisinä ajatusjärjestelminä, eräänlaisina mielen karttoina, jotka jäsentävät sosiaalista todellisuutta ja selittävät sen toimintaa ohjaten yhteisöjen ja yksilöiden käyttäytymistä (Norval, 2000; Jaeggi, 2009; Rehmann, 2013; Freeden, 2019). Ne sisältävät ideoita, sitoumuksia, julkilausumattomia ennakkoasenteita, itsestäänselvyksiä ja totuuksia, joita ihmiset eivät välttämättä itse tiedosta. Yhteiskunnalliset toimijat, kuten poliittiset ja uskonnolliset liikkeet,

⁴ On myös esitetty, että ideologian tutkimus on hajaantunut metodologisesti ja tieteenaloittain, ja tutkimuskenttä voisi hyötyä vahvemmassa vuorovaikutuksesta eri näkökulmien välillä (Maynard & Mildenberger, 2018).

kansainväliset etujärjestöt ja kansalaisyhteiskunnan liikkeet ammentavat näistä ajattelujärjestelmistä ja pyrkivät oikeuttamaan, ja muuttamaan yhteiskunnan organisoitumisen ehtoja, kuten eri aihealueita koskevaa politiikkaa, lainsäädäntöä ja erilaisten instituutioiden, kuten koulutusjärjestelmän toimintaan. Ideologioita käsittelevä tutkimus kohdistuu siis yhteisöelämän organisointia koskevaan poliittiseen ajatteluun ja yhteisöjen itseymmärrykseen (Freeden, 2019; Norval, 2000).

Ideologioilla on siis käytännöllisiä vaikutuksia ja ne ovat sosiaalisten käytänteiden ylläpitämiä: ne muodostavat suhdettamme maailmaan ja luovat tulkintahorisontteja, kehyksiä, joiden kautta ymmärrämme itseämme, suhteitamme toisiin ja yhteiskunnallisia olosuhteita sekä tapojamme toimia näissä konteksteissa (Glynos & Howarth, 2007; Jaeggi, 2009). Ideologioita voidaan ymmärtää kyseenalaistamattomina, normalisoituina tai luonnollisiksi miellettyinä yhdistelminä käsitteitä, sosio-materiaalisia käytäntöjä ja samastumisen kuvastoja (Norval, 2000). Ideologiakritiikki (Jaeggi, 2009) puolestaan tutkii ideologioiden toimintaa, miten ideologiat vetoavat ryhmiin ja yksilöihin sekä tekee näkyväksi sosiaalisia käytäntöjä ja olosuhteita, joiden kautta ideologioita ylläpidetään. Lisäksi vallitsevan järjestyksen seurausten, kuten ulossulkemisen ja alistavan vallankäytön, kritiikin kautta pyritään avoimesti toisintoimiseen ja yhteiskunnan emansipatoriseen muutokseen (Glynos & Howarth, 2007).

Diskurssiteorian näkökulma perustuu tälle laajemmalle näkökulmalle ideologioihin. Se kiinnittää erityishuomiota konventioihin, traditioihin, normeihin ja muihin vakiintuneisiin sosiaalisiin käytänteisiin ja kielenkäyttöön, jotka rajaavat, vakiinnuttavat ja normalisoivat tiettyjä järjestyksiä toisten vaihtoehtojen sijasta (Norval, 2000; Laclau & Zac, 1994; Glynos & Howarth, 2007). Seuraavassa jäsennän tarkemmin Essexin koulukunnan diskurssiteorian viitekehystä ja näkökulmaa ideologian analyysiin.

Essexin koulukunnan diskurssiteoria

Essexin koulukunnan diskurssiteoria perustuu Laclaun ja Mouffen (2001 [1985]) politiikan teoriaan ja sittemmin Laclaun edelleen kehittämään sosiaaliseen ontologiaan (esim. 1990, 2005). Mouffen teoreettinen työ puolestaan suuntautui agonistisen demokratiateorian kehittämisen (esim. Mouffe, 1993, 2000). Paikkaan kytkeytyvä nimitys juontaa juurensa vuoteen 1982, jolloin Laclau perusti Essexin yliopiston politiikan tutkimuksen laitokselle ”Ideologia ja diskurssianalyysi” -nimisen tutkinto-ohjelman, josta ajankulussa muodostui tutkimuskeskus, jossa uudet tutkijasukupolvet (esim. Howarth ym., 2000; Glynos & Howarth, 2007; De Cleen ym., 2021; Palonen, 2008, 2020) ottivat tehtäväkseen diskurssiteorian empiirisen soveltamisen ja edelleen kehittämisen.

Diskurssiteorian kehitykselle on alkuvaiheesta lähtien ollut ominaista tietty käytännöllisyys, mikä näkyy siinä, että teoreettista inspiraatiota on ammennettu useista lähteistä: Gramscin hegemonian käsite, derridalainen dekonstruktio,

wittgensteinilaiset kielipelit, heideggeriläinen fenomenologia, Marx ja marxismit, foucault’lainen diskursiivisten muodostelmien analyysi ja problematisointi⁵, sekä freudilainen ja lacanilainen psykoanalyysi. Tarkemmin määritellen tärkeimmät teolliset paradigmat, jotka muodostavat diskurssiteorian perusteet, ovat strukturalismi ja jälkistrukturalismi, ja jälkimarxismi – Marxin ajattelua ja marxismia kriittisesti edelleen kehittävä perinne⁶. Eri ajattelutraditioiden yhdisteleminen saattaa aluksi tuntua hämmäntävältä, mutta näitä lähestymistapoja yhdistää kielen ja merkityksenannon keskeinen asema inhimillisen toiminnan muodostamisessa ja ajatus ajattelun kontingentista perustasta universaalien propositioiden sijaan.

Laclaulle (1989) näissä ajatteluperinteissä keskeistä on ollut valistuksen ajan filosofisen perinnön ja länsimaisen poliittisen teorian purkaminen ja uudelleenajattelu. Tämä on koskenut esimerkiksi filosofisten perusteiden, kuten positivismin, 1800-luvun liberaalin poliittisen teorian, hegeliläis-marxilaisuuden, heikkenemistä ja haastamista. Näiden teorioiden keskeisiä narratiiveja ("yhteiskuntien progressiivinen kehitys kohti parempaa", "historian loppu") ja niiden sisältämiä itsestään selviä kategorioita ("identiteetti", "luokka", "rakenne") on kyseenalaistettu. Vakaiden, universaalien ja ajattomien perusteiden sijaan diskurssiteorian lähestymistapa on korostanut sosiaalisten rakenteiden epävakautta ja muutosalttiutta eli kontingenssia ja yhteiskunnan organisoitumisen ehtojen, kuten muutoksen ja pysyvyyden ilmiöiden analyysia.

Diskurssiteorian sosiaalinen ontologia

Filosofisesti Laclau (2007[1993]) on paikantanut diskurssiteorian juuret modernin filosofian *transsendentaaliseen* käänteeseen (Gardner & Grist, 2015), jolloin filosofiset suuntaukset Kantin johdolla käänsivät analyysinsä objekteista ja tosiseikoista niiden mahdollisuuksien ehtoihin. Laclau (n.d./2005) mukaan 1900-luvun alussa filosofiassa vallitsi "alkuperäinen illuusio välittömyydestä, suorasta pääsystä asioihin sellaisina kuin ne ovat itsessään". Illusioita oli kolme: referentti analyytisessä filosofiassa, ilmiö fenomenologiassa ja merkki strukturalismissa (Laclau, n.d./2005). Esimerkiksi klassinen strukturalismi ja marxismi sisältävät ideoita ja teoretisointeja (totalisoivat rakenteet, luokkareduktionismiin perustuvat identiteetit, historian vääjäämätön kulku kohti kommunismia), joilla pyrittiin luomaan sosiaalisia malleja ja sääntöjärjestelmiä, jotka selittäisivät sosiaalista toimintaa universaalisti, kaikissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestelmissä. Laclau mukaan välittömyyden illuusio kuitenkin hajosi 1900-luvulla Wittgensteinin, Heideggerin ja Derridan ja Foucault’n jälkistrukturalistisen kritiikin vaikutuksesta, ja näiden kolmen filosofian suuntauksen täytyi avautua jonkinlaiselle diskurssiteorialle. Tämän seurauksena "diskursiiviset välitykset lakkaavat olemasta pelkästään johdannaisia ja muuttuvat perustaviksi" (Laclau, n.d./2005b).

⁵ Ks. Tämän teoksen luku 5 poststrukturalistisesta politiikka-analyysistä, jossa Kauppila ja Kinnari esittelevät Bacchin problematisoivaa ja foucault’laista viitekehykseen pohjaavaa tutkimusmenetelmää.

⁶ Ks. Dossen (2011/2018) laaja-alainen johdanto strukturalismiin ja jälkistrukturalismiin. Marxismin ja jälkimarxismin suhteesta tarkemmin ks. Sim (2000).

Etenkin Derridan vaikutus Laclauun ajatteluun ja diskurssiteoriaan on ollut merkittävä: Heideggerin⁷ ajattelua seuraten Derrida (2005 [1967], ss. 351–370) esitti, että länsimaisessa metafysiikassa ja länsimaiden historiassa on ollut keskeistä suuntautumisen maailmaan tietyn määritellyn Olemisen keskuksen ja siihen perustuvan välittömän läsnäolon kautta (”illuusio välittömyydestä” yllä): länsimaisessa traditiossa Jumala, ihminen, tietoisuus, olemus, ja subjekti oli vuorotellen määritetty siten, että niillä oli muuttumaton läsnäolo. Historian kulussa keskuksat kuitenkin seurasiivat toisiaan, eli ne olivat ”sarja keskuksen korvaamisia keskuksella” (Derrida, 2005, ss. 353), toisiaan seuraavia keskuksen määrittelyjä, jotka osoittivat, miten ”olemisen keskus” saa erilaisia nimiä ja merkityksiä kontekstista riippuen. Johtopäätöksenä Derrida (2005) totesi, että tarkastelun painopiste olisi käännettävä rakenteiden ja uuden keskuksen löytämisestä ”rakenteen rakenteistumiseen”, eli prosessiin, jonka kautta rakenne muodostaa keskuksen, kiinteän viitekohdan, joka samanaikaisesti organisoii elementtejä ja rajoittaa erojen leikkiä kyseisessä diskurssissa (Derrida, 2005, ss. 351–352).

Derrida pyrki siis osoittamaan, miten sosiaaliset rakenteet ovat historiallisesti rakentuneita, ulossulkevia, perustaltaan päättelemättömiä (*undecidable*), epävakaita ja muutosalttiita. Derridan kiinnittämä huomio diskursiivisten perustojen muotoutumiseen ja muuttumiseen viittaa transsendentaalisuuden aseman heikentymiseen ja sitä seuraavaan ”kvasitranssendentaalisuuteen” (Marchart, 2007, ss. 13–14) eli näiden diskursiivisten rakenteiden konstruoidun, välitetyn ja kontingentin luonteen korostamiseen. Koska keskuksat epäonnistuvat luomaan ajattomia kuvauksia todellisuudesta, on vallitsevia olemisen keskuksia mahdollista horjuttaa, purkaa ja keskus on mahdollista valloittaa, eli määritellä uudelleen toisesta perustasta käsin. Tätä ominaisuutta voidaan kutsua radikaalin negatiiviseksi ontologiaksi tai puutteen ontologiaksi⁸ (Laclau, 1994; Glynos & Howarth, 2007, s. 110). Laclaulle (1990, 1994) sosiaalisten perustojen haastaminen ja määrittely ovat perinjuurin *poliittista* toimintaa, sillä siinä perustetaan tietty järjestys muiden mahdollisten vaihtoehtojen sijasta.

Tästä päästäänkin diskurssiteorian kolmitasoiseen diskurssin käsitteeseen (De Cleen 2021b; Tervasmäki 2024, ss. 59–60):

1) Abstraktein taso on diskurssi negatiivisena ontologiana, joka tarjoaa diskursiivisen lähestymistavan sosiaalisen todellisuuteen, yhteiskuntaan ja politiikkaan. Tämän ontologian keskeiset kuusi elementtiä voidaan tiivistää seuraavasti: kaikki sosiaaliset objektit ovat *diskursiivisia entiteettejä, perustaltaan muutosalttiita, valtasuhteiden alaisia, poliittisia, affektiivisia* ja *historiallisesti muotoutuneita* (Tervasmä-

⁷ Heideggerin harjoittamasta ”ontologian historian purkamisesta” ja vaikutuksesta diskurssiteoriaan, ks. Laclau (1989) ja Tervasmäki (2024, ss. 32–33, 36).

⁸ Puutteen ontologia viittaa Lacanilaisen psykoanalyttisen teorian ymmärrykseen symbolista järjestystä rakenteistavasta ja sitä horjuttavasta puutteesta. Koska sekä sosiaaliset rakenteet, että subjektien itseyttä rakentavat merkityksenannon, eli symbolisen rekisterin kautta, vaillinaisuus ja puute määrittävät kaikkea olevaa. Subjektin olemisymmärrystä horjuttavan epäjärjestyksen väistämiseksi puutteelta pyritään suojautumaan merkityksenannon ja identifiikaation keinoin (Stavrakakis, 1999).

ki, 2024, ss. 41–45). Juuri tämä taso erottaa diskurssiteorian muista diskurssiteorioista ja -analyyseistä ja käsitteen muista käyttötavoista.

2) Koska sosiaalinen muodostuu diskursiivisesti, todellisuus koostuu diskurssista, eli merkityksen suhteellisista rakenteista (*relational structures of meaning*). On olemassa useita merkityksen rakennetasoja. Esimerkiksi *regiimi* on yksi diskurssin muoto merkityksen suhteellisena rakenteena. Regiimin käsite viittaa ”kontekstuaalisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat subjektien mahdollisuuksiin ajatella ja toimia merkityksellisellä tavalla” (Marttila, 2019, s. 31). Regiimi, kuten suomalainen hyvinvointivaltio tai tietoperustainen talous koostuu useista makro-, meso- ja mikrotason sosiaalisista käytännöistä. Edellä mainitut regiimit vaikuttavat eri tavoin Pirkkalan kirkonkylän koulun toimintakulttuuriin, joka voi muodostaa yhden suhteellisen eheän diskurssin tai useampia kilpailevia diskursseja ja niitä ilmentäviä sosiaalisia käytänteitä. Diskurssin synty, rakenteistuminen ja muuttuminen sekä diskurssien väliset merkityskamppailut ovat diskurssiteorian keskeisiä analyttisiä painopisteitä.

3) Puhutut ja kirjoitetut tekstit sekä muut merkityksen ilmaisen muodot (liike, taide jne.) voidaan nähdä diskurssien ilmentyminä (De Cleen, 2021b). Esimerkiksi termillä ”perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n diskurssi” voidaan viitata rakenteeseen, joka on esitetty asiakirjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (OPH, 2014), ja joka muodostaa eräänlaisen pysäytyskuvan koulutuspoliittisen valtasuhteiden hegemonisesta tilasta kirjoitushetkellä. Jokainen yksittäinen opetussuunnitelma liittyy osaksi 1920-luvulla alkanutta kansallista opetussuunnitelmadiskurssia, ja se kytkeytyy yleisemmin suomalaista koulunkäyntiä koskevaan diskurssiin. Historiallinen tausta mahdollistaa vertailun opetussuunnitelmien välillä ja siten eri tavoin jatkuvuuksien ja muutosten tarkastelun.

Diskurssiteoreetikot argumentoivat ”lopullisen perustan mahdottomuuden” (Marchart, 2007, s. 7) ja ”yhteiskunnan mahdottomuuden” (Laclau, 1990 [1983]) eli yhden lopullisen ja universaalin yhteiskuntaideaalin saavuttamattomuuden puolesta. Lopullisen perustan kiistäminen ei kuitenkaan poista tarvetta luoda uusia perustoja, päinvastoin, se on uutta luova ja tuottava elementti: diskursiivisten perustojen epävakaus ja epäonnistuminen selittää todellisuutta tyhjentävästi avaa ne uutta luovalle merkityksenannolle ja uusien identiteettien muodostamiselle.

Diskurssiteorian ideologiakritiikki

Diskurssiteorian jälkimarxilainen perusta nostaa yhteiskunnallisen toiminnan keskiöön yhteiskunnallisen vallan ja järjestyksen määrittämissä eri ryhmittymien välillä ja soveltaa analyysissa marxilaisen teoriaperimän ideoita, kuten ideologian ja hegemonian käsitteitä. Painotus näkyy myös normatiivisena sitoumuksena emansipaation, pluralismin, autonomian ja radikaalin demokratian edistämiseksi (Laclau & Mouffe, 2001). Hegemonia viittaa merkityksenannon käytäntöihin, joilla pyritään vakuuttamaan, voittamaan ja ylläpitämään relevanttien sosiaalisten toimijoiden suostumus sekä luomaan poliittisia projekteja ja rakentamaan koalitioita poliittista vallankäyttöä varten, sekä murtamaan vastahegemonisia projekteja (Howarth,

2013, ss. 274–275; Tervasmäki, 2024a, luku 2). Tähän kuuluu tietyn diskurssin vaikiinnuttaminen, luonnollistaminen, normalisointi ja ‘terveen järjen’ rakentaminen. Esimerkiksi pohjoismainen hyvinvointivaltio, yhtenäinen peruskoulujärjestelmä ja kilpailukykyä korostava tietoperustainen talous ovat kaikki hegemonisia hankkeita.

Hegemoniakamppailuiden keskeisyyden vuoksi voidaan ymmärtää, miksi Laclaulle ja Mouffelle ideologioiden tutkimus ja ideologiakritiikki keskittyy ideologioiden kartoittamisen sijaan *ideologisuuden* käsitteeseen. Laclaun mukaan

[i]deologinen koostuu diskursiivisista muodoista, joiden avulla yhteiskunta yrittää vakiinnuttaa itsensä sulkeutumisen, merkityksen kiinnittämisen ja erojen äärettömän leikin sivuuttamisen perusteella. Ideologinen on minkä tahansa totalisoivan diskurssin tahto 'totaliteettiin'. (Laclau, 1990 [1983], s. 92)

Toisin sanoen tarkastelun keskiössä on, millä tavoin ideologinen sulkeuma tuotetaan merkityksenannon käytäntöjen välityksellä ja kuinka vahva sulkeuma on kyseessä. Mitä ideologisempi diskurssi, sitä enemmän peitellään oman toiminnan epävakautta ja edistetään ehdottomia, totalisoivia normeja ja käytäntöjä. Ideologisuuden vastapari on eettisyys, joka perustuu sosiaalisten suhteiden radikaalin kontingenssin hyväksymiseen ja avoimuuteen toiseutta kohtaan (Glynos & Howarth, 2007, ss. 112–113). Kaikki sosiaaliset käytännöt liikkuvat ideologinen–eettinen-skaalalla napojen välillä.

Laclau (2004, 2005) ja Mouffe (1993, 2000) kiinnittävät huomiota myös affektien ja emootioiden rooliin ideologioiden vetoavuuden taustalla: tietyt poliittiset vaatimukset vetoavat ja puhuttelevat ihmisiä, koska ne herättävät tunteita ja halun kohteita ja vastaavat yksilöiden kokemiin tarpeisiin (Glynos, 2021). Nämä halut ja tarpeet ovat osittain tiedostamattomia. Ideologista sulkeumaa ja tunteita nostattavaa retoriikkaa sovelletaan politiikassa esimerkiksi vetoamalla pakeroon, välttämättömyyteen tai maalaisjärkeen, vaihtoehtojen puutteeseen, tai luomalla mustavalkoisia uhkakuvia – unohtamatta toki hienovaraisempaa suostuttelua.

Diskurssiteorian ideologiakriittisen viitekehyksen avulla voidaan tutkia koulutuspoliitikassa ja koulutuksen käytännöissä ilmeneviä ideologisia piirteitä, kuten arvoja, ennakko-oletuksia ja normeja sekä affektiivista, eli tunteisiin vetoavaa retoriikkaa. Käyn seuraavassa läpi diskurssiteorian soveltamista empiirisessä tutkimuksessa.

Kuinka tutkia ideologioita? Diskurssiteorian soveltaminen koulutussosiologiassa ja -poliittisessa tutkimuksessa

Glynos ja Howarthin (2007) ongelmaperustaista viitekehystä mukaillen diskurssiteoreettinen tutkimus pyrkii kuvaamaan, selittämään ja kriittisesti analysoimaan empiirisiä ilmiöitä. Ottaen huomioon diskurssiteorian ontologiset sitoumukset, tut-

kimuksen viitekehyksenä ja selitysmallina se on itsessään historiallisesti konstruoitu, kontingentti ja haastettavissa.

Diskurssiteorian ontologiset perusteet vaikuttavat käsitykseemme siitä, miten tieto rakentuu, toisin sanoen epistemologiset kysymykset on ensin perustettava ontologisiin oletuksiin maailmasta, jotka määrittelevät subjektien ja objektien mahdollisuusehtoja ja niiden välisiä suhteita; näin ollen voidaan puhua onto-epistemologiasta. Lisäksi empiirinen konteksti, toimijoiden omaksumat identiteetit ja sosiaalisen toiminta nähdään toisiinsa sidosteisina ja konstitutiivisina:

-- kontekstuaaliset ominaisuudet, mukaan lukien asiaankuuluvien sosiaalisten toimijoiden itsetulkinnat – muodostavat käyttäytymismallien mahdollisuusehtoja, jotka ovat tiiviisti sidoksissa empiiriseen sisältöön ja siten myös tutkimushypoteesien ja selitysmallien sisältöön ja merkittävyyden arviointiin. (Glynos & Howarth, 2019, s. 116)

Pohditaan esimerkiksi suomalaista koululaitosta. Sillä on historiallisesti tiivis suhde valtion toimintaan (esim. suomalaisen kansallisvaltion uusintaminen) sekä toisaalta myös kasvatuksellisten ihanteiden historia (oikeasta käytöksestä, tiedosta, normeista, säännöstöistä, käyttäytymismalleista, perinteistä, rutiineista, identiteeteistä, oppilaiden ja opettajien rooleista jne.). Nämä historiallisesti rakentuneet kontekstit jäsentävät mahdollisuusehtoja kansalliselle ja kunnissa tapahtuvalle peruskoulutukselle. Yksittäisessä koulussa henkilöstö ja oppilaat omaavat kukin omanlaisen itseymmärryksen ja muodostavat yhteisön käytänteitä suhteessa toisiinsa. Identtisiä kouluja tai toimintakulttuureja ei ole. Niinpä esimerkiksi kysymys siitä, voidaanko oppilasta kutsua asiakkaaksi ja opettajaa asiakaspalvelijaksi ja tulla silti vakavasti otetuksi riippuu siitä, mitä pidetään ”normaalina”, ”tavanomaisena” ja ”tervejärkisenä” kyseisessä koulukontekstissa. Tästä syystä diskurssiteoria korostaa viitekehysten ja sovellettavien käsitteiden perusteellista kontekstointia kuhunkin empiiriseen tutkimukseen.

Diskurssiteoria voidaan luokitella neljään eri tutkimuksen viitekehykseen tai lähestymistapaan⁹ (Tervasmäki, 2024a, ss. 47–51; Palonen & Sundell, 2019) 1. Ideologia- ja diskurssianalyysi (IDA), 2. Kriittisen selittämisen logiikat -viitekehys, 3. psykoanalyttisen, erityisesti freudilaisen ja lacanilaisen, teorian soveltaminen diskurssiteoriassa ja 4. jälkiperstahakuinen diskurssianalyysi. Esittelen seuraavassa kolmen edellä mainitun lähestymistavan ominaispiirteitä¹⁰ ja annan tapaustutkimuksiin pohjautuvia esimerkkejä, miten näitä lähestymistapoja on sovellettu sitä koulutussosiologian ja -politiikan tutkimuksessa.

⁹ Lisäksi Mouffin agonistista demokratiateoriaa on sovellettu demokratiakasvatuksen saralla.

¹⁰ Jälkiperstahakuisesta diskurssianalyysistä ks. Marttila (2015) sekä Palonen ja Sundell (2019).

1) Ideologia- ja diskurssianalyysi – peruskäsitteet opetussuunnitelmatutkimuksessa

Ideologia- ja diskurssianalyysi (IDA) viittaa diskurssiteorian peruskäsitteiden soveltamiseen empiirisissä tutkimuksissa. Näitä tutkimuksia on julkaistu antologioissa (esim. Laclau, 1994; Howarth, Norval & Stavrakakis, 2000). Nämä tutkimukset keskittyivät tutkimaan diskursiivisten identiteettien ja hegemonisten diskurssien artikulaatiota poliittisen merkityksenannon kautta ja korostamaan tutkittavien ilmiöiden ehdollisuutta ja riippuvaisuutta diskursiivisista perustoista.

Diskurssiteorian viitekehystä ja analyttisiä peruskäsitteitä soveltamalla voimme tutkia vaikkapa koulutuspoliittisten asiakirjojen merkityksenantoa ja diskursiivisia yhteyksiä. Diskurssiteorian peruskäsitteitä ovat esimerkiksi diskurssin osa, rinnastusten ketju, kiinne kohta, konstitutiivinen ulkopuoli, tyhjä merkitsijä¹¹ ja kelluva merkitsijä. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tutkimuksessa tätä käsitteellistä työkalupakkia voidaan soveltaa seuraavasti. Opetussuunnitelmadiskurssi koostuu osista, joita ovat esimerkiksi opetussuunnitelman leipätekstin sanat, käsitteet, arvot ja määritellyt tavoitteet. *Osa* rinnastetaan ja erotetaan toisistaan merkityksenannon eli artikulaation kautta. *Rinnastusten ketju* kuvaa diskurssin osia, jotka on yhdistetty toisiinsa. Keskeisiä ja usein käytettyjä käsitteitä kutsutaan kiinnekohdiksi (Laclau & Mouffe, 2014, ss. 98–99). *Kiinnekohdat* tiivistävät diskurssin ominaispiirteitä ja antavat diskurssille muotoa. Esimerkiksi lause ”Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen --” (OPH, 2014, s. 16) luo rinnastusten ketjun perusopetus=ihmisoikeudet=maailmankansalaisuus diskurssin osien välille, muokaten näiden käsitteiden sisältöä suhteessa toisiinsa. Maailmankansalaisuus on yksi keskeinen ideaali opetussuunnitelman arvoperustassa, joten se voidaan nimetä yhdeksi diskurssin *kiinnekohdista*. Maailmankansalaisuuden ideaali ja näkemys vuorovaikutuksen myötä muuttuvista identiteeteistä (OPH, 2014, s. 16) sulkee ulkopuolelleen kansallisvaltion, sen maaperään ja kulttuuriin, kytkeytyvät pysyvät identiteetit, jotka olivat keskeisiä kiinnekohita esimerkiksi Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 (Saari ym., 2017). Diskurssin ulkopuolelle määrittyvät keskeiset osat muodostavat *konstitutiivisen ulkopuolen*, josta erottautumalla rakennetaan kuvaa tavoitellusta maailmankansalaisuuteen pohjaavasta kansalaisuudesta.

Kansalaisuuteen kytketään monia muitakin diskurssin osia, kuten kulttuurisen moninaisuuden ja vuorovaikutuksen ja ekososiaalisen sivistyksen ideaaleja. Toisin sanoen (ihanne)kansalaisuus on yksi opetussuunnitelman *tyhjästä merkitsijästä*, joka on menettänyt alkuperäistä kansallisvaltion kansalaisuuteen kytkeytyvää suppeaa merkitystään merkityksenannon prosessissa, jossa se artikuloidaan useiden eri ideaalien yhteiseksi nimittäjäksi (Laclau, 2007, ss. 36–37). Tyhjän merkitsijän loigikka perustuu eri diskurssien väliseen rajanvetoon ja diskurssin osien välisen sa-

¹¹ Laclau käyttää tyhjän merkitsijän käsitettä eri tavoin; esim. Zicman de Barros (2025) osoittaa tyhjän merkitsijän viisi eri määritelmää ja käyttötapaa.

mankaltaisuuden rakentamiseen suhteessa siihen, mikä on määritelty diskurssin ulkopuolelle (Laclau, 2005, ss. 130–131; Tervasmäki, 2022). Joskus jonkin keskeisen kiinnekohdan merkityksestä on käynnissä merkityskamppailu eri diskurssien välillä ja eri toimijoiden pyrkiessä kiinnittämään käsitteen omaan rinnastusten ketjuunsa. Ristiriitainen merkityksenanto sumentaa käsitteen merkityssisältöä, ja sen merkitys ikään kuin kelluu diskursiivisen kamppailun virrassa. Tällaisia käsitteitä kutsutaan *kelluviksi merkitysijöiksi* (Laclau, 2005, s. 131; inkluusiosta kelluvana merkitysijänä ks. Tervasmäki, 2022, 2024, ss. 105–108).

Tutkimus voi kohdistua esimerkiksi siihen, kuinka kansalaisuus tai ihanneoppilas määritellään eri aikakausien opetussuunnitelmissa ja miten nämä määritelmät heijastelevat yhteiskunnan arvostuksia laajemmin (Saari ym., 2017) tai miten uskonnollisen musiikin merkitys koulussa muuttuu ajan saatossa uskonnollisesta kasvatuksesta osaksi kulttuuriperintöä (Salonen, 2021). Toisaalta on jäljitetty opetussuunnitelman ideologisia piirteitä, kuten miten ja millaista tasa-arvokäsitystä opetussuunnitelman perusteet tuottavat (Tervasmäki, 2018) tai millainen on opetussuunnitelman inkluusioideologia ja millaista kehitysvammaisten oppilaiden koulutuksen ohjausta se tuottaa (Tervasmäki, 2022). Peruskäsitteitä voidaan toki soveltaa muihinkin koulutuspolitiikan dokumenttianalyysieihin tai vaikkapa haastatteluaineiston analyysiin.

2) Kriittisen selittämisen logiikat: yliopistoetnografia – kouluetnografia

Glynosin ja Howarthin (2007) *kriittisen selittämisen logiikat* -lähestymistavalla täydennettiin IDA:n metodologisia puutteita systematisoimalla diskurssiteorian soveltamista empiirisessä tutkimuksessa teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. Logiikat-viitekehys muodostaa ongelmalähtöisen tulokulman sosiaalisten ja poliittisten ilmiöiden analysoimiseksi. Logiikan käsitteellä viitataan sosiaalisen käytännön tai käytäntöjen järjestelmän, regiimin (keynesiläisen hyvinvointivaltion) normeihin ja näiden ”käytäntöjen kielioppiin”. Nämä säännöt, oletukset ja ihanheet ”tekevät käytännöstä tai regiimistä mahdollisen ja ymmärrettävän” (Glynos & Howarth, 2007, s. 15). Käytännön ymmärtämiseen kuuluu sen ominaispiirteiden luonnehdinta, mutta myös tavoite hahmotella mahdollisuusehtoja, jotka tekevät käytännöstä ”toimivan” – eli miten se houkuttelee subjekteja toimimaan sen kieliopin mukaisesti. Käytäntöjä analysoidaan kolmen analyttisen kategorian kautta. *Sosiaalinen logiikka* luonnehtii oletuksia, arvostuksia, menettelytapoja ja muita käytäntöjen ”sääntöjä”, *poliittinen logiikka* puolestaan tutkii käytäntöjen perustamista, rakentamista ja kyseenalaistamista. *Fantasmaattinen logiikka* pyrkii selittämään, miten käytäntö kykenee puhuttelemaan subjekteja ja peittämään oman kontingentin alkuperänsä.

Logiikat-viitekehystä on sovellettu koulutuspoliittisten dokumenttien analyysissä. Clarke (2012) analysoi australialaisen peruskoulureformin kumouksellista retoriikkaa sekä Carlbaum ja Rönnberg (2024) pohjoismaalaisen varhaiskasvatuksen koulutusviennin retoriikkaa. Molemmissa tapauksissa kapitalistisen talouslogiikan

tuottamia ristiriitoja peiteltiin luomalla harmonista kuvastoa, ja esimerkiksi koulutusviennissä tämä tapahtui korostamalla tasa-arvoisuuden ja lasten autonomian tukemisen ideaaleja sekä korostamalla ympäristö- ja ulkoilmakasvatuksen menettelmiä (Carlbaum & Rönnerberg, 2024).

Logiikat -lähestymistavan yksi vahvuus on, että sen kategorioita voidaan käyttää mikro-, meso- ja makrotasoa yhdistävissä analyysissä: yksilön kokemusten analyysistä organisaatiotason sosiaalisiin normeihin ja poliittisen järjestelmän makrotason analyysiin. Tähän tapaan viitekehystä sovellettiin suomalaisessa yliopistoetnografiassa, jossa tutkittiin yliopistotyöyhteisön kokemia työn organisoinnin muutoksia yliopistolain 2010 voimaantulon jälkeen (Nikkola & Tervasmäki, 2022). Tutkimuksessa makrotason korkeakoulupolitiikan painotukset ja yliopistolakimuutos muodosti makrotason kontekstin, jonka jälkeen tarkasteltiin meso- ja mikrotasoa, eli miten reformit vaikuttivat yliopistotyöyhteisön toimintalogiikoihin ja miten työyhteisön jäsenet tulkitsivat tilannettaan (Nikkola & Tervasmäki, 2022). Kolmen eri tason merkityksenantojen tarkastelu tekee näkyväksi, miten politiikan ideaaleja tulkitaan organisaatioissa ja millaisia muotoja ja kiistoja ne saavat aikaan työyhteisössä ja yksilöiden kokemuksissa.

Logiikat-lähestymistapaa voitaisiin soveltaa edelleen esimerkiksi kouluetnografisissa tutkimuksissa, joissa sitä voisi hyödyntää sekä kontekstin kuvauksessa ja havainnoinnissa että haastattelujen analysoinnissa.

3) Psykoanalyttisten poliittisen teorian soveltaminen – koulutuspolitiikan ideologiset fantasiat

Kolmas tutkimussuuntaus käsittelee *freudilaisten ja lacanilaisten psykoanalyttisten teorioiden soveltamista* diskurssiteoriassa¹². Vuonna 2004 Laclau hahmotteli diskurssiteorian kehittämistä esittäen, että retoriikka eli merkityksenannon analyysi selittää yhteiskunnan hegemonista jäsentymistä, mutta ymmärtääkseen subjektin samastumista tiettyyn representaatiomuotoon on tutkittava myös retoriikan affektivista ulottuvuutta: ”Jo Freud tiesi sen: sosiaalinen sidos on libidinaalinen sidos. Ja affekti [...] ei ole jotain, joka on *lisätty* merkityksenantoon, vaan jotain, joka on osa sitä.” (Laclau, 2004, s. 326.) Siksi hegemonisten muodostelmien analysoimiseksi merkityksenannon analyysia tuli täydentää psykoanalyttisellä teorialla, joka tutkii symbolisen merkityksenannon taustalla olevia vaikuttimia (Glynos & Stavrakakis, 2008): toisin sanoen, miten ideologia saa otteen subjektista (Glynos, 2001)?

Tässä kehyksessä korostetaan siis affektien sekä subjektin ”haluolemuksen” roolia politiikassa ja identiteetin muodostumisessa. Glynos (2021) on korostanut fantasian käsitteen soveltamista sosiopoliittisessa analyysissä. Lacanilaisessa psykoanalyttisessä teoriassa *fantasian* käsite on subjektin haluolemuksen herättäjä, se siis toimii ikään kuin välittäjänä subjektin nautinnon ja/tai ahdistuksen tunteiden ja

¹² *Logiikat-lähestymistapa* kietoutuu yhteen tämän suuntauksen kanssa, sillä *fantasmaattinen logiikka* ammentaa psykoanalyttisesta teoriasta, ja joka täydentää Laclau ja Mouffén (2001) työn pohjalta syntyneitä sosiaalisia ja poliittisia logiikoita.

ulkoisten kohteiden välillä (Glynos, 2021). Fantasiat ovat narratiiveja, jotka tarjoavat ”ankkurointipisteitä” (Remling, 2023) identifikaatiolle – ne kehystävät ja vakauttavat jaetun ymmärryksen muodostamista ja tarjoavat siten affektiivista osallisuutta ja (ir)rationaalisuutta toiminnallemme (Tervasmäki, 2024b).

Fantasian käsite sisältää kolme elementtiä (Glynos, 2011). Sen *kerronnallinen rakenne* sisältää ihannekuvauksen (*autuas fantasia*) ja esteen (*kammottava fantasia*) sen toteuttamiselle. Fantasian autuaallinen puoli kuvaa poliittisten tavoitteiden harmonista tilaa, kun taas fantasian kammottava puoli artikuloi esteen tai uhan autuaalliselle kehitykselle. Esimerkiksi koulutuspolitiikassa voidaan sanoittaa synkkä ennuste ja kriisinnarratiivi koulunkäynnin tulevaisuudesta, jos poliittisia ehdotuksia ei toteuteta. Kertomuksellinen rakenne yksinkertaistaa koulunkäynnin maailmaa hallittavaksi kokonaisuudeksi tarjoamalla ”faktoja” ja keinoja uhan välttämiseksi ja järjestyksen saavuttamiseksi. Näin fantasia tarjoaa *eksistentiaalisien suojan* ahdistusta vastaan. *Transgressiivinen elementti* pyrkii vahvistamaan fantasian narratiivin houkuttelevuutta rikkomalla koulunkäyntiin liittyviä vallitsevia sosiaalisia normeja ja ihanteita.

Tätä tulokulmaa on sovellettu korkeakoulupolitiikan tulevaisuusreformin ja tulevaisuuden hallinnan analyysissä (Tervasmäki, 2024b). Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visiotyö 2030-reformissa 2017–2019 (mm. OKM, 2017) esitettiin, että Suomen korkeakoulujärjestelmä on jäämässä kilpailijoistaan jälkeen riskialttiilla tavalla ja siten eksistentiaalisessa kriisissä. Tämä narratiivi nimettiin *globaalissa kilpailussa jälkeen jäämisen kammottavaksi fantasiaksi*. Toisaalta visio pyrkii esittämään pelastusta tarjoavan, vahvan tulevaisuudenkuvan, joka ratkaisee nykyiset ongelmat. Tämä *teknologisen pelastuksen autuas fantasia* määritettiin löytyvän nostalgisoidun menneisyyden kautta ja teknologisen menestyksen elvyttämisestä, jota kuvaavat viittaukset Nokia yhtiön johtamaan IT-järjestelmään, teknologisiin innovaatioihin ja STEM-pohjaisen tiedon kartuttamiseen koko kansakunnassa. Fantasioiden retorinen käyttö pyrki rajaamaan ja kehystämään tulevaa koulutuspolitiikkaa, ikään kuin ennakkoiden ja halliten poliittista mielikuvitusta kirjoitushetkestä käsin. Kyseenalaisiksi vision linjaukset tekee jäykän mustavalkoinen pelastus tai kadotus -retoriikka ja vaihtoehtoisten tulevaisuuksien huomiotta jättäminen, mikä viittaa ideologiseen sulkeumaan (Tervasmäki, 2024b).

Ideologian jäljittäminen ja ideologiakritiikki

Esitän, että nykyisyyden ehtoja kannattaa lähestyä sen historiallista kehittymistä jäljittävän ideologiakriittisen tutkimuksen kautta. Yhteenvetona diskurssiteoreettisen tutkimuksen tulkinnastani tarkennan tutkimusstrategiaani ja analyysin kulkua. Minulle ideologian jäljittäminen on kirjaimellisesti ”jälkistrukturalistista” toimintaa suomenkielistä termiä mukailien. ”Jälki”-etuliitteellä on kaksoismerkitys: prepositiona se tarkoittaa ”jonkun jälkeen”, mutta useammin sitä käytetään subst-

antiivina ”jälki”, kuten jalan jälki tai adverbina ”jäljillä”, olla jonkin jäljillä – oli kyse sitten ajatuksesta tai metsästämisestä.

Yhtä lailla yhteiskunnallinen elämä tuottaa ja jättää aineellisia jälkiä empiirisesti havaittavissa olevissa muodoissa, kuten poliittisissa asiakirjoissa, tallenteissa, laeissa, arkkitehtuurissa ja patsaissa, mutta myös yhteisöjen perinteissä, subjektien kehoissa ja mielissä – nämä suhteet vaikuttavat meihin ja muokkaavat meitä. Juuri tämä sosiaalisen aineellinen ulottuvuus mahdollistaa ideologian jäljittämisen tutkimuksen keinoin.

Koulutuspolitiikan tutkimuksessa soveltamani ideologian jäljittäminen ja ideologiakritiikki mukailee Glynoksen ja Howarthin (2007) kriittisen selittämisen askelmia ja sen retroduktiivisen selittämisen ideaa: tutkimus ei välttämättä etene lineaarisesti, vaan eteen- ja taakse liikkuen, argumentteja, aineistoa ja tutkimuskysymyksiä toisiinsa peilaten ja tarvittaessa niitä muuttuneen ymmärryksen valossa muokaten, uusille jäljille astuen. Tutkimusprosessia voidaan luonnehtia seuraavasti:

- a) tutkimuskohteen problematisointi ja kontekstualisointi; sosiaaliset/poliittiset ilmiöt
- b) ilmiötä kuvaavien, erottelevien piirteiden jäsentäminen; esim. diskurssin merkityksenanto ja kiinnostuskohdat ym., logiikat –käytäntöjen kielioppi, fantasian kerronnallinen rakenne
- c) diskurssin mahdollisuusehtojen tutkiminen (perustan luomisessa tehdyt päätökset sisällyttämisestä ja poissulkemisesta) –miten järjestystä muodostetaan ja ylläpidetään
- d) sen tutkiminen, miten diskurssi tehdään houkuttelevaksi retoristen suostuttelumuuotojen avulla: retoristen ja affektiivisten muotojen rakenteistuminen; mikä on niiden suhde ideologinen – eettinen -skaalalla.
- e) tällaisen järjestyksen seurausten punnitseva tarkastelu soveltamalla kritiikkiä kaksitahoisesti: *normatiivisessa kritiikissä* tutkitaan tietyn yhteiskunnallisen tai poliittisen ohjelman ideoita, periaatteita, toimintalinjoja ja perusteita, kun taas *ideologisessa kritiikissä* jäsennetään fantasmaattisia sitoumuksia, eli tapoja, joilla samastumme ideoihin, identiteettikuvastoihin, normeihin ja mielikuviin, ja sitä, miten kiinnitymme niihin affektiivisesti (Glynos, 2021).
- f) vastahegemonisten vaihtoehtojen artikulointi.

Diskurssiteorian haasteet ja rajoitukset kasvatusilmiöiden tutkimuksessa

Kuten jokainen teoria, myös diskurssiteoria sisältää rajoitteita. Jälkistrukturalistisesta näkökulmasta Gulson, Clarke ja Petersen (2015) esittävät, ettei ole olemassa teoriavapaata tutkimusta, tietoa, tosiasioita tai poliittisia ongelmia. Kasvatuksen

ja koulutuksen teoretisoinnin – eli prosessin, jossa tietyt oletukset näistä ilmiöistä kootaan yhteen ja ne artikuloidaan oletusten joukoksi, teoriaksi kasvatuksesta ja koulutuksesta (Gulson ym., 2015) – kautta koulutus tehdään näkyväksi tietyistä näkökulmasta ja sitä tarkastellaan rajoitettujen linssien läpi (Addey & Piattoeva, 2022; Wilkins ym., 2024; Saari, 2021). Kaikki kasvatusteoriat sisältävät taustaoletuksia tutkimuksen kohteen luonteesta ja ne ottavat suoraan tai rivien välissä kantaa esimerkiksi kysymyksiin kasvatuksen kohteena olevan ihmisen ja ympäröivän maailman olemuksesta (ontologia), ihmisen kasvun ja kasvatuksen päämäärästä (teleologia), miten päämäärät voidaan tietää (epistemologia) ja millaisin menetelmin ne voi saavuttaa (metodologia) ja millaiset periaatteet säätelevät ihmisen suhdetta itseensä ja toisiin (etiikka) (Saari, 2021, ss. 21–22).

Kasvatusteorian näkökulmasta puutteet kohdistuvat diskurssiteorian rakentavien vaihtoehtojen vähyyteen ja ulossulkevaan identifiikaatioon. Ensinnäkin diskurssiteorian normatiivinen puoli, kuvaus rakentavista, edistyksellisistä vaihtoehtoista jää ohueksi. Tämä johtuu osittain diskurssiteorian omista onto-epistemologisista sitoumuksista, kuten radikaalin negatiivinen ontologia, historiallisuus ja viitekehysten perusteellisen kontekstoinnin edellytys. Laclau ja Mouffen radikaalidemokratia korostaa tärkeitä mutta abstrakteja ihanteita – joita ovat autonomian, pluralismin, erilaisuuden ja moniarvoisuuden kunnioittaminen sekä pyrkimys minimoida sortoa – mutta mitä muuta se voisi sisältää? Ja mitä näiden ideaalien edistäminen edellyttää demokratiakasvatukselta? Näin ollen muodostettaessa rakentavia normatiivisia vastahegemonisia diskursseja on näkökulmaa täydennettävä hyödynämällä teoreettisia ja käytännöllisiä resursseja diskurssiteorian ulkopuolelta.

Toiseksi määritellessään yleistä sosiaalista ontologiaa Laclau (2007, ss. 38–39) tukeutuu erottautumisen kautta muodostuvaan merkitykseen, identiteettiin ja ulossulkevaan identifiikaatioon. Laclau teoria ehdottaa siis eronteon varaan rakentuvaa ymmärrystä yhteisöistä ja subjektiviteeteista, joka luonnehtii kollektiivista elämää jokseenkin pessimistisesti: aina on olemassa ulossuljettuja. Ongelmana näyttää olevan hänen negatiivinen käsityksensä identiteeteistä ja erilaisuudesta (Hirvonen & Pennanen, 2018; Drousioti, 2019). Tämä ei tarkoita sitä, etteikö identifiikaatio voisi ottaa Laclau teoretisoimaa muotoa erityisesti hegemonisen kamppailun luonnehtimalla politiikan kentällä, mutta kyseenalaistan väitteen yleisen sosiaalisen ontologian kannalta, eli että se olisi ainoa tapa, jolla subjektin muodostus voi tapahtua.

Kasvatusfilosofiassa meillä on hyvät perusteet ajatella, että kasvatus on aina normatiivista – kasvatusta johonkin. Lisäksi on esitetty, että kasvatus tulisi nähdä kriittis-konstruktivisena käytäntönä, jonka tärkein tavoite on eettinen moraalisubjekti, joka ymmärtää oman relationaalisuutensa vastuullisuutena muita eläviä kohtaan (Värri, 2004, 2018; Noddings, 2016). Ensijainen huolenaiheeni on, että diskurssiteorian ulossulkeva, jälkistrukturalistinen subjektiviteetti asettuu ristiriitaiseen suhteeseen eettiselle kasvatukselle olennaisen tunnustusta jokaiselle yksilölle tavoittelevan ideaalin kanssa.

Kasvatusfilosofiassa ja -teoriassa ulossulkevuus on ongelma, jota on reflektoitava – tarvitaan toiveikkaampaa ymmärrystä erilaisuudesta ja suhteestamme toisiin.

Sen sijaan, että pääpaino on negatiivisessa erilaisuudessa ja vastakkainasettelussa korostamisessa, näen tärkeänä korostaa yhteisen perustan sanoittamista ja neuvottelua erityisyyksien välillä pohdittaessa rakentavia kasvatuskäytäntöjä ja poliittista mielikuvitusta. Erityisesti sodan, ekologisten kriisien ja yhteiskunnallisen polarisaation aikoina yhdistävien siteiden rakentaminen ja keskinäisen riippuvuutemme korostaminen vaikuttavat ensisijaisen tärkeiltä, kun pohditaan elämän ehtojen turvaamista laajemmin. Nämä kasvatuksen etiikan kysymykset (Värri, 2018) käsittelevät subjektiviteettia ja käsitystämme maailmassa olemisesta ja suhteesta toisiin (inhimillisiin ja ei-inhimillisiin osatekijöihin). Nämä huomiot korostavat relationaalisempien olemassaolon muotojen ja elämän organisoinnin ehtojen määrittelyä kasvatuksen teoreettisissa.

Sosiologian näkökulmasta eri teoriat osallistuvatkin sosiaalisen järjestyksen muodostamiseen ja sosiaalisen objektiivisuuden perustamiseen järjestämällä ”sosiaalisten ilmiöiden näkyvyyttä ja näkymättömyyttä” (Szkudlarek, 2017, s. 10), valaiseehan teoriat ja niihin perustuva tutkimus ilmiötä jostain valitusta näkökulmasta. Tämä kasvatuksen ja koulutuksen näkyväksi tekeminen on tarpeellinen, mutta toistuvasti epäonnistuva operaatio, sillä se ei pysty tavoittamaan kasvatusilmiöitä ja maailmaa sinänsä sellaisenaan. Se on aina teorian asettamien oletusten lisäksi myös aistiemme, merkityksenantokykymme ja kokemuksen symbolisoinnin sekä kielen kautta tapahtuvan abstrahoinnin välittämää. Koulutussosiologian ja -politiikan teoriat osallistuvat sosiaalisen todellisuuden tulkitsemiseen, mikä korostaa tutkijoiden itsereflektiivistä otetta tutkimuksen teon eri vaiheissa.

Lopuksi

Tässä luvussa olen esitellyt Essexin koulukunnan diskurssiteorian keskeisiä piirteitä. Diskurssiteoreetikot esittävät, että normatiivisuus ja poliittisuus ovat väistämätön osa sosiaalista merkityksenantoa. Yhteiskunnallinen todellisuus ja sosiaaliset käytäntömme ovat siis aina painottuneet ideologisesti eri tavoin – tiedostimme sitä tai emme. Diskurssiteoriaa soveltamalla voidaan tutkia koulutuspolitiikan merkityksenannon kamppailuja ja ideologisia piirteitä. Diskurssiteorian psykoanalyttinen ulottuvuus puolestaan jäsentää affektiivista suostuttelua eli tapoja puhutella ja kutsua subjektia jakamaan sosiaalista todellisuutta jäsentävä viitekehys, kuten selitysmalli tai normatiivinen järjestys. Ideologiakritiikki tekee näkyväksi ulossulkemisen ja alistavan vallankäytön muotoja ja se tavoittelee yhteiskunnan sortavien käytänteiden muutosta.

Olen esittänyt, että koulutusjärjestelmän nykyisyyden ehtoja kannattaa lähestyä sen historiallista kehittymistä jäljittävän ideologiakriittisen tutkimuksen kautta. Koulutuspolitiikan historian ymmärtäminen on keskeistä, sillä yhteiskunnallinen konteksti historioineen, traditioineen, kulttuureineen muodostaa jatkuvuuksia, jotka rajaavat yhteiskuntapoliittista päätöksentekoa ja poliittisten kamppailun pelitilaa.

Elämme ajassa, jossa ideologisesti moninaiset kamppailut ovat aiempaa selkeämmin näkyvillä. Eriarvoisuus, ekologiseen kriisiin vastaaminen, maahanmuutto, nationalismi, demokratian tila ja julkisten instituutioiden rahoittaminen herättävät kiistoja. On vakuuttavin perustein argumentoitu, että kasvatus ja koulutus ovat perustaltaan hyvään elämään ja elämän ehtojen turvaamiseen sitoutuneita käytäntöjä (Värri, 2002, 2018; Noddings, 2016). Tässä ajassa totuus, hyvyys, tasa-arvo ja demokratia tarvitsevat puolustajia.

Kasvatusvastuun kultivoinnin hengessä kannustan kasvatustieteilijöitä ja kaikkia kasvatuksen ja koulutuksen parissa työskenteleviä määrätietoisesti ja herkeämättä kysymään kasvatuksen ja koulutuksen päämäärien perään: mitä kohti ne kutsuvat meitä toimimaan, millaista ihmiskäsitystä ja elämän ihanteita ne välittävät ja mihin perustuen. Tähän tarkoitukseen diskurssiteoriaan pohjaava ideologiakritiikki tarjoaa monipuolisen viitekehyksen.

Lähteet

- Addey, C., & Piattoeva, N. (2022). What a mess. Intimacies, metaphysics, multiple senses and matters of concern in education policy research (an introduction). Teoksessa C. Addey & N. Piattoeva (toim.), *Intimate accounts of education policy research. The practice of methods* (ss. 1–15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003123613>
- Backer, D. (2022). Ideology and education. Teoksessa K. Hytten (toim.), *The Oxford encyclopedia of philosophy of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1252>
- Bannister, R. C. (2003). Sociology. Teoksessa T. Porter & D. Ross (toim.), *The Cambridge history of science, volume 7: The modern social sciences* (ss. 329–353). Cambridge University Press.
- Boyer, R. (2019). After the crisis. Lessons on economic and political paradigms and policies. Teoksessa B. Jessop & K. Knio (toim.), *The pedagogy of economic, political and social crises. Dynamics, construals and lessons* (ss. 139–165). Routledge.
- Carlbam, S., & Rönnerberg, L. (2024). We help Germany create greater equality. Logics and rationales in exporting ‘Scandinavian’ early childhood education and care. *Education Inquiry*, 15(1), 11–29. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2271685>
- Clarke, M. (2012). Talkin’ ‘bout a revolution: the social, political, and fantasmatic logics of education policy. *Journal of Education Policy*, 27(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623244>
- De Cleen, B., Goyvaerts, J., Carpentier, N., Glynos, J., Stavarakakis, Y., & Trivundža, I. (2021). An introduction to the special issue on "Discourse Theory: Ways forward for theory development and research practice". *Journal of Language and Politics*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1075/jlp.20077.dec>
- Dosse, F. (2011) & (2018). *Strukturalismin historia 1–2* (A. Helle, suom.). Tutkijaliitto.
- Derrida, J. (2005 [1967]). *Writing and difference*. Routledge.
- Drousioti, K. (2019). Ethnic/national identity incrimination in and through social constructionism. *The European Legacy*, 24(2), 181–201. <https://doi.org/10.1080/10848770.2018.1549387>
- Freedon, M. (2019 [2003]). *Mitä on ideologia?* (T. Kilpeläinen, suom.). Niin & Näin.
- Gardner, S., & Grist, M. (toim.). (2015). *The transcendental turn*. Oxford University Press.
- Glynos, J. (2001). The grip of ideology. *Journal of Political Ideologies*, 6(2), 191–214.
- Glynos, J. (2011). Fantasy and identity in critical political theory. *Filozofski Vestnik* 32(2), 65–88. <https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/view/3233>
- Glynos, J. (2021). Critical fantasy studies. *Journal of Language and Politics*, 20(1), 95–111. <https://doi.org/10.1075/jlp.20052.gly>
- Glynos, J., & Howarth, D. (2007). *Logics of critical explanation in social and political theory*. Routledge.
- Glynos, J., & Stavarakakis, Y. (2008). Lacan and political subjectivity: Fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. *Subjectivity*, 24, 256–274. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.23>

- Gulson, K. N., Clarke, M., & Bendix Petersen, E. (2015). Introduction: theory, policy, methodology. Teoksessa K. N. Gulson, M. Clarke & E. Bendix Petersen (toim.), *Education policy and contemporary theory* (ss. 1–12). Routledge.
- Herranen, O. (2022). *The invisible order: A relational approach to social institutions*. Palgrave Macmillan.
- Hickel, J., & Kallis, G. (2020). Is green growth possible? *New Political Economy*, 25(4), 469–486. <https://doi.org/10.1080/13563467.2019.1598964>
- Hirvonen, O., & Pennanen, J. (2019). Populism as a pathological form of politics of recognition. *European Journal of Social Theory*, 22(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/1368431018766271>
- Howarth, D. R. (2013). *Post-structuralism and after. Structure, subjectivity and power*. Palgrave Macmillan.
- Howarth, D., Norval, A. J., & Stavrakakis, Y. (toim.). (2000). *Discourse theory and political analysis: Identities, hegemonies and social change*. Manchester University Press.
- Jaeggi, R. (2009). Rethinking ideology. Teoksessa B. de Bruin & C. F. Zürn (toim.), *New waves in political philosophy* (ss. 63–86). Palgrave.
- Jessop, R. (2002). *The future of capitalist state*. Polity press.
- Kallo, J., & Välimaa, J. (2025). Anticipatory governance in government: the case of Finnish higher education. *Higher Education* 89, 367–385. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01211-3>
- Kauppila, A., Mietola, R., & Niemi, A-M. (2018). Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus vaikeavammaisille opiskelijoille. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko* (ss. 209–240.). Kasvatussosiologian vuosikirja 2. Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-87-5>
- Laclau, E. (1989). Politics and the limits of modernity. *Social Text*, 21, 63–82.
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Verso.
- Laclau, E. (1994). Introduction. Teoksessa E. Laclau (toim.), *The making of political identities* (ss. 1–8). Routledge.
- Laclau, E. (2004). Glimpsing the future. Teoksessa S. Critchley & O. Marchart (toim.), *Laclau – A critical reader* (ss. 279–328). Routledge.
- Laclau, E. (2005). *Populist reason*. Verso.
- Laclau, E. (2007). *Emancipation(s)*. Verso.
- Laclau, E. (n.d./2005). *Philosophical roots of discourse theory*. Haettu 5.2.2025 osoitteesta <https://web.archive.org/web/20030829014257/http://www.essex.ac.uk/centres/TheoStud/Papers/Laclau%20-%20philosophical%20roots%20of%20discourse%20theory.pdf>
- Laclau, E. (2007[1993]). Discourse. Teoksessa R. E. Goodin, P. Pettit & T. Pogge (toim.), *A companion to contemporary political philosophy, volume 2* (2. painos, ss. 541–547). Blackwell Publishing.
- Laclau, E., & C. Mouffe. (2001[1985]). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. Verso.

- Laclau, E., & Zac, L. (1994). Minding the gap: The subject of politics. Teoksessa E. Laclau (toim.), *The making of political identities* (ss. 11–39). Verso.
- Lahtinen, M. (2024). Hegemonian jäljillä: Giuseppe Cospiton teoksesta Hegemonia: Homeroksesta sukupuolentutkimukseen. *Tutkimus & Kriittikki*, 4(1), 92–102. <https://doi.org/10.55294/tk.145295>
- Marchart, O. (2007). *Post-foundational political thought. Political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh University Press.
- Marttila, T. (2015). *Post-foundational discourse analysis. From political difference to empirical research*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137538406>
- Marttila, T. (2019). Post-foundational discourse analysis: Theoretical premises and methodological options. Teoksessa T. Marttila (toim.), *Discourse, culture and organization. Inquiries into relational structures of power* (ss. 17–42). Palgrave Macmillan.
- Maynard, J., & Mildenerberger, M. (2018). Convergence and divergence in the study of ideology: A critical review. *British Journal of Political Science*, 48(2), 563–589. <https://doi.org/10.1017/S000712341800011X>
- Moilanen, A., Kaarttinen, J., & Elmgren, H. (2024). Laitaoikeiston koulutuspoliittisen ideologian jäljillä. *Politiikka*, 66(3). <https://doi.org/10.37452/politiikka.142306>
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. Verso.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Verso.
- Nikkola, T., & Tervasmäki, T. (2021). Demokratia akateemisen kapitalismin puristuksessa: Psykososiaalinen luenta yliopistotyön logiikoista yliopistouudistuksen jälkeisessä ajassa. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 300–314. <https://doi.org/10.33350/ka.109711>
- Nikkola, T., & Tervasmäki, T. (2022). Experiences of arbitrary management among Finnish academics in an era of academic capitalism. *Journal of Education Policy*, 37(4), 548–568. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1854350>
- Noddings, N. (2016). *Philosophy of education* (4. painos). Routledge.
- Norval, A. (2000). The things we do with words – Contemporary approaches to the analysis of ideology. *British Journal of Political Science*, 30(2), 313–346. <https://doi.org/10.1017/S0007123400000144>
- OKM. (2017). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-522-8>
- OPH. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Ozga, J. (2021). Problematising policy: the development of (critical) policy sociology. *Critical Studies in Education*, 62(3), 290–305. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>
- Palonen, E. (2008). Ernesto Laclau & Chantal Mouffe. Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa K. Lindroos & S. Soininen (toim.), *Politiikan nykyteoreettikoja* (ss. 209–232). Gaudeamus.
- Palonen, E. (2020). Loppumaton kamppailu: Laclaun anti-essentialistinen tulkinta identiteeteistä ja demokratiasta: Käännössaate. *Politiikka*, 62(2), 173–178. <https://doi.org/10.37452/politiikka.96983>

- Palonen, E., & Sundell, T. (2019). Análisis posfundacional del discurso. Teoksessa B. Herzog & J. Ruiz (toim.), *Análisis sociológico del discurso: Enfoques, métodos, procedimientos* (ss. 77–99). Publicacions de la universitat de València.
- Pulkki, J., & Tervasmäki, T. (2022). Mitä (ympäristö)kasvattajan on hyvä tietää psykokaapitalismista? Teoksessa T. Tervasmäki, O.-J. Jokisaari, K. Jurvakainen, J. Kallio, J. Pulkki, P. Takkinen, A. Tammenoksa & J. Varpanen (toim.), *Maailman tärkein tehtävä – Esseitä kasvatuksesta, vastuusta ja toivosta. Juhlakirja Professori Veli-Matti Väärille* (ss. 118–137). Eurooppalaisen filosofian seura / niin & näin.
- Rehmann, J. (2013). *Theories of ideology. The powers of alienation and subjection*. Haymarket books.
- Rehmann, J., & Ampuja, M. (2023). Ideologiakritiikin ja -teorian perustat ja merkitys nykyisissä kamppailuissa. *Tutkimus & Kritiikki*, 3(1), 138–159. <https://doi.org/10.55294/tk.127795>
- Remling, E. (2023). Exploring the affective dimension of climate adaptation discourse: Political fantasies in German adaptation policy. *Environment and Planning. C, Politics and Space*, 41(4), 714–734. <https://doi.org/10.1177/23996544231154368>
- Robertson, S. L. (2005.) Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41(2), 151–170. <https://doi.org/10.1080/03050060500150922>.
- Rontu, E. (2024). Arvot ja aatteellinen muutos koulutuspolitiikassa. *Kasvatus & Aika*, 18(2), 40–62. <https://doi.org/10.33350/ka.109509>
- Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Gaudeamus.
- Saari, A., Tervasmäki, T., & Värri, V.-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (ss. 83–108). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635>
- Salonen, S.-I. (2021). Pyhä kulttuuriperintö? Uskonnollisen musiikin merkitysten tuottamisen tapoja suomalaisen koulun opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 43–59. <https://doi.org/10.33350/ka.99488>
- Savage, G. C. (2021). Introduction: The evolving state of policy sociology. *Critical Studies in Education*, 62(3), 275–289. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1942108>
- Sim, Stuart. (2000). *Post-Marxism. An intellectual history*. Routledge.
- Stavrakakis, Y. (1999). *Lacan & the political*. Routledge.
- Szkudlarek, T. (2017). *On the politics of educational theory. Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*. Routledge.
- Tervasmäki, T. (2018). Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (ss. 123–144) Suomen Kasvatustieteellinen Seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>
- Tervasmäki, T. (2022). Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luenta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inklusiokäsityksestä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-bulletin*, 32(E), 11–32.

- Tervasmäki, T. (2024a). *Tracing ideology in education – Investigations in discourse theory*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3662-2>
- Tervasmäki, T. (2024b). Anticipatory policy rhetoric: exploring ideological fantasies of Finnish higher education. *Critical Policy Studies*, 18(4), 536–555. <https://doi.org/10.1080/19460171.2023.2275289>
- Tervasmäki, T. (2025). Mihin kasvatusta tarvitsee ideologiakritiikkiä? Koulutuspolitiikan arvojen, affektien ja ideologisten piirteiden historiallisesta jäljittämisestä: Lectio praecursoria. *Kasvatus & Aika*, 19(2), 133–139. <https://doi.org/10.33350/ka.162510>
- Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin*, 2, 164–200.
- Thomas, P.D. 2023. *Radical politics. On the causes of contemporary emancipation*. Oxford University Press.
- Townshend, J. (2004). Laclau and Mouffe's hegemonic project: The story so far. *Political Studies*, 52(2), 269–288. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2004.00479.x>
- Vadén, T., Lähde, V., Majava, A., Järvensivu, P., Toivanen, T., Hakala, E., & Eronen, J. T. (2020). Decoupling for ecological sustainability: A categorisation and review of research literature. *Environmental Science & Policy*, 112, 236–244. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2020.06.016>
- Värri, V.-M. (2002). Kasvatus ja “ajan henki”. Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatus*, 22(2), 92–104. <https://doi.org/10.33336/aik.93405>
- Värri, V.-M. (2004[1997]). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5558-4>
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Wilkins, A., Courtney, S. J., & Piattoeva, N. (2024). *Keywords in education policy research: A conceptual toolbox*. Policy Press.
- Zicman de Barros, T. (2025). The polysemy of an empty signifier: the various uses of Ernesto Laclau's puzzling concept. *Journal of Political Ideologies*, 30(1), 32–50. <https://doi.org/10.1080/13569317.2023.2196513>

5

WPR-metodologia koulutuspoliittisessa hallinnan tutkimuksessa

Aarno Kauppila & Heikki Kinnari¹

Bacchin kehittämää WPR-menetelmää käytetään nykyään laajalti sosiologisessa koulutuspolitiikan tutkimuksessa, mutta usein irrallaan sen poststrukturalistisesta kontekstista. Tässä luvussa tarkastelemme menetelmää sen poststrukturalistisessa ja hallinnan analyttisessä kehityksessään. Argumenttimme on, että WPR-menetelmä on metodologia, ja että sen kriittinen potentiaali pääsee oikeuksiinsa silloin, kun menetelmän ontologis-epistemologiset lähtökohdat huomioidaan.

Johdanto

Tässä luvussa jäsenämme Foucault'n hallinnan tutkimuksista ja anglosaksisesta hallinnan analytiikasta ammentavaa poststrukturalistista politiikka-analyysiä ja siihen kuuluvaa "What is the problem represented to be?"(WPR) -menetelmää. Kanadalais-australialaisen politiikantutkijan Bacchin (2009) poststrukturalistinen politiikka-analyysin keskeinen ajatus on se, että poliittiset ongelmat todellistuvat vasta silloin, kun ne esitetään ongelmina. Analysoimalla esitettyjä ongelmia voidaan ymmärtää, mihin politiikkasuositusten ratkaisut perustuvat. Poliittisten ongelmien esittäminen ja ratkaisujen määrittelevä esitettyihin ongelmiin on myös vallan-

¹ Kirjoittajien nimet ovat aakkosjärjestyksessä. Kauppila ja Kinnari ovat osallistuneet luvun kirjoittamiseen yhtäläisellä panoksella

käyttöä. Vallankäytöllä pyritään vaikuttamaan yksilöiden käyttäytymiseen, yhteiskunnallisen todellisuuden luonteeseen sekä sitoutumaan tiettyyn totuuspeliin.

Bacchin poststrukturalistinen politiikka-analyysi eroaa ratkaisukeskeisestä politiikan tutkimuksesta siirtämällä analyyttisen huomion siihen, miten politiikassa esitetään yhteiskunnallisia ongelmia ja millaisia itsestäänselvyyksiä ongelman esittäminen sisältää (Bacchi, 2009). Tutkimalla näitä itsestäänselvyyksiä on mahdollista tehdä näkyväksi ne ajatusrakennelmat, joista vaietaan ja joille poliittiset toimintaohjelmat ja ehdotukset perustavat legitimitettinsä. Poliittisten itsestäänselvyyksien analysoimiseksi Bacchi on kehittänyt WPR-menetelmän, joka on nykyään varsin käytetty analyyttinen työkalu politiikan tutkimuksessa. Menetelmää on hyödynnetty myös Suomessa tehdyssä koulutuspolitiikan tutkimuksessa (esim. Helakorpi, Lappalainen & Mietola, 2020; Kuortti, 2024; Kauppila, Kinnari & Niemi 2020; Kinnari 2020a, 2020b; Kinnari, Laalo & Silvennoinen 2022; Kinnari & Silvennoinen, 2023; Laalo & Jauhiainen, 2019; Laiho & Pihlaja, 2022; Lakka & Pietilä, 2023; Mertanen, Mäkelä & Brunila, 2022; Mäkinen, 2018; Pitkänen, 2023).

Tawell ja McCluskey (2022) kuitenkin huomauttavat, että pääsääntöisesti WPR-menetelmää hyödyntävissä tutkimuksissa keskitytään tutkimustuloksiin. Keskustelu menetelmän metodologisista lähtökohdista on jäänyt vähemmälle, kuten myös menetelmän kriittinen tarkastelu. Metodologisen keskustelun puute johtaa helposti siihen, että WPR-menetelmä irrotetaan sen poststrukturalistisesta kehiksestä. Tällöin menetelmä kadottaa metodologisen ulottuvuutensa ja redusoituu aineistolle esitettäväksi apukysymyksiksi. Sen sijaan silloin, kun poliittiset ongelmat ja ratkaisut asetetaan poststrukturalistiseen kontekstiin, voidaan selvittää, miksi jokin ongelma esitetään ongelmana ja mitä ongelmat ja niiden ratkaisuehdotukset kertovat omasta ajastamme. Esitämmeikin tässä luvussa, että WPR-menetelmä on hallinnan analytiikkaan kiinnittyvä metodologia ja että menetelmän ontologis-epistemologiset lähtökohdat tulee huomioida, jotta analyysikehikon kriittinen potentiaali pääsee oikeuksiinsa.

Luku etenee siten, että esittelemme ensin hallinnan analytiikan keskeiset perusajatukset ja pääkäsitteet. Tämän jälkeen keskitymme poststrukturalistiseen politiikka-analyysiin ja Bacchin kehittämään WPR-menetelmään sekä siihen, miten ne suhteutuvat hallinnan analytiikan kehikseen. Sitten havainnollistamme, miten WPR-menetelmää voi hyödyntää koulutuspolitiikan tutkimiseen kahden esimerkin avulla. Ensimmäinen esimerkki osoittaa, kuinka WPR-menetelmällä voidaan genealogisesti analysoida elinikäisen oppimisen määrittelyä ihmisyyttä ylikansallisessa koulutuspolitiikassa. Toisessa esimerkissä tarkastelemme WPR-menetelmän soveltamista kahden eri politiikkasektorin vertailevassa analyysissä. Päätämme luvun pohtimalla WPR-menetelmän antia koulutuspoliittiselle tutkimukselle.

Hallinnan analytiikka ja sen pääkäsitteet

Ranskalaisen filosofin Foucault'n (1926–1984) hallinnallisuuden tutkimuksista (Foucault, 1991, 2010a) on kehittynyt hallinnan analytiikaksi kutsuttu analyysikehys. Hallinnan analytiikkaa ei kuitenkaan ole yhtenäinen tutkimussuuntaus tai paradigma, vaan sille on ominaista erilaiset tavat soveltaa Foucault'n hallinnallisuuden käsitteitä ja ajatusta liberaalin valtiomallin hallinnallistumisesta (ks. esim. Rose, 1999; Dean 2010). Erityisesti anglosaksisille hallinnan analyttisille tutkimuksille on yhteistä se, että niissä keskitytään hallinnan tekniikoihin, poliittisiin rationaliteetteihin sekä hallinnan genealologiaan (ks. esim. Rose & Miller, 2010; Dean, 2010).

Hallinnallisuuden termi on käännös Foucault'n (2010a) neologismista *gouvernementalité* (governmentality), jonka hän muodosti sanoista *gouvernement* ja *mentalité*. *Gouvernement* viittaa hallitsijainstituution lisäksi yleiseen hallitsemisen käytäntöön, kun taas *mentalité* viittaa mieleen tai ajattelutapaan (Foucault, 2010a; Koivusalo, 2012). Hallinnallisuuden käsite onkin monimerkityksellinen, eikä Foucault määrittänyt sitä tyhjentävästi. Analyysitasosta riippuen termillä voidaan viitata hallinnan genealologiaan, hallinnan tekniikoiden kattokäsitteeseen ja liberaalien valtioiden itseymmärrykseen (ks. Foucault, 2010a).

Foucault (2010a) antoi termille kolme eri merkitystä. Ensimmäisessä merkityksessään hallinnallisuus tarkoittaa ”käyttäytymisen ohjaamista” (*conduct of conduct*) (ks. myös Walters, 2012). Tämä merkitys keskittyy hallinnan teknologioihin ja rationaliteetteihin sekä hallinnan tapaan. Toinen merkitys liittyy liberaalien valtioiden hallinnallistumiseen ja valtion olemassaolon mahdollisuuksiin. Kolmas merkitys viittaa liberalistiseen käyttäytymismalliin (Foucault, 2010a; Walters, 2012). Liberalismin perustuvan valtiomallin ominaispiirre on se, että siinä joudutaan jatkuvasti refleктоimaan, miten yksilöitä voidaan hallita hallitsematta heitä liikaa ja samalla kunnioittaa heidän autonomiaansa, oikeuksiaan ja vapauksiaan.

Valta onkin Foucault'n ajattelun keskiössä, ja hänen mukaansa se kiinnittyy kiinteästi tietoon ja sen legitimoimaan totuuteen (Foucault, 1980). Vallankäytössä on kyse totuuden määrittelystä eli kamppailusta eri osapuolten välillä. Keskeistä on, ettei valtaa ymmärretä tukahduttavana, vaan tuottavana, sillä sitä on kaikkialla ihmisten välisissä suhteissa, ja nämä suhteet uusiutuvat sekä muuttuvat jatkuvasti (Foucault, 1980). Valtasuhde ei myöskään koskaan ole stabiili, sillä valtaa kohtaan on aina vastarintaa. Siksi hallinta on aina hienovaraista ”käyttäytymisen ohjaamista” (*conduct of conduct*), jolla pyritään samaan yksilö johtamaan ja hallitsemaan itseään (Foucault, 1982).

Foucault'n käsitys vallasta on biopolitiikkaa, sillä vallankäyttö kohdistuu ihmisten ja populaatioiden fyysisten ja henkisten ominaisuuksien sekä kykyjen kontrollointiin, muovaamiseen ja ohjaamiseen (Foucault, 2010a). Biopolitiikkaan liittyy kolme keskeistä käsitettä: tieto, valta ja subjekti, jotka ovat olennaisia myös hallinnan tutkimuksessa (Foucault 2010a). Tieto biopolitiikan kehityksessä kiinnittyy asiantuntijuudesta käytäviin kamppailuihin. Valta puolestaan tarkoittaa sitä, millaiseen tietoon nojaututaan ja kenellä on oikeus määritellä ja edistää sitä. Subjekti viittaa

subjektifikaatioon ja kytkeytyy etiikkaan ja itsesääteelyyn, eli siihen, millainen ihminen on ja miten koko väestön tulisi elämäänsä elää.

Biopolitiikkaan kiinnittyvä hallinnallisuus voidaan ymmärtää Foucault'n käsitteiden, kuten rationaliteetin ja teknologian, kautta. Ensinnäkin on kuitenkin ymmärrettävä, että nämä käsitteet jäsentyvät osana erilaisia "totuuspelejä" (Foucault, 1980). Foucault'n mukaan jokaisella yhteiskunnalla on oma totuusjärjestelmänsä, jolla hän tarkoittaa diskurssityyppejä, jotka hyväksytään ja joita pidetään totena. Totuuspelit kytkeytyvät tiedon ja vallan keskinäiseen suhteeseen. Tutkimalla tätä sidosta voidaan analysoida subjektin ja totuuspelien välistä suhdetta. Totuuspelit rakentuvat erilaisten valtakäytänteiden ja pakoteinstituutioiden verkostoissa (Foucault, 1980).

Poliittiset rationaliteetit, kuten liberalismien eri muodot – sosiaaliliberalismi ja uusliberalismi – ovat koko yhteiskunnan tasolla toimivia "totuuspelejä", joihin valtion hallinnallistuminen perustuu (Foucault, 1991). Ne ovat historiallisina hetkinä toimivia koherentteja ajatusjärjestelmiä, joita rakennetaan ja ylläpidetään tilastojen, strategioiden ja politiikkojen avulla. Rationaliteetti viittaa yleisesti järjestyksen tapaan, joka määrittää, miten hallintaa harjoitetaan tietyssä ajassa ja paikassa (Kaisto & Pyykkö, 2010). Miller ja Rose (1989) määrittelevät poliittiset rationaliteetit suhteellisen systemaattisiksi, historiallisesti rakentuneiksi diskursiivisiksi kokonaisuuksiksi. Poliittiset rationaliteetit sisältävät sekä opit hyvinvoinnista, erilaiset liberalismien oppijärjestelmät että näkemykset oikeuksista ja velvollisuuksista. Näitä ajattelutyyplejä ja tapoja tehdä todellisuus ajateltavaksi työstetään siten, että ne mukautuvat laskelmoitaviksi ja ohjelmoitaviksi (Rose & Miller, 2010).

Poliittisten rationaliteettien hallinnallisuus tarvitsee kuitenkin tekniikoita toteutukseen. Hallinnan tekniikat viittaavat niihin järjestelmällisiin toimintatapoihin, joilla yksilöt, instituutiot ja muut organisoidut valtajärjestelmät pyrkivät vaikuttamaan toisten ihmisten toimintaan. Tällaisia toimintatapoja ovat esimerkiksi arkkitehtoniset ratkaisut ja erilaiset tiedonkeruu- ja esittämismenetelmät (Rose, 1999; Kaisto & Pyykkönen, 2010). Esimerkiksi koulutuksessa luokkahuonejärjestys ja opetussuunnitelmat ovat hallinnan tekniikoita, joilla pyritään koulumaan yksilöiden käyttäytymistä. Hallinnan tekniikoissa rationaliteetit siis välineellistyvät (Rose & Miller, 2010). Ne ovat keinoja, kykyjä ja taitoja, joilla hallintaa harjoitetaan tietyn päämäärän eli teloksen kehyksessä (Kaisto & Pyykkönen, 2010; ks. myös Dean, 2010).

Foucault (1988) jakoi hallinnan tekniikat neljään ryhmään: 1) tuotantotekniikat, 2) merkkijärjestelmätekniikat, 3) valtatekniikat ja 4) itsetekniikat. Yleensä Foucault'laisessa tutkimuksessa keskitytään kahteen viimeiseen tekniikkaan, sillä ne tuottavat käsityksen subjektista. Valtatekniikoiden avulla määritellään yksilöiden olemusta ja käyttäytymistä osoittamalla heidät tiettyjen päämäärien alaisuuteen ja hallintaan. Itsetekniikat puolestaan sijaitsevat liberaalin hallinnan ytimessä. Niillä tarkoitetaan keinoja, joiden avulla yksilöt pyrkivät autonomisesti tai muiden avustuksella muokkaamaan käytöstään tietyssä totuuspelissä rakentuneen suunnitelman mukaisesti.

Hallinnallisuuteen liittyvät totuuspelit, rationaliteetit ja tekniikat kiinnittyvät lopulta etiikkaan, sillä hallinta toteutuu liberalismissa tietyssä moraalisisessa totuuspelissä. Foucault (1988) kuitenkin muistuttaa, ettei ole olemassa universaalisti

hallittavaa objektia, koska hallinnan kohteet ja "hallitsijat" vaihteleva eri aikoina. Siksi subjektin muodostumista tarkastellaan ulkoisen hallinnan ja itsehallinnan leikkauspisteessä. Ulkoinen hallinta viittaa subjektivointiin eli niihin käytäntöihin, joissa määritellään yksilöiden käytöstä, alistetaan heidät hallinnan alaisuuteen ja joissa objektivoidaan subjektit. Itsehallinta puolestaan viittaa puolestaan subjektivaatioon, eli niihin käytäntöihin, joissa yksilöt voivat muokata omaa ajatteluaan, käyttäytymistään ja olemisen tapaansa. (Foucault, 1988; Kaisto & Pyykkönen, 2010.) Hallinnan analytiikassa ei kuitenkaan tarkastella subjektuuden muodostumista universaalina ilmiönä, vaan aina tapahtumayhteydessään, joka on historiallisena ilmiönä singulaarinen ja kontingentti (Helén, 2006; Kaisto & Pyykkönen, 2010).

Poststrukturalistinen politiikka-analyysi, problematisaatio ja problematisointi

Poststrukturalistinen politiikka-analyysi (*poststructural policy analysis*) on Bacchin kehittämä ja nimeämä politiikan tutkimuksen lähestymistapa. Se keskittyy hallinnan tutkimiseen toimintapolitiikan (*policy*) kehyksessä (Bacchi & Goodwin, 2016; ks. myös Bacchi, 1999, 2009, 2015). Toimintapolitiikka ymmärretään poststrukturalistisessa politiikka-analyysissä kuitenkin hyvin laveasti: se käsittää sekä valtion laitosten että muiden yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitämiseen osallistuvien järjestöjen ja ammattikuntien toiminnan (Bacchi & Goodwin, 2016).

Poststrukturalistisen politiikka-analyysin keskeinen käsite on problematisaatio kahdesta syystä. Ensinnäkin problematisaation käsitteellä Bacchi yhdistää Foucault'n ymmärryksen totuuspeleistä ja hallinnallisuudesta sekä hallinnan analytiikan käsitteistön osaksi politiikan tutkimusta (esim. Bacchi & Goodwin, 2016). Toiseksi Bacchi on kehittänyt WPR-analyysikehikon problematisaation tutkimiseen politiikan kontekstissa (esim. Bacchi, 2009). Ennen kuin esittelemme WPR-analyysikehikon tarkemmin, selvitämme, miten Bacchin poststrukturalistinen politiikka-analyysi eroaa toimijuutta ja tulkinnallisuutta korostavasta poststrukturalistisesta politiikka-analyysistä (*poststructuralist policy analysis* ks. Howarth & Griggs, 2012). Tämän jälkeen esittelemme, miten problematisaatio ja problematisointi ymmärretään Bacchin kehittämässä politiikka-analyysissä.

Molemmissa poststrukturalistisiksi politiikka-analyyseiksi kutsutuissa tutkimusotteissa analyysin kohde on poliittinen problematisaatio, mutta se ymmärretään eri tavoin. Tämä ymmärrysoleellisuus, koska se havainnollistaa, miten tutkimusotteet poikkeavat toisistaan. Toimijuuteen ja tulkinnallisuuteen keskittyvässä poststrukturalistisesta politiikka-analyysissä huomio on toimijoissa ja siinä, miten he muodostavat poliittisia ongelmia (Bacchi, 2015; Howarth & Griggs, 2012). Tällöin analyysin kohde on muun muassa se, miten eri toimijoiden ideologiset ja/tai hegemoniset näkökulmat määrittävät poliittisen ongelman muodostamista ja miten niitä ylläpidetään (ks. Howarth & Griggs, 2015). Tämän tutkimusotteen teoreettinen tausta nojaa ennen kaikkea Laclau ja Mouffin diskurssiteoriaan (Howarth & Grig-

gs, 2012, 2015; ks. myös yksityiskohtainen Tervasmäen selostus Laclaun ja Mouffen sekä Essexin koulukunnan diskurssiteoriasta tämän teoksen luvussa 4). Bacchin lanseeraamassa poststrukturalistisessa politiikka-analyysissä problematisaatiota puolestaan tutkitaan tarkastelemalla sitä, miten politiikassa jokin asiantila tai ilmiö esitetään ongelmana ja millaisia keinoja ongelman ratkaisemiseksi tarjotaan (myös Rose & Miller, 1992).

Bacchin ymmärrys problematisaatiosta pohjautuu Foucault'n tutkimuksiin. Problematisaatio viittaa siihen, miten jokin asiantila, toiminta, prosessi tai ilmiö määritellään ongelmaksi ja ajattelun kohteeksi (Bacchi, 2012). Problematisaatiossa tieto-valta-suhteet ja hallintakäytännöt muuttuvat. Bacchin mukaan politiikassa problematisaatio etenee siten, että jokaisessa poliittisessa toimintaohjelmassa tai ehdotuksessa esitetään jokin yhteiskunnallinen ongelma ja keinot sen ratkaisemiseksi (ks. Bacchi, 2009, 2012, 2015). Jokainen poliittinen toimintaohjelma ja ehdotus siis problematisoi ja pyrkii muuttamaan vallitsevaa asiantilaa eli hallintaa (Bacchi & Goodwin, 2016). Poliittisten ongelmien esittäminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ongelmat olisivat pelkkiä konstruktioita jostakin ilmiöstä. Sen sijaan ongelmien esittäminen on osa prosessia, jossa jokin yhteiskunnallinen ilmiö otetaan ajattelun kohteeksi ja jonka avulla ilmiötä pyritään hallitsemaan. Bacchi huomauttaa, ettei poststrukturalistisessa politiikka-analyysissä tarkastella poliittisten ohjelmien ja toteutuneen politiikan välistä jännitettä, vaan niitä itsestäänselvyiksi, joihin politiikka perustuu ja joita se ylläpitää. Tämä tutkimusote eroaa perustavasti sellaisesta politiikan tutkimuksesta, jossa tutkitaan poliittisten toimenpiteiden vaikutuksia yhteiskunnallisiin ongelmiin (Bacchi, 2023).

Bacchin poststrukturalistisen politiikka-analyysin tutkimuskohde on problematisaatio ja sen kautta mahdollistuva hallinta. Sen analyttinen ohjenuora ja kriittinen ulottuvuus on Foucault'a seuraten problematisointi. Se tarkoittaa vallitsevien ja yleisesti hyväksytyjen totuuksien ja asiantilojen sekä niiden vaihtoehdottomuuden kyseenalaistamista (Bacchi & Goodwin, 2016). Kyseenalaistamisella ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että totuudet ymmärrettäisiin ideologisiksi manipulaatioiksi, jotka tulisi paljastaa (Bacchi, 2012). Sen sijaan analysoidaan, miten jokin asiantila tai ilmiö esitetään politiikassa ongelmana ja millaisia keinoja sen ratkaisemiseksi tarjotaan. Analyysi ei siis keskity toimijoihin siinä mielessä, että tarkasteltaisiin, kuka sanoo mitään. Sen sijaan analyysin tavoitteena on problematisoida poliittisia toimenpideohjelmia ja -ehdotuksia siten, että tarkastelu niihin itsestäänselvyksiin ja rationalisointeihin, joille ongelman esittäminen perustuu ja miten se rajataan.

WPR-menetelmä

WPR-menetelmä on Bacchin kehittämä analyttinen työkalu politiikan tutkimiseen (esim. Bacchi, 2023). Sen avulla voidaan yhtäältä analysoida poliittista problematisaatiota ja sen kautta tapahtuvaa hallintaa, ja toisaalta problematisoida analysoitavaa toimintapolitiikkaa. Menetelmän perusajatus nojaa poststrukturalistisen poli-

tiikka-analyysin mukaisesti siihen tietoteoreettiseen premissiin, että politiikassa määritellään erilaisia ongelmia, joihin tarjotaan poliittisesta ohjelmasta riippuen monenlaisia ratkaisuja (Bacchi & Goodwin, 2016). Yhteiskunnalliset ilmiöt siis problematisoituvat eri politiikkaohjelmissa eri tavoin.

Itse WPR-menetelmä koostuu kuudesta kysymyksestä, jonka Bacchi on kehittänyt problematisaation analysoimiseen politiikan kontekstissa (Bacchi, 2009; Bacchi & Goodwin, 2016). Menetelmän avulla voidaan tutkia niin yleisiä poliittisia linjauksia tai ohjelmia, lainsäädäntötekstejä, oikeuden päätöksiä, lehdistötiedotteita, tutkimusraportteja, tilastotietoja kuin arkkitehtonisia ratkaisujakin (Bacchi & Goodwin, 2016). Bacchin ja Goodwinin (2016) mukaan aineistotyyppillä ei ole ratkaisevaa merkitystä analyysin kannalta. Oleellisempaa on se, että aineistoksi valikoidaan jokin sellainen artefakti, joka pyrkii ohjaamaan ja muokkaamaan ihmisten toimintaa.

Seuraavaksi esittelemme WPR-menetelmän analyttiset kysymykset. Esittelyn yhteydessä havainnollistamme, mihin eri kysymykset suuntaavat analyysin huomion ja miten niiden avulla voidaan problematisoida tarkasteltavaa politiikkaa. Foucault'a seuraten Bacchi ja Goodwin (2016) muistuttavat, että WPR-menetelmän kysymyksiä voi soveltaa valikoivasti, eikä jokaista kysymystä tarvitse esittää kaikissa tapauksissa. On myös todennäköistä, että menetelmää on sovellettava aineistoon useammin kuin kerran, sillä poliittiset ongelmat esitetään usein siten, että ne pyrkivät asettumaan tai 'pesiytymään' toistensa sisälle.

- 1) *Ensimmäiseksi*: mikä esitetään ongelmaksi analysoitavassa poliittisessä ohjelmassa tai ohjelmissa?

Ensimmäinen kysymys tarjoaa analyysin aloituspisteen. Toisin sanoen, ensin tunnistetaan, mikä esitetään politiikkatekstissä ongelmana. Tämä tapahtuu tutkimalla politiikkatekstien määrittämiä 'ratkaisuja', joiden avulla voidaan löytää implisiittiset ongelmanasettelut. Tarkoituksena on kyseenalaistaa jokin sellainen asia, joka vaikuttaa luonnolliselta ja itsestään selvältä. Aloituspisteen valinta riippuu työn ja poliittisten prioriteettien merkityksellisyydestä. Samalla on tärkeää muistaa, että politiikkatekstit ovat usein monimutkaisia ja voivat sisältää useamman kuin yhden ongelman representoinnin. (Bacchi & Goodwin, 2016; ks. myös Kinnari, 2020a.)

- 2) *Toiseksi*: millaisille ennakko-oletuksille poliittisen ongelman esittäminen perustuu? Mitkä oletukset ovat tämän esitetyn 'ongelman' takana tai perustana (ongelman representaatio)?

Toinen kysymys keskittyy tiedon ja vallan määrittämiin totuuspeleihin. Ensin selvitetään, miten ongelman representaatio on ylipäätään mahdollinen. Tämä tapahtuu tunnistamalla se tieto ja ne diskurssit, jotka mahdollistavat sen legitimitetin, joka tekee ongelman representaatiosta järkevän ja ymmärrettävän. Toiseksi tarkastellaan, miten ongelman representaatio on rakennettu: mihin käsitteisiin ja binaarisuuksiin (esimerkiksi julkinen/yksityinen, mies/nainen ja kansalainen/maahanmuuttaja) se

perustuu? Tämän jälkeen tunnistetaan mahdollisia problematisointien malleja, jotka saattavat viitata tietyn poliittisen tai hallinnan rationaliteetin toimintaan. Tällöin etsitään vastausta kysymykseen siitä, millainen tieto on mahdollistanut sen, että jokin tavoite on rakentunut vastaukseksi ongelmiin, sekä millaisissa diskursiivisissa käytännöissä ja verkostoissa tämä tavoite rakentuu. (Bacchi & Goodwin, 2016; ks. myös Kinnari, 2020a.)

3) *Kolmanneksi*, miten 'ongelman' kuvaaminen tapahtuu?

Kolmannen kysymyksen avulla pyritään genealogiseen ymmärrykseen nykyisyyden rakentumisesta kiinnittämällä huomio historialliseen muutokseen liittyviin valtasuhteisiin. Tavoitteena on tutkia, miten tietty ongelman representaatio (eli tapa, jolla ongelma esitetään) on muodostunut. Kysymyksen avulla haastetaan ehdotukset politiikan helposti jäljitettävästä kehityksestä, ja tuodaan esiin mahdollisten vaihtoehtoisten kehityskulkujen kirjo. Tarkoituksena on horjuttaa oletusta siitä, että nykyinen tila on jotakin väistämätöntä. Tämä edellyttää yksityiskohtaista käytäntöjen kartoitusta, jotka tuottavat tunnistettuja ongelman representaatioita. Eriävät valtasuhteet muodostavat tärkeän osan tästä analyysistä, sillä ne haastavat tiettyyn tietoon perustuvien diskurssien auktoriteettiaseman. (Bacchi & Goodwin, 2016; ks. Kinnari, 2020a.)

4) *Neljänneksi*, mitä ongelman esittämisessä on jätetty problematisoimatta? Mistä vaietaan ja voitaisiinko 'ongelma' käsitteellistää eri tavalla?

Neljännän kysymyksen myötä tarkastellaan esitettyä ongelmaa toisin kiinnittämällä huomio hiljaisuuksiin ja käsityksiin, jotka jäävät ongelmattomaksi tai kyseenalais-tamatta. Samalla kiinnitetään erityistä huomiota siihen, miten politiikassa muodostetaan vaihtoehdottomuutta. Tarkoituksena on horjuttaa vallitsevaa ongelman representaatiota ja kuvitella maailmoja, joissa tietty olosuhteiden yhtymäkohta ei ole problematisoitu tai jossa se on problematisoitu eri tavalla. (Bacchi & Goodwin, 2016; ks. myös Kinnari, 2020a.)

5) *Viidenneksi*, millaisia vaikutuksia (diskursiivisia, subjektifikaatio) tuotetaan tämän 'ongelman' myötä?

Viidennen kysymyksen avulla etsitään esitetyn ongelman vaikutuksia. Näitä ei ymmärretä 'tuloksina', vaan poliittisina seurauksina. Vaikutuksia voidaan eritellä erityisesti kolme toisiinsa kytkeytyvää ulottuvuuden kautta: diskursiiviset vaikutukset, subjektifikaatiovaikutukset ja koetut vaikutukset. Diskursiivisten vaikutusten tutkiminen kiinnittyy siihen, kuinka tietyn ongelman representaation asettamat viitekehykset rajoittavat sitä, mitä voidaan ajatella ja sanoa. Nämä viitekehykset muodostavat tietynlaisen "totuuspelin", jossa tietyt käsitykset ja puhuvat saavat etuoikeutetun aseman, kun taas toiset suljetaan ulkopuolelle. Subjektifikaatiovai-

kutukset kiinnittävät huomiota siihen, miten subjektit ovat mukana ongelman representaatioissa ja miten heidät tuotetaan tietynlaisiksi subjekteiksi. Koettujen vaikutusten tutkiminen viittaa siihen, millaisia konkreettisia kokemuksia ja vaikutelmia ongelman esittäminen synnyttää yksilöille ja ryhmille. Huomionarvoista on, että kaikki edellä esitetyt kysymykset luovat pohjan viidennelle kysymykselle. (Bacchi & Goodwin, 2016; ks. myös Kinnari, 2020a.)

- 6) *Kuudenneksi*, kuinka ja missä tätä ongelman representaatiota tuotetaan, levitetään ja puolustetaan? Kuinka sitä on häiritty tai yritetty korvata?

Kuudes kysymys auttaa ajattelemaan uudelleen sitä, mitä pidetään 'normaalina' todellisuutena. Tätä kysymystä voi pitää koko tutkimukseen keskeisenä tarkoituksena. Tarkoitus on paljastaa itsestäänselvyyksiä ja 'naamioita', joita politiikoissa korostetaan, mutta samalla tuoda esiin kiistojen olemassaolo. Erilaiset kiistat ovat niitä tekijöitä, jotka horjuttavat itsestään selvinä pidettyjä totuuksia. Kysymyksen avulla voidaan myös pohtia vastarinnan ja "vastatoiminnan" muotoja, jotka haastavat – tai voivat haastaa – laajalle levinneitä ja ongelman representaatioita. (Bacchi & Goodwin, 2016; ks. myös Kinnari, 2020a.)

WPR-lähestymistavan viimeinen askel on sitoutuminen soveltamaan sen kuutta kysymystä paitsi tutkijan omiin näkemyksiin myös hänen käyttämiinsä ongelman representaatioihin. Tämä edellyttää itsekriittisyyttä, sillä historiallisiin ja kulttuurisesti vakiintuneisiin tietomuotoihin sijoittuneena tutkijan on alistettava myös oma ajattelunsa kriittiselle tarkastelulle. Alleviivatakseen menetelmän itsekriittistä ulottuvuutta Bacchi (esim. 2023) on myöhemmissä kirjoituksissa lisännyt menetelmään seitsemännen kohdan: sovellla WPR-menetelmän kysymyksiä itse esittämillesi ongelmille. Tämän tarkoittaa Bacchin ja Goodwinin (2016) mukaan sitä, että tutkijan on problematisoitava Foucault'n ajatuksia seuraten myös oma olemisensa ja argumentaationsa, jotta menetelmän soveltaminen olisi mahdollisimman luotettavaa.

Elinikäisen oppimisen politiikat WPR-menetelmän soveltamisen esimerkkinä ja Foucault'n subjektivaation neljä ulottuvuutta analyysin täydentäjänä

Käytämme ensimmäisenä esimerkkinä WPR-menetelmän soveltamisesta Kinnarin (2020a) väitöskirjatutkimusta, joka käsittelee elinikäisen oppimisen politiikkaa 1960-luvulta 2020-luvulle. Tutkimusaineisto koostui Euroopan neuvoston, OECD:n, UNESCO:n ja EU:n elinikäisen oppimisen ideoita käsittelevistä koulutuspoliittisista dokumenteista. Tutkimuksessa huomio kiinnittyi eri aikakausien problematisaatioihin ja niihin rakentuviin vastauksiin ja tavoitteisiin.

Tutkimuksessa WPR-menetelmää käytettiin genealogisen lähestymistavan menetelmällisenä työkaluna. Jokainen politiikkadokumentti analysoitiin yksittäin

WPR-patteriston avulla, suhteessa toisiin ja omaan aikakauteen. Elinikäisen oppimisen politiikka käsitteellistettiin poliittisiin rationaliteetteihin liittyväksi hallinnan teknologiaksi. Liberalismin muodot rakentavat erilaisiin totuuspeleihin perustuvat poliittiset rationaliteetit, jotka konstruoivat myös politiikkasuositusten ja -ohjelmien diskursiivisia sisältöjä. WPR:n avulla voidaan tutkia historiallisesti kerrostunutta aineistoa genealogisesti ja etsiä vastauksia siihen, miten nykyisyytemme on rakentunut. Tässä yhteydessä WPR-patteriston kolmas kysymys muodostuu koko tutkimuksen lähtökohdaksi. Se tarkoittaa historiallisen aineiston systemaattista läpikäymistä WPR-menetelmän mukaisesti, dokumentti kerrallaan.

WPR:n avulla voidaan keskittyä myös viidennen kysymyksen subjektifikaatiovaikutuksiin. Menetelmä ei kuitenkaan anna tähän seikkaperäisiä ohjeita. Kinnari (2020a) kytki Foucault'n subjektivaation neljä ulottuvuutta osaksi WPR-menetelmää tutkiessaan subjektifikaatiovaikutuksia. Subjektivaatiotapojen "käänteisellä" lähestymistavalla on mahdollista tarkastella, millaisia itsetekniikoita subjektille tarjotaan, jotta hän voisi rakentaa itsestään vaadittavan ihanteellisen moraalisubjektin.

Kinnarin (2020a) tutkimuksessa Bacchin WPR-menetelmän mukaisesti tarkasteltiin ensin politiikkatekstien määrittämiä 'ratkaisuja', jotta voitiin tunnistaa implisiittiset ongelmanasettelut. Tutkimuksessa ongelma tarkoitti niitä konkreettisesti määriteltyjä ongelmia, tarpeita, haasteita tai laiminlyöntejä, joihin elinikäinen oppiminen esitettiin vastauksena. Näitä oli usein useita, ja genealogisen lähestymistavan avulla oli mahdollista paikantaa, miten eri aikakausina ja eri organisaatioiden politiikoissa samanlaiset ongelmat voivat esiintyä erilaisissa diskursiivisissa totuuspeleissä, mutta saada toisistaan poikkeavia ratkaisuja ja tavoitteita.

Toiseksi Kinnarin (2020a) tutkimuksessa huomio kiinnittyi tiedon ja vallan määrittämiin totuuspeleihin, jotka ohjasivat elinikäisen oppimisen politiikan diskurssien sisältöjä. Tarkastelun kohteena oli, millainen tieto mahdollisti elinikäisen oppimisen rakentumisen vastaukseksi representoituihin ongelmiin sekä sen, millaisissa diskursiivisissa käytännöissä ja verkostoissa elinikäinen oppiminen toteutui. Systemaattinen genealoginen lähestymistapa mahdollisti eri aikakausien vertailun. Aineiston jakautuminen seitsemälle vuosikymmenelle osoitti myös poliittisen rationaliteetin muuttumista liberalismin eri muodoista toiseen. Tämä näkyi myös elinikäisen oppimisen politiikkateksteissä, joissa tiedon legitimizeetti ja auktoriteetit vaihtuivat vuosikymmenten aikana eri poliittisissa rationaliteeteissa.

WPR-menetelmän kolmas kysymys oli Kinnarin (2020a) koko tutkimuksen lähtökohta, koska tarkastelun kohteena olivat politiikkadokumentit seitsemältä eri vuosikymmeneltä. Eri aikakausien politiikkatekstien systemaattinen analyysi WPR-menetelmän mukaisesti tarjosi elinikäisen oppimisen muutokseen liittyvien valtasuhteiden ja nykyisyyden mahdollisuuksien yksityiskohtaisen tarkastelun. Genealoginen lähestymistapa tarjoaa vastauksen kysymykseen, mitä tapahtuu juuri nyt ajassamme ja miten nykyisyytemme on tullut mahdolliseksi (Foucault, 1998; Helén, 2016).

Neljännän kysymyksen avulla Kinnarin (2020a) tutkimuksessa tarkasteltiin elinikäisen oppimisen problematisaatioiden toisin ajattelemista. Huomio kohdistui

hiljaisuuksiin ja ongelmattomaksi jääviin käsityksiin elinikäisen oppimisen politiikan tavoitteista. Erityisesti tutkittiin vaihtoehtottomuuksien ja itsestäänselvyyksien taustalla olevia mekanismeja sekä sitä, miksi tietyt diskursiiviset totuuspelit legitimoituvat toempina kuin toiset. Yhdistämällä genealoginen lähestymistapa systemaattiseen WPR-menetelmään oli mahdollista tutkia millaisia hiljaisuuksia ja ongelmattomia käsityksiä esiintyy eri aikoina ja miten myös hiljaisuuksilla on oma genealogiansa. Tämä lähestymistapa tuo näkyviin valtakamppailut, joissa hiljaisuudet ja itsestäänselvyudet syntyvät sekä ne mekanismit, joilla tietyt diskurssit hiljennetään tai normalisoidaan.

Viidennen kysymyksen myötä huomio kiinnittyi esitetyn ongelman diskursiivisiin ja subjektifikaatiovaikutuksiin – siihen, millaista ihmistä tai yhteiskuntaa elinikäinen oppiminen politiikkana rakensi ja miten se muokkasi ihmisyyden ja yhteiskunnan kategorioita eri aikakausina. Subjektifikaatiovaikutuksiin WPR-menetelmä ei kuitenkaan tarjoa kovinkaan seikkaperäisiä ohjeita. Tämän vuoksi Kinnari (2020a) yhdisti Foucault’n subjektivaation neljä ulottuvuutta subjektifikaatiovaikutusten tutkimiseen. Tämän metodologisen työkalun avulla voidaan tutkia, miten problematisaation kautta hallitaan ja rakennetaan toivottua subjektiviteettia politiikkateksteissä.

Subjektifikaatiovaikutukset liittyvät siihen, että koko elämämme rakentuu aina tietyn moraalijärjestelmän sisällä. Foucault’n mukaan on erilaisia tapoja ”panna itsensä käyttäytymään” tietyssä moraalijärjestelmässä, jolloin yksilö on samalla oman käytöksensä subjekti, mutta myös moraalinvartija (Foucault, 2010c). Elinikäisen oppimisen politiikassa eri aikoina erilaisia määreitä siitä, miten yksilön tulisi panna itsensä käyttäytymään, jotta hänestä tulisi toivottava elinikäinen oppija. Genealogisesti orientoitunut WPR mahdollistaa muuttuvien subjektifikaatiovaikutusten tutkimisen analysoimalla tarjottuja subjektivaatiotapoja. Foucault (2010c) erottelee neljä *itsehallinnan* tai *etiikan* analysointiin liittyvää subjektivaatiotapaa, jotka voidaan yhdistää WPR-menetelmään: *eettinen substanssi*, *alistumisen tapa*, *itsen työstäminen* (eettinen työ) ja *moraalisubjektin teleologia*. Näiden avulla Kinnarin (2020a) tutkimuksessa analysoitiin toimintaa ja niitä tapoja, joilla yksilön on politiikan mukaan tehtävä itsestään vaadittava moraalisubjekti eli ihanteellinen elinikäisen oppija.

Eettisellä substanssilla Foucault (2010b) tarkoittaa tapaa, jolla yksilö muodostaa osan itsestään moraalikäyttäytymisen keskeisimmäksi tekijäksi. Eettisen substanssin tunnistamiseksi on kysyttävä, millainen käsitys todellisuudesta löytyy sen taustalta (Dean, 2010). WPR-menetelmän kolmannessa kohdassa selvitetään, millaisiin totuuspeleihin problematisaatiot kytkeytyvät. Kinnarin (2020a) tutkimuksessa elinikäisen oppimisen politiikassa eri diskurssit pohjautuivat erilaisiin moraalisiin järjestyksiin, minkä vuoksi myös eettisiä substansseja oli useita. Niitä rakensivat erilaiset ongelmat, kiellot, velvollisuudet, mahdollisuudet ja ratkaisut. Lisäksi eri aikakausien poliittiset rationaliteetit määrittivät elinikäisen oppimisen politiikkatekstien eettistä substanssia. Eettistä substanssia etsittiin politiikkateksteiltä kysymällä: millaiseen käsitykseen ihmisestä ja yhteiskunnasta oppiminen pohjautui ja miksi

elinikäinen oppiminen koettiin tärkeäksi?

Alistumisen tavalla Foucault (2010b) tarkoittaa tapaa, jolla yksilö tunnistaa säännöt ja velvollisuutensa totella niitä. Alistumisen tavat liittyvät siihen, *miten* eettistä substanssia hallitaan (Dean, 2010). Elinikäinen oppiminen on itsessään yhteiskunnan integraatioon liittyvä alistumisen tapa: oppimalla yksilö osoittaa olevansa kykeneväinen vaadittuun kansalaisuuteen. Kinnarin (2020a) tutkimuksessa koulutuspoliittisissa teksteissä elinikäinen oppiminen sisälsi velvoitteita ja suosituksia, joiden avulla yksilön tuli 'alistaa' itsensä vaadittavan eettisen substanssin mukaiseksi. Alistumisen tapoja selvitettiin koulutuspoliittisilta teksteiltä kysymällä: millainen osaaminen nähtiin tärkeäksi yksilölle ja yhteiskunnalle, ja millaisten velvoitteiden ymmärtäminen oli välttämätöntä eettisen substanssin täyttämiseksi?

Itsen työstämisellä tai *eettisellä työllä* Foucault (2010b) ei tarkoita pelkästään oman käytöksen saattamista vastaamaan jotakin määriteltä sääntöä, vaan myös toimintaa, jonka kautta itsestä rakennetaan oman toiminnan tai käyttäytymisen moraalisubjektiksi. Itsen työstäminen liittyy siihen, keitä me olemme hallinnan kohteina – "subjektifikaation käytäntöinä" – eli hallittavina ja eettisinä subjekteina (Dean 2010). Kinnarin (2020a) tutkimuksessa elinikäisen oppimisen politiikassa paikannettiin lukuisia itsen työstämiseen liittyviä käytäntöjä ja tekniikoita, joiden avulla yksilön tuli muokata itseään. Politiikkadokumenttien mukaan itseä oli työstettävä esimerkiksi arvioinnin, itsearvioinnin, ohjauspalveluiden ja kurssien, mutta myös terapeutin itsereflektion kautta. Itsen työstämisen keinoja etsittiin politiikkateksteistä kysymällä: minkä käytäntöjen avulla yksilön tuli muokata toimintaansa?

Moraalisubjektin teleologialla Foucault (2010b) tarkoittaa moraalisen toiminnan nivoutumista osaksi tiettyä moraalialia tai normistoa. Moraalinen toiminta rakentaa käyttäytymismallia, jonka tavoitteena on varmistaa, että yksilön toiminta vastaa vaadittuja arvoja ja sääntöjä, mutta samalla luo moraalisubjektille ominaista olemisen tapaa. Deanin (2010) mukaan teleologia sisältää ajatuksen hallinnasta, jolloin on kysyttävä: miksi me hallitsemme tai miksi meitä hallitaan? Mitkä ovat ne lopputulemat, joita etsitään ja millaista maailmaa halutaan rakentaa? Moraalisubjektin teleologia sisältää hallinnan ja eettisen todellisuuden rakentumisen tarkoituksellisen ja toivotun päätepisteen (Dean, 2010). Kinnarin (2020a) tutkimuksessa elinikäisen oppimisen moraalisubjektin teleologia kiinnittyi käsitykseen elinikäisestä oppimisesta, joka mahdollisti kulloisenkin ajan ratkaisut ja loi mallin ihanteellisesta kansalaisesta sekä halutusta yhteiskuntajärjestyksestä. Moraalisubjektin teleologiaa etsittiin politiikkateksteistä kysymällä: mitä olemisen tapaa ja millaista maailmaa elinikäisellä oppimisella tavoiteltiin?

WPR-menetelmän kuudennen kohdan mukaisesti Kinnarin (2020a) tutkimuksessa tarkasteltiin 'normaalialia' todellisuutta uudelleen. Pyrkimyksenä oli paljastaa itsestäänselvyyksiä, joita elinikäiseen oppimisen politiikkaan rakennettiin problematisaatioiden kautta. Elinikäisen oppimisen politiikassa tämä tarkoitti sen tutkimista, millaista ihmistä tai yhteiskuntaa elinikäinen oppiminen oli mukana luomassa ja miten se muokkasi ihmisyyden ja yhteiskunnan kategorioita.

WPR-menetelmää voidaan käyttää edellä kuvatun esimerkin mukaisesti genealogisen tutkimuksen systemaattisena välineenä. Tämä edellyttää kuitenkin tutkimuksen sitomista poststrukturalistiseen kontekstiin ja yksityiskohtaista, dokumenttikohtaista analyysia. Genealogisesti virittynyt WPR-menetelmä mahdollistaa problematisaatioiden muutoksen tarkastelun sekä nykyisten problematisaatioiden kautta rakentuneiden tavoitteiden ymmärtämisen. Huomionarvoinen havainto olikin, että problematisaatiot pysyivät hyvin samanlaisina, mutta ratkaisut perustuivat eri aikakausina erilaisiin diskursiivisiin totuuspeleihin ja rationaliteetteihin.

Subjektifikaatiovaikutusten tutkimuksessa WPR-menetelmään voidaan yhdistää myös foucault'laiset subjektivaatiotavat. Mikäli tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita problematisaatioiden kautta rakennetuista toivotuista subjekteista, subjektivaation ulottuvuuksien yhdistäminen WPR-analyysikehikkoon mahdollistaa sen tarkastelun, millaisia itsetekniikoita politiikassa yksilölle tarjotaan. Subjektivaatiotapojen analyysikehikko tarjoaa välineen sen tutkimiseen, miten ja miksi yksilön tulisi rakentaa itsensä vaaditun kaltaiseksi.

Kahden politiikkasektorin vertaileva analyysi WPR-menetelmällä

Toisena esimerkkinä WPR-menetelmän soveltamisesta hyödynnämme Kauppilan, Kinnarin ja Niemen (2020) tutkimusta, jossa vertaillaan kahta eri politiikkasektoria. Esimerkillä havainnollistamme, miten WPR-menetelmä soveltuu myös vertailevaan politiikan tutkimiseen. Yleensä vertailevassa politiikan tutkimuksessa analysoidaan kahden tai useamman eri maan politiikkaa. WPR-menetelmää on käytetty muun muassa tutkimuksissa, jotka analysoivat koulutuspolitiikassa muodostuvia tasa-arvokäsityksiä Suomessa ja Ruotsissa (Lappalainen, Nylund & Rosvall, 2019), normalisoivaa ja ulossulkevaa koulutuspolitiikkaa Englannissa ja Skotlannissa (Tawell & McCluskey, 2022) ja sekä lasten liikuntaa koskevia politiikkasuosituksia Kanadassa ja Australiassa (Alexander & Coveney, 2013). Kauppila ja kumppanit puolestaan hyödyntävät WPR-menetelmää analysoidessaan kahta eri politiikkasektoria – vammais- ja elinikäisen oppimisen politiikkaa – Euroopan unionissa (Kauppila, Kinnari & Niemi, 2020; ks. myös Kauppila, 2022). Tällaisesta vertailevasta asetelmasta käsin he analysoivat sitä, millaisille rationaliteeteille eri politiikkasektorit perustuvat ja millaiseen vuoropuheluun ne keskenään asettuvat.

Euroopan unionin elinikäisen oppimisen- ja vammaispolitiikan vertailevan analyysin lähtökohdaksi Kauppila ja kumppanit (2020) asettivat politiikkasektorien risiiriittaisuuden. Vammaispolitiikassa on 1990-luvulta lähtien esitetty, että paras tapa parantaa vammaisten ihmisten yhteiskunnallista asemaa on edistää heidän työllistymismahdollisuuksiaan. Yhdeksi keskeiseksi keinoksi tämän tavoitteen saavuttamiseksi on määritetty vammaisten ihmisten koulutusmahdollisuuksien lisääminen ja heidän osallistamisensa elinikäiseen oppimiseen (Euroopan komissio, 2010b). Euroopan unionin koulutuspolitiikassa puolestaan tavoitteena on ollut elinikäisen oppimisen mahdollistaminen kaikille unionin kansalaisille (Euroopan komissio,

2010a). Elinikäiseen oppimiseen panostamisen on nähty lisäävän Euroopan unionin taloudellista kilpailukykyä ja sosiaalista yhtenäisyyttä (Euroopan komissio, 2000a, 2001, 2006, 2010a). Nämä linjaukset eivät kuitenkaan ole tuottaneet toivottua tulosta, sillä vammaisten palkkatyöllistyminen ja mahdollisuudet osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ovat edelleen heikommat kuin ei-vammaista väestöllä (Eurostat, 2024).

Kauppila ja kumppanit (2020) analysoivat elinikäisen oppimisen politiikan ja vammaispoliittisten linjausten epäsuhtaa keskittymällä siihen, miten politiikat konstituivat, hallinnoivat ja asemoivat vammaisia ihmisiä. Aineistoksi he valitsivat seitsemän keskeistä Euroopan unionin elinikäisen oppimisen- ja vammaispolitiikan dokumenttia vuosilta 2000–2010: neljä koulutuspoliittista ja kolme vammaispoliittista dokumenttia. Dokumentit analysoitiin kolmena parina², jotta voitiin tarkastella myös sitä, miten poliittiset toimintaohjelmat suhteutuvat toisiinsa.

Analyysissä Kauppila ja kumppanit (2020) sovelsivat WPR-menetelmää siten, että he rakensivat sen pohjalta kolmivaiheisen kysymyspatteriston poliittisten dokumenttien analysoimiseksi. *Ensimmäisessä vaiheessa* analysoitiin vammaisuuteen ja elinikäiseen oppimiseen kiinnittyviä ongelmanasetteluja. WPR-menetelmän mukaisesti he esittivät aineistolle kysymyksen: ”mikä esitetään politiikoissa ongelmana?” Ongelmaa analysoitiin kolmen tarkentavan kysymyksen avulla. Ensimmäinen kysymys koski sitä, miten poliittisen ongelman esittämisen yhteydessä vammaisuus konstituoidaan molemmilla politiikkasektoreilla. Toinen kysymys käsitteli puolestaan sitä, miten elinikäisen oppimisen edistäminen esitetään ja oikeutetaan keskeiseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi. Viimeinen kysymys tarkasteli, miten vammaisuudesta ja elinikäisestä oppimisesta muodostetaan problematisointien kautta hallittavia kategorioita.

Analyysin toisessa vaiheessa Kauppila ja kumppanit (2020) keskittyivät hallinnan tekniikoiden ja rationaliteettien analysointiin. Tässä vaiheessa he hyödynsivät WPR-menetelmän toista ja kolmatta kysymystä. Toisen kysymyksen mukaisesti, joka keskittyy poliittisten ongelmien taustaoletuksiin, tutkijat analysoivat niitä poliittisia ratkaisuehdotuksia, joilla pyritään edistämään vammaisten ihmisten koulutuksen saavutettavuutta ja elinikäiseen oppimiseen osallistumista. Nämä ratkaisuehdotukset käsitteellistettiin hallinnan tekniikoiksi. Hallinnan tekniikoiden kautta analysoitiin myös poliittisia rationaliteetteja. Tällöin keskityttiin seuraaviin kysymyksiin: kohdistuvatko ratkaisuehdotukset ensi sijassa yksilöön vai yhteiskunnallisiin järjestelyihin, ja millaista toimintaa vammaisilta ihmisiltä odotetaan? Analyytinen huomio kohdistui yhtäältä niihin itsestäänselvyyksiin, joille vallitseva käsitys

² Ensimmäisen parin muodosti vuonna 2000 julkaistut dokumentit *Towards a barrier-free Europe for people with disabilities* (Euroopan komissio, 2000b) ja *A memorandum on lifelong learning* (Euroopan komissio, 2000a). Toisen parin muodostivat dokumentit *Making a European area of lifelong learning a reality* (Euroopan komissio, 2001) ja *Equal opportunities for people with disabilities: A European action plan (2004–2010)* (Euroopan komissio, 2003), ja viimeinen pari muodostui dokumenteista *Key competences for lifelong learning* (Euroopan komissio, 2006), *Education and training 2010 work programme* (Euroopan komissio, 2010a) ja *European disability strategy 2010–2020: A renewed commitment to a barrier-free Europe* (Euroopan komissio, 2010b).

yhteiskunnallisesta osallistumisesta perustuu ja toisaalta niihin vaihtoehtoihin poliittisiin ratkaisuihin, jotka jäävät sanoittamatta. WPR-menetelmän kolmatta kysymystä, joka liittyy poliittisen ongelman levittämiseen, hyödynnettiin analyysissa esittämällä aineistolle seuraava kysymys: miten poliittiset ongelmat ja niiden ratkaisut eri politiikkasektoreilla suhteutuvat toisiinsa ja aikaisempiin linjauksiin. Tämän kysymyksen avulla tutkijat toivat analyysiinsä aikaperspektiivin ja analysoivat, millaisille poliittisille rationaliteeteille molemmat politiikkasektorit perustivat linjauksensa vuosina 2000–2010.

Analyysin viimeinen vaihe keskittyi tarkastelemaan sitä, miten koulutus- ja vammaispolitiikassa objektivoidaan subjektit. Subjektien analysoimisessa Kauppila ja kumppanit (2020) sovelsivat WPR-menetelmän viidettä kysymystä: millaista subjektiviteettia poliittisen ongelman esittämisessä yhteydessä tuotetaan ja miten tämä subjektiviteetti kiinnittyy esitettyyn poliittiseen ongelmaan. Analyysi kohdistui tällöin siihen, miten yksilöitä hallitaan elinikäisen oppimisen ja vammaisuuden kautta ja miten nämä hallinnan tavat suhteutuvat toisiinsa. Tässä analyysivaiheessa tarkasteltiin yksityiskohtaisesti vammaisuuden ja elinikäisen oppimisen välistä suhdetta kysymällä: miten vammaisuutta määritellään koulutuspoliittisissa toimenpideohjelmissa ja miten vammaisen subjekti suhteutuu elinikäisen oppijan ideaalisubjektiin?

Hyödyntämällä WPR-menetelmää kahden eri politiikkasektorin vertailevassa tutkimuksessa Kauppila ja kumppanit (2020) pystyivät analysoimaan niitä järkeilyjä ja problematisointeja, joille Euroopan unionin koulutus- ja vammaispolitiikat ovat perustaneet legitimitteettinsä 2000-luvulta 2010-luvulle. Analyysin keskeinen lopputulema on, että ongelmien esittämisen tavat ja niihin tarjotut ratkaisut ovat yhdenmukaistuneet koulutus- ja vammaispolitiikassa 2000-luvun aikana.

Toimintapoliittisten ohjelmien ratkaisuehdotusten ja rationaliteettien kautta Kauppila ja kumppanit (2020) analysoivat sitä, miten koulutus- ja vammaispolitiikassa objektivoidaan subjektit. Subjektien analyysissä hyödynnettiin WPR-menetelmää kahdella tavalla. Ensinnäkin analysoitiin, millaisia kykyjä elinikäiseltä oppijalta vaaditaan, jotta hän pystyy vastaamaan Euroopan unionin koulutuspolitiikassa esitettyihin taloudelliseen kilpailukykyyn ja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen kiinnittyviin ongelmiin. Toiseksi analysoitiin, millaista subjektiviteettia vammaisilta ihmisiltä vammaispolitiikassa odotetaan, jotta heidän osallistumisensa yhteiskunnalliseen toimintaan ja työmarkkinoille parane.

Lopuksi Kauppila ja kumppanit (2020) analysoivat näiden subjektien keskinäistä suhdetta. Analyysinsä perusteella he esittivät, että elinikäisen oppijan ideaalisubjekti sulkee jo määritelmällisesti monet vammaiset ihmiset ulkopuolelleen. Tästä huolimatta sekä koulutus- että vammaispolitiikka perustavat linjauksensa oletukselle, että yksilöiden tulee jatkuvasti kehittää itseään ja omatoimisuuttaan uusliberaaliin totuuspeleihin nojaavan tietotalouden vaatimusten mukaisesti. Vammaiset ihmiset esitetään politiikoissa ongelmana, koska he eivät lähtökohtaisesti mahdu poliittisten linjauksien tavoitteleman subjektin muottiin. Ratkaisuksi tähän ongelmaan tarjotaan lähinnä erilaisia tukitoimia, joilla pyritään lisäämään vammaisten

ihmisten omatoimisuutta ja taloudellista itsenäisyyttä.

Oleellista Kauppilan ja kumppanien (2020) tutkimuksessa on se, että poststrukturalistisen politiikka-analyysin ideaa noudattaen he eivät analysoi poliittisten ohjelmien seurauksia. Sen sijaan he keskittyvät vertailevassa analyysissään niihin itsestäänselvyksiin, joille politiikkojen ongelmanasettelut perustuvat. Tästä lähtökohdasta käsin he hyödyntävät WPR-menetelmää analysoidakseen niitä problematisaatioita, joille koulutus- ja vammaispolitiikka perustavat hallintansa. Tällaisella analyttisellä otteella tehdään näkyväksi koulutus- ja vammaispolitiikkaan sisältyviä ristiriitaisuuksia ja problematisoidaan poliittisia linjauksia niiden omista lähtökohdista käsin.

Lopuksi

Olemme tässä luvussa esitelleet Bacchin kehittämän poststrukturalistisen politiikka-analyysin WPR-menetelmän ja sen metodologiset lähtökohdat. Nämä lähtökohdat kiinnittyvät hallinnan analytiikkaan, jonka keskeiset periaatteet ja käsitteet tekevät menetelmän käytön ja ymmärtämisen mielekkääksi. Olemme havainnollistaneet WPR-menetelmän soveltamista kahdella esimerkillä, jotka kuvaavat sen käyttöä sekä genealogisessa että vertailevassa politiikan tutkimuksessa. Molemmissa esimerkeissä menetelmää on hyödynnetty osana hallinnan analyttistä metodologiaa. Tällöin huomio on kohdistunut niihin itsestäänselvyksiin ja totuuspeleihin, joille politiikat perustavat legitimitettinsä.

Analysoimalla politiikan itsestäänselvyksiä ja totuuspelejä avautuu myös WPR-menetelmän kriittinen ulottuvuus: problematisointi. Sen ydin on poliittisen vaihtoehdottomuuden kyseenalaistaminen ja tilan avaaminen toisinajattelulle. Poliittisia linjauksia ja ehdotuksia perustellaan usein yhteiskunnallisilla ongelmilla ja niiden pohjalle rakennetuilla ratkaisuilla. Ratkaisuja kuvataan usein vaihtoehdottomuuden retoriikan kautta. Samalla luodaan tietynlainen käsitys yhteiskunnasta, sillä ongelmat ja vastaukset pohjautuvat erilaisten rationaliteettien noudattamiin totuuspeleihin.

Analysoimalla poliittisten ongelmien ja ratkaisujen esittämistapoja voidaan tuoda esiin myös vaihtoehtoihin diskursseihin perustuvia ratkaisuja. WPR-menetelmä tarjoaa metodologisen ja menetelmällisen näkökulman lisäksi, Foucault'ta seuraten, keinon vastadiskurssien ja vaihtoehtoisten todellisuuksien kuvitteluun. Esittämällä erilaiseen tietoon perustuvia ratkaisuja esitetyille ongelmille, voidaan kuvitella ja luoda tulevaisuudesta useita mahdollisia tulevaisuuksia.

Politiikkaa problematisoimalla ei voida kuitenkaan määrittää, miten esimerkiksi koulutuspolitiikkaa tulisi harjoittaa tai millaisella politiikalla saavutettaisiin toivotut tulokset. Tämä ei ole tarkoituksaan eikä myöskään poststrukturalistisen politiikka-analyysin episteemis-ontologisten lähtökohtien mukaista: jokainen poliittinen ehdotus problematisoi vallitsevaa yhteiskunnallista tilannetta ja pyrkii muokkaamaan sitä tietyssä totuuspelissä. WPR-menetelmä metodologiana ei siis tarjoa vä-

lineitä koulutuspolitiikan normatiiviseen kritiikkiin. Sen sijaan se tarjoaa välineitä vaihtoehtojen ajattelulle ja kontingenssin esiin kirjoittamiselle poliittisen vaihtoehtottomuuden retoriikassa.

Rahoitus

Tätä lukua ovat tukeneet Suomen Akatemia (hanke nro 333025) ja Koneen säätiö.

Lähteet

- Alexander, S., & Coveney, J. (2013). A critical discourse analysis of Canadian and Australian public health recommendations promoting physical activity to children. *Health Sociology Review*, 22(4), 353–364. <https://doi.org/10.5172/hesr.2013.22.4.353>
- Bacchi, C. (1999). *Women, policy and politics: The construction of policy problems*. SAGE Publications.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Education.
- Bacchi, C. (2012). Why study problematizations? Making politics visible. *Open Journal of Political Science*, 2(1), 1–8.
- Bacchi, C. (2015). The turn to problematization: Political implications of contrasting interpretive and poststructural adaptations. *Open Journal of Political Science*, 5(1), 1–12. <http://dx.doi.org/10.4236/ojps.2015.51001>
- Bacchi, C. (2023). Bringing a 'What's the problem represented to be?' approach to music education: A national plan for music education 2022. *Music Education Research*, 25(3), 231–241. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2223220>
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis: A guide to practice*. Palgrave Macmillan.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society* (2. painos). SAGE Publications.
- Eurostat. (2024). *Disability statistics*. Haettu 21.2.2025 osoitteesta https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability_statistics
- Foucault, M. (2005). *Tarkkailla ja rangaista* (E. Nivanka, suom.). Otava.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. Teoksessa C. Gordon (toim.), *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977 by Michel Foucault*. Harvester Press.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. Teoksessa L. H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (toim.) *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. The University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. Teoksessa G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (toim.), *The Foucault effect. Studies in governmentality. With two lectures and an interview with Michel Foucault*. Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (2010a). *Turvallisuus, alue, väestö: Collège de Francen luennot 1977–1978* (A. Paakkari, suom.). Tutkijaliitto.
- Foucault, M. (2010b). *Seksuaalisuuden historia* (K. Sivenius, suom.). Gaudeamus.
- Helakorpi, J., Lappalainen, S., & Mietola, R. (2020). Equality in the making? Roma and traveller minority policies and basic education in three Nordic countries. *Scandinavian*

- Journal of Educational Research*, 64(1), 52–69. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1485735>
- Helén, I. (2005). Genealogia kritiikkinä. *Sociologia*, 42(2), 93–109. <https://journal.fi/sociologia/article/view/123612>
- Helén, I. (2016). *Elämän politiikat: Yhteiskuntatutkimus Foucault'n jälkeen*. Tutkijaliitto.
- Howarth, D., & Griggs, S. (2012). Poststructuralist policy analysis: Discourse, hegemony and critical explanation. Teoksessa F. Fischer & H. Gottweis (toim.), *The argumentative turn revisited: Public policy as communicative practice* (ss. 305–342). Duke University Press.
- Howarth, D., & Griggs, S. (2015). Poststructuralist discourse theory and critical policy studies: Interests, identities and policy change. Teoksessa F. Fischer, D. Torgerson, A. Durnová & M. Orsini (toim.), *Handbook of critical policy studies* (ss. 111–127). Edward Elgar Publishing Limited.
- Kaisto, J., & Pyykkönen, M. (2010). Johdanto: Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.), *Hallintavalta: Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä* (ss. 7–24). Gaudeamus.
- Kauppila, A. (2022). *Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden hallinta ja kansalaisuus vammais- ja koulutuspolitiikassa sekä ammatillisen erityisoppilaitoksen arjessa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 136. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8044-5>
- Kauppila, A., Kinnari, H., & Niemi, A-M. (2020). Governmentality of disability in the context of lifelong learning in European Union policy. *Critical Studies in Education*, 61(5), 529–544. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1533876>
- Kinnari, H. (2020a). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä: Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCON politiikasta* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Suomen kasvatustieteellinen seura. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-91-2>
- Kinnari, H. (2020b). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi. Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Kinnari, H., Laalo, H., & Silvennoinen, H. (2022). ”Kohti merkityksellistä elämää.” Jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana. Teoksessa K. Collin & S. Lemmetty (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (ss. 56–87). SoPhi.
- Kinnari, H., & Silvennoinen, H. (2023). Subjectivities of the lifelong learner in “humanistic generation” - Critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD. *International Journal of Lifelong Education*, 42(4), 424–440. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2234089>
- Koivusalo, M. (2012). *Kokemuksen politiikka: Michel Foucault'n ajattelujärjestelmä*. Tutkijaliitto.
- Kuortti, K. (2024). Repurposing public education: Governmental rationality of education export in Finland through public education problematisations. *Journal of Education Policy*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2358143>
- Laalo, H., & Jauhiainen, A. (2019). Yrittäjyyttä akatemiaan! Suomalaisen yliopistokoulutuksen problematisoituminen yrittäjyysdiskurssissa. *Aikuiskasvatus*, 39(2), 92–107. <https://doi.org/10.33336/aik.82983>

- Laiho, A., & Pihlaja, P. (2022). Is Finnish early childhood education going private? – Legislative steps and local policy actors' representations of privatisation. *Policy Futures in Education*, 20(8), 941–959. <https://doi.org/10.1177/14782103221074474>
- Lakka, L., & Pietilä, P. (2023). Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus – Lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. *Kasvatus & Aika*, 17(2), 42–57. <https://doi.org/10.33350/ka.119810>
- Lappalainen, S., Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). Imagining societies through discourses on educational equality: A cross-cultural analysis of Finnish and Swedish upper secondary curricula from 1970 to the 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 271–384. <https://doi.org/10.1177/1474904118814140>
- Mertanen, K., Mäkelä, K., & Brunila, K. (2022). What's the problem (represented to be) in Finnish youth policies and youth support systems? *International Studies in Sociology of Education*, 31(3), 264–283. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1752770>
- Miller, P., & Rose, N. (1989). Poliittiset rationalisaatiot ja hallintatekniikat. *Politiikka*, 31(3), 145–158.
- Miller, P. & Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan* (R. Suikkanen, suom.). Vastapaino.
- Mäkinen, M. (2018). Miten aikuisten perustaidot määritellään? Perustaidot PIAAC-tutkimuksesta paikalliseen diskurssiin. *Aikuiskasvatus*, 38(4), 304–319. <https://doi.org/10.33336/aik.88375>
- Pitkänen, H. (2023). Reflektioiva oppilas suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmallisessa arviointidiskurssissa. *Kasvatus ja aika*, 17(1), 50–73. <https://doi.org/10.33350/ka.119400>
- Rose, N., & Miller, P. (1992). Political power beyond the State: problematics of government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173–205. <https://doi.org/10.2307/591464>
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Tawell, A., & McCluskey, G. (2022). Utilising Bacchi's what's the problem represented to be? (WPR) approach to analyse national school exclusion policy in England and Scotland: A worked example. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1976750>
- Walters, W. (2012). *Governmentality: Critical encounters*. Routledge.

6

Verkostoanalyysi koulutuspolitiikan tutkimuksessa

Jaakko Kauko, Paula Silvén, Jarmo Kallunki, Joni Forsell & Katri Eeva Di Minin

Yhä useampi kasvatustieteellinen tutkimus hahmottaa maailmaa verkostojen kautta. Jaettuna näkemyksenä on, että koulutuspolitiikka muotoutuu verkostoissa, joissa toimijat, ideat ja resurssit risteävät monimutkaisilla tavoilla. Tässä luvussa avataan, miten verkostoanalyysi tarjoaa tutkijalle välineitä ymmärtää koulutuspoliittisen kentän rakenteita, toimijoita ja vaikutusvaltaa. Esittelyssä ovat kaksi keskeistä menetelmällistä lähestymistapaa: sosiaalisten verkostojen analyysi (SNA) ja verkostoetnografia. Ne auttavat hahmottamaan, miten ja missä verkostoissa tieto, raha ja poliittiset ajatukset liikkuvat. Luku toimii käytännönläheisenä johdatuksena verkostoanalyysin mahdollisuuksiin koulutuspolitiikan tutkimuksessa ja tarjoaa esimerkkejä sen soveltamisesta.

Verkosto tutkimuksen kohteena

Verkostojen tärkeyttä ihmisten välisessä toiminnassa on helppo ymmärtää jo arkipäiväisten havaintojen perusteella. Sosiaaliset suhteet, tiedonkulku ja kokemus maailman pienentymisestä tapahtuvat verkostojen kautta. Verkostot ovat monimutkaisia ja juuri siksi kiehtovia kokonaisuuksia. Verkostoja on lähestytty useissa tutkimuksissa monenlaisin tieteellisin menetelmin. Tarkastelemme tässä luvussa näistä lähestymistavoista verkostoanalyysia, joka ymmärtää verkoston tutkimuskohteen luonnetta selittävänä tekijänä.

Verkostojen tutkimusta voi eritellä tutkimusten teemojen ja niistä johdettujen tavoitteiden avulla. Temaattiseen tarkasteluun soveltuu Rhodesin (2008) tekemä jaottelu. Rhodes (2008) jaottelee politiikan tutkimuksessa tehdyn verkostojen analyysin teemat kuvauksiin politiikanteon arkipäivästä, teoriakehittelyyn ja hallinnollisten reformien analyysiin. Toisin sanoen, politiikan tekeminen tapahtuu väistämättä ihmisten tai organisaatioiden verkostoissa, verkostojen toimintaa voidaan pyrkiä selittämään teoretisoimalla ja hallinnollisten reformien tutkiminen tuottaa ymmärrystä verkostojen käytöstä hallinnan työkaluina tai väylinä. Koulutuspolitiikan tutkimuksen pyrkimykset verkostojen ymmärtämiseen ja menetelmien kehittämiseen ovat lähellä näitä politiikan tutkimuksen tavoitteita. Periaatteet koulutuspoliittisten verkostojen analyysiin ovat siis vastaavat kuin politiikkaverkostojen (*policy networks*) tutkimuksessa. Tarkastelussa ovat keskeiset ja perinteiset politiikan tutkimuksen kohteet.

Myös koulutuspoliittisessa tutkimuksessa on valtavirtaistunut näkemys siitä, että maailmaa on hedelmällistä hahmottaa verkostojen kautta. Verkostoanalyysi on menetelmänä kasvattanut suosiotaan myös koulutuspolitiikan tutkimuksessa, joskin se on tieteenalalla vielä vähän käytetty menetelmä (Hodge ym., 2020, s. 3; Kolleck, 2016, s. 315). Tutkimuksissa on havainnollistettu, miten verkostot eivät pysähdy kansallisvaltioiden rajoihin vaan toimivat maantieteellisistä rajoista välittämättä (Vergier ym., 2012; Kauko ym., 2018). Useat tutkijat katsovat, että kansainvälisen lisäksi kansallinen ja paikallinen päätöksenteko on muuttunut verkostoituneeksi (Ball & Junemann, 2011; Ferrare & Apple, 2017). Knoen (2011) mukaan politiikkaverkostojen tutkimuksessa pyritään tunnistamaan keskeiset politiikan toimijat, kuvaamaan ja selittämään niiden vuorovaikutusta politiikkaprosessissa, sekä selittämään ja ennustamaan poliittisia päätöksiä ja politiikan lopputuloksia. Poliitiikan verkostoja pyritään usein kuvaamaan ja selittämään niiden synnyn, säilymisen tai muutoksen näkökulmasta. Toisaalta voidaan tarkastella miten toimijoiden väliset suhteet vaikuttavat toimijoiden asenteisiin, preferensseihin tai mielipiteisiin, miten verkoston rakenne vaikuttaa toimijoiden yhteistyöhön tai tehdä vertailevaa tutkimusta verkostoista (Knoke, 2011). Näitä teemoja voidaan tarkastella tai tavoitteita saavuttaa moninaisilla politiikan tutkimuksen työkaluilla, mutta tässä luvussa keskitymme verkostoanalyysiksi kutsuttuun menetelmään.

Koska verkostot ovat läsnä monessa maailman ilmiössä, verkosto-sanana käyttö vaatii ymmärrystä, missä kontekstissa siitä puhutaan. Verkosto-sanalla on sekä arkikielinen että teoreettinen merkitys. Arkipäiväisessä kielenkäytössä ja joissain tutkimusteksteissä voidaan puhua verkostosta tarkemmin erittelemättä mikä se on. Verkostoanalyysissa verkoston on sen sijaan oltava selvästi kuvattu ja määritetty. Verkosto on analyysin kohde, jolloin sen toimijoiden, rajojen ja yhteyksien tarkka kuvailu on koko tutkimukselle ratkaisevan tärkeää. Verkostoja onkin enenevässä määrin pyritty lähestymään systemaattisesti. Tämän luvun tarkoitus on toimia ensimmäisenä lähteenä tutkijalle, joka haluaa ottaa verkoston tutkimuskohteekseen, ymmärtää verkostoanalyysin mahdollisuuksia tai käyttää sitä koulutuspoliittisessa ja miksei yleisemminkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

Verkostoanalyysissa verkosto voi muodostua mitä erilaisimmista konkreeteista tai abstrakteista olioista. Verkosto voi olla esimerkiksi ihmisten, eläinten, esineiden, asioiden, käsitteiden tai niiden muodostamien ryhmien välinen suhde. Näiden verkostojen hahmottamiseen tarvitaan sopimuksia siitä, miten asioita kuvataan. Toisin sanoen tarvitaan teoreettista käsitteellistystä. Verkostoanalyysin käsitteitä voidaan suomentaa monin tavoin, mutta tässä luvussa olemme kääntäneet peruskäsitteet seuraavasti. Solmu (*node*, *vertex*) tarkoittaa verkoston muodostavia olioita. Solmut ovat mahdollisesti yhdistyneet toisiinsa. Näitä mahdollisia yhteyksiä kutsutaan linkeiksi (*link*, *edge*), ja ne kuvaavat olioiden suhteita. Kuten oliokin, linkki voi olla hyvin monenlainen. Esimerkiksi sosiaaliset (esim. sukulaisuus) tai henkiset (esim. rakkaus, viha) suhteet, vuorovaikutuksen luonne, virtaus (esim. tiedon tai rahan) tai samankaltaisuus (esim. sijainti tai jäsenyys) voivat kuvata olioiden suhdetta (Borgatti & Ofem, 2010). Solmut ja linkit muodostavat verkoston. Verkostoanalyysin keskeinen idea on, että verkosto on kokonaisuutena sosiaalisten ilmiöiden tarkastelun kannalta olennaisempi kuin solmujen ominaisuudet.

Hallinnon ja politiikan tutkimuksessa ensimmäisiä suomenkielisiä johdantoja verkostoanalyysiin ilmestyi jo 1990-luvun puolivälissä (Johanson ym., 1995; Mattila & Uusikylä, 1999). Verkostoanalyysia hyödyntäviä suomenkielisiä koulutuspolitiikan tutkimuksia tai Suomessa julkaistuja väitöskirjoja on alkanut ilmestyä vasta viimeisen vuosikymmenen aikana. Niissä on analysoitu koulutusliiketoimintaverkostoja hallitusten päällekkäisjäsenyyksien perusteella (Kiesi ym., 2023), opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmien verkostoja (Kauko ym., 2020; Kallunki ym., 2023), Yhdistyneen kuningaskunnan "*New education*"-liikettä jäsenyysverkostona (Luoto, 2023) ja sosiaalisia verkostoja tutkimusrahoituskilpailussa yhdistämällä laadullisia ja määrällisiä menetelmiä (Kosunen & Kivelä, 2017). Lisäksi verkostokäsitettä hyödyntävä *Actor Network Theory* (ANT) on ollut työvälineenä politiikan liikkumisen tutkimuksessa (Nishimura-Sahii, 2024), varhaiskasvatuksen yritysysteistyön analyysissa (Paakkari & Siippainen, 2023) ja luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman tarkastelussa (Toikkanen & Nikkola, 2019). Yllä mainituissa esimerkeissä on käytössä useita erilaisia menetelmiä, joita voidaan kutsua verkostoanalyysiksi. Niiden menetelmälliset ratkaisut ovat kuitenkin erilaisia ja vaihtelevat monimenetelmäanalyyseista laadullisiin tarkasteluihin. Niissä ei myöskään ole yhdenmukaista teoreettista käsitteistöä ja artikkelimuotoisissa kirjoituksissa on usein tilanpuutteen vuoksi rajattu menetelmäosio. Verkostoanalyysista kiinnostuneen koulutuspolitiikan tutkijan voi siten olla vaikea löytää suomenkielistä lähtökohtaa menetelmän opiskeluun.

Verkostoanalyysin vaihtoehdot

Koulutuspolitiikan tutkimuksessa verkostoanalyysistä on erotettavissa ainakin kaksi suosittua menetelmällistä lähestymistapaa. Ensimmäinen on sosiaalisten verkostojen analyysi (*Social Network Analysis*, SNA), joka kehittyi yhteiskuntatieteissä vakiintuneeksi tavaksi analysoida verkostoja graafiteoriaan ja kvantitatiivisiin aineistoihin pohjaten 1970-luvulta alkaen. Toinen juonne on verkostoetnografia

(*network ethnography*). Verkostoetnografia-käsitteen alla on eri tieteenaloilla tarkoitettu erilaisia verkostoja tutkivia menetelmiä, mutta koulutuspolitiikan tutkimuksessa verkostoetnografialla on useimmiten tarkoitettu verkostojen analyysia laadullisin tai määrällisin menetelmin tutkijan teoreettisen näkökulman ohjaamana. Keskitymme näihin kahteen: sosiaalisten verkostojen analyysiin ja verkostoetnografiaan. Rajaamme pois käsittelystä muita verkostometaforan alla toimivia suosittuja kokonaisuuksia, kuten *Actor Network Theory* (ANT), jonka voidaan ajatella menetelmän sijasta olevan laaja teoreettis-metodologinen viitekehys.

Sosiaalisten verkostojen analyysi ja verkostoetnografia pitävät sisällään laajan menetelmällisen kirjon, joiden taustoja, mahdollisuuksia ja rajoituksia tämä luku pyrkii avaamaan erityisesti koulutuspolitiikan tutkimuksessa. Aloitamme näiden kahden suuntauksen esittelyllä, jonka jälkeen tarjoamme esimerkkejä verkostoanalyysin käytöstä koulutuspolitiikan tutkimuksessa. Luku pohjautuu Suomen Akatemian hankkeessa ”Poikkikansalliset tiedon verkostot korkeakoulupolitiikassa” (340267) tehtyyn työhön. Se sisältää samankaltaisia osia englanninkielisen kirjallisuuskatsauksen kanssa (Kallunki ym., 2025).

Sosiaalisten verkostojen analyysi

Sosiaalisten verkostojen analyysi (SNA) pohjaa siis ajatukseen, jonka mukaan toimijoiden ominaisuuksien sijaan toimijoiden väliset suhteet ovat tärkeitä sosiaalisten ilmiöiden ymmärtämisessä (Wasserman & Faust, 1994; Knoke & Yang, 2008; Marin & Wellman, 2011). Tästä näkökulmasta verkosto ja toimijoiden väliset suhteet määrittävät toimijoita ja niiden ominaisuuksia ja siten koko sosiaalista järjestelmää ja sen toimintaa (Borgatti, Everett & Johnson, 2013).

Verkostoanalyysi soveltuu koulutuspolitiikan peruskysymysten tarkasteluun. Perustyökaluilla pääsee jo pitkälle. Mahdollinen analyysi voi olla esimerkiksi muodostaa kaksiulotteinen jäsenyy verkosto. Jäsenyy verkoston voi muodostaa esimerkiksi työryhmien perusteella. Tällöin verkoston linkkien muodostamisen periaate on henkilön osallistuminen kahteen työryhmään. ’Kaksiulotteisuus’ viittaa tässä yhteydessä siihen, että ensimmäisen ulottuvuuden toimijoiden eli ihmisten yhteyden muodostaa toinen ulottuvuus eli työryhmäjäsenyy. Yksiulotteinen verkosto voitaisiin muodostaa kahden toimijan jaetun yhteyden perusteella: esimerkiksi voitaisiin tarkastella joukkoa korkeakouluja ja tarkastella mainitaanko niiden keskeisissä ohjausasiakirjoissa toisia korkeakouluja. Kustakin maininnasta syntyisi linkki. Näitä yksi- ja kaksiulotteisia verkostoja voidaan puolestaan tarkastella useilla graafiteorian sallimilla menetelmillä, kuten keskeisyysanalyysilla (mikä solmu on tärkeä verkoston muodostamiseksi), joka voi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa sitä, kuinka monta linkkiä solmuun kytkeytyy. Jos yksi politiikan nopea määritelmä on sen ratkaiseminen kuka saa mitä, milloin ja miten (Lasswell 1958), pystyy verkostoanalyysin keinoin tarkastelemaan poliittisten suhteiden, rahan ja vallan verkostoja. SNA soveltuu suhdeverkostojen lisäksi esimerkiksi sosiaalisen median toiminnan, raha-

tai ideavirtojen analyysiin. Lisäksi verkostoja voidaan rakentaa julkaisujen viitetietojen tai käsitteiden perusteella. Esittelemme alla näitä esimerkkejä.

Politiikkaverkostojen analyysi: suhteiden, rahan ja vallan verkostot

Sosiaalisten verkostojen analyysiä voidaan käyttää politiikkaverkostojen rakenteiden ja niiden vaikutusten tutkimiseen poliittisessa päätöksenteossa ja julkisessa hallinnossa. Koulutuspoliittisia verkostoja on tutkittu esimerkiksi osana muodollisia koulutuspoliittisia rakenteita. Kolleck (2016) on käyttänyt sosiaalisten verkostojen analyysiä Saksan vaikutusvaltaisten toimijoiden tunnistamiseksi kestävyyskasvatusta koskevilla koulutuspolitiikan innovointiprosesseissa. Hänen tutkimustuloksensa osoittivat, että valtiolliset toimijat ja ei-valtiolliset organisaatiot, kuten kansalaisjärjestöt, olivat kouluja useammin keskeisissä asemissa verkostossa. Mikulskiene ja Pitrenaite-Zileniene (2013) sekä Kallunki, Kauko ja Pizmony-Levy (2023) ovat tutkineet julkisen hallinnon rakenteita keskittyen koulutuspolitiikkaa valmisteleviin, toteuttaviin ja seuraaviin virallisiin työryhmiin. Tutkimusaineisto koottiin julkisesta tietokannasta, ja aineiston avulla työryhmien politiikkaverkostoja kartoitettiin ja niistä tunnistettiin ei-valtiolliset toimijat julkishallinnon rakenteissa. Aineistona oli kaksiulotteinen jäsenyyssverkosto, joka muunnettiin yksiulotteiseksi analyysiä varten (lisätietoja menetelmästä Borgatti ym., 2013). Nämä tutkimukset osoittavat, että ei-valtiolliset organisaatiot ja toimijat ovat usein keskeisiä kansallisessa päätöksenteossa, ja ne tarjoavat näkökulmia jatkotutkimuksille toimijoiden roolin ja vaikutusten ymmärtämiseksi. Allam (2021) taas käytti asiakirjoihin pohjautuvaa sosiaalisen verkoston analyysiä Egyptin koulutuspoliittisten eliittien tunnistamiseen ja tutkimiseen haastatteleamalla heidän näkemyksiään siitä, miksi hallinnon hajauttaminen on pysynyt koulutuspolitiikan agendalla vuosikymmeniä kritiikistä huolimatta.

Sosiaalisen verkoston analyysillä voidaan tutkia poikkikansallisia politiikkaverkostoja, kuten Euroopan unionin ja sen jäsenvaltioiden koulutuspoliittisia verkostoja (Eeva & Kauko, 2025). Menetelmää on käytetty myös sosiaalisessa mediasa käytävien poliittisten keskusteluiden analysoimiseen. Esimerkiksi Schuster ja Kolleck (2021) tutkivat sosiaalisen median alusta Twitterin keskusteluita Saksassa koronapandemian aikana tunnistaakseen toimijoita, jotka olivat vaikuttamassa inklusiivisen koulutuksen ja opetuksen toimijaverkostossa. He tulkitsivat Twitterin maininnat ja uudelleentwiittaukset verkoston linkeiksi ja tarkastelivat niiden perusteella muodostuneiden suhteiden keskeisyyttä verkostossa. Myös Barroso-Hurtado ja muut (2021) analysoivat toimijaverkostoja, jotka osallistuivat ammatillista kaksioistutkimintoa koskevaan keskusteluun Twitterissä.

Tuore politiikkaverkostojen tutkimussuunta keskittyy tarkastelemaan verkostojen suhteiden vaikutusta poliittisiin uskomuksiin, mieltymyksiin, asenteisiin tai kantoihin. Sosiaalisten verkostojen analyysillä voidaan ymmärtää paremmin esimerkiksi poliittisten koalitioiden muodostumista ja kehitystä koulutuspolitiikan kentällä. Esimerkiksi Galey-Horn ja muut (2020) tutkivat opettajien tehokkuuden periaatteita käsitteleviä Yhdysvaltojen kongressin kuulemistilaisuuksia ja niissä ilmaistuja poliittisia preferenssejä vuosien 2001 ja 2005 aikana. He osoittivat kuulemis-

tilaisuuksista esiin nousevia diskurssiverkostoja analysoiden, että tiedon välittäjillä on keskeinen rooli poliittisten päättäjien preferenssien lähentymisessä. Sosiaalisten verkostojen analyysillä voidaan tarkastella myös ideologisia ulottuvuuksia sosiaalisten verkostojen toiminnassa. Edunvalvontaverkostojen ideologiaa tarkastelleet Ferrare ja muut (2021) huomasivat, että verkoston ideologiset piirteet muuttuivat, kun verkosto laajeni. Verkoston tiheyden ja tiiviyn mittaamisen avulla he osoittivat, että verkoston sisäiset jännitteet sekä muutokset preferenssien rakenteessa lisääntyivät verkoston kasvaessa.

Politiikkaverkostoja voidaan tutkia myös poliittisten ja julkishallinnollisten rakenteiden ulkopuolella. Ruohonjuuritason järjestäytymisverkostoja Yhdysvalloissa tutkineet Green Saraisky ja Pizmony-Levy (2020) tarkastelivat verkoston roolia oppimistuloksia mittaavia standardoituja testejä kritisoivan *opt out* -liikkeen aktivistien mobilisoinnissa. Heidän mukaansa *opt out* -liikkeen toiminta nojautui organisaatioihin, jotka mahdollistivat sosiaalisen kanssakäymisen tutustuttamalla aktivistit erilaisiin koulutuspoliittisiin ajatuksiin ja keskusteluihin. Regressioanalyysi osoitti korrelaation aktivistien suhteesta *opt out* -liikkeeseen ja heidän poliittisiin mieltymyksiinsä. Toisaalta on havaittu, että jaetut uskomukset voivat myös kannustaa verkostojen luomiseen ja yhteistyöhön (Parsons, 2020).

Yksi suosittu alue koulutuspolitiikan tutkimuksessa, joka käyttää sosiaalisten verkostojen analyysia, on ei-julkisten toimijoiden analyysi. Poliitiikkaverkostoja on esimerkiksi tutkittu hyväntekeväisyysjärjestöjen näkökulmasta. Reckhow ja Tompkins-Stange (2018) tutkivat hyväntekeväisyysäätiöiden tukemien ideoiden leviämistä ja vaikutusta laajempaan poliittiseen verkostoon. He käyttivät sisällönanalyysia ja diskursiivista verkostoanalyysia analysoidessaan 175 Yhdysvaltojen kongressin kuulemistilaisuutta (2003–2015). He muodostivat kaksiulotteisen verkoston, jossa linkki muodostui eri kuulemistilaisuuksien lausunnon antajien välille, mikäli heillä oli samankaltainen poliittinen näkökulma. Tutkimustulokset osoittivat vastaavuuden opettajankoulutusta koskevien poliittisten mieltymysten ja rahoitusta säätiöltä saaneiden välillä. Brewer ja kollegat (2018) keräsivät julkisesti saatavilla olevia henkilö- ja taustatietoja Forbesin koulutusyrityspalkinnon saajista, tuomareista ja heidän verkostoistaan tutkiakseen palkinnonsaajien, heidän organisaatioidensa, tuomareiden ja laajemman koulutusuudistusverkoston välisiä yhteyksiä. Verkoston keskeisyysmittareiden analyysi osoitti, että palkinnon saajat olivat systemaattisesti joko suoraan tai ideologisesti yhteydessä tuomareiden organisaatioihin.

Yksityisten organisaatioiden ja erityisesti säätiöiden analyysissa usein käytetty verkoston muodostamisperiaate on ollut rahoitus (Reckhow & Snyder, 2014), johon on joskus kytketty muita julkisesti saatavilla olevia tietoja, kuten organisaatioiden ideologian analyysia dokumenttien perusteella (Ferrare & Apple, 2017). Viseu ja Carvalho (2020) ovat puolestaan tutkineet ajatushautomoiden kytkeytymistä koulutuspolitiikkaan verkostojen kautta. Aineistona olivat ajatushautomoiden henkilöiden biografiat ja ansioluettelot, joiden perusteella pystyttiin muodostamaan verkosto ja osoittamaan, että ajatushauto oli kietoutunut poliittiseen päätöksentekoon.

Viitteiden verkostanalyysi

Viitteiden verkostanalyysiin (*citation network analysis*) liittyy omaa käsitteenmäärittelyä. Koulutuspolitiikan tutkimuksessa viitteiden verkostoja voi muodostaa julkaisujen, tekstiviitteiden ja lähdeviitteiden perusteella. Julkaisu (*publications*) muodostavat yläkategorian, jonka alle voi sijoittaa monenlaisia eri tekstityyppejä, kuten politiikkamuistioita, lakiesityksiä, tieteellisiä tutkimuksia, tilastoja ja uutisia. Tekstiviitteillä (*citations*) tarkoitetaan tieteellisen kirjoittamisen periaatteiden mukaista tapaa merkitä julkaisun kirjoittajat ja julkaisuvuosi, kun siihen tekstissä nojataan. Tekstiviitteitä vastaa yleensä kattavampi lähdeviite (*reference*), joka merkitään joko erikseen lähdeluetteloon tai sivun alalaitaan riippuen julkaisusta. Kun teksti- ja lähdeviite on selvitetty julkaisusta, yksinkertaisin tapa muodostaa viiteverkosto on seurata tekstissä tehdyn viittauksen logiikkaa. Jos esimerkiksi ministeriön työryhmän kirjoittama politiikkamuistio viittaa aiemmin julkaistuun tieteelliseen tutkimukseen, näiden kahden julkaisun välille muodostuu linkki.

Viitteiden verkostojen analyysin ominaispiirre on, että julkaisuja ja teksti- ja lähdeviitteitä tarkastelemalla voidaan saada selville julkaisun nimi, julkaisuvuosi, kirjoittajat ja julkaisupaikka, jotka antavat jo lisämahdollisuuksia analyysille. Näiden tietojen perusteella voidaan päätellä minkä tyyppinen julkaisu on kyseessä, esimerkiksi tieteellinen tutkielma, poliittinen asiakirja vai uutinen (ks. Karseth ym., 2022). Kun yksi julkaisu saa monta viittausta, tämän julkaisun keskeisyys verkostossa yleensä lisääntyy. Tällaiset julkaisut voivat yhdistää monenlaisia eri julkaisuja keskenään ja vaikuttaa siihen, kuinka tiheä verkosto on kyseessä tai miten verkoston eri osat suhteutuvat toisiinsa. Tarkastelun kohteeksi voidaan ottaa myös kirjoittajat ja heidän organisaationsa, tai tiedon alkuperä. Verkostoa määrittää tässä tapauksessa esimerkiksi se, tuleeko tieto kansallisesta tai kansainvälisestä lähteestä, tai mitä tieteenalaa lähteet edustavat (Menashy & Read, 2016; Volmari ym., 2022).

Viitteiden verkostanalyysiä on hyödynnetty kattavasti viimeaikaisissa koulutuspolitiikan tutkimuksissa. *Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparison* eli POLNET-tutkimusprojektissa (Karseth ym., 2022) rakennettiin kaksiulotteinen verkosto pohjoismaisten koulureformien politiikka-asiakirjojen viitteistä ja lähteistä ja tarkasteltiin julkaisuja, näiden keskeisyyttä sekä koko verkoston tiheyttä. Kyseinen tutkimusprojekti osoitti, että politiikantekijät käyttivät kattavasti erilaisia tietolähteitä politiikka-asiakirjoissaan, kasvatustieteelliseen tutkimukseen viittaaminen oli vähäistä ja että maiden välillä oli eroja siinä, missä määrin muihin julkaisuihin ylipääntänsä viitattiin (Karseth ym., 2022; ks., myös Baek, 2022). Norjan koulureformien politiikka-asiakirjojen verkostoa tarkastelemalla on havaittu lähdeviitteiden määrän kaksinkertaistuneen, kun asiantuntijat viittaavat kattavasti sekä kansainväliseen että kansalliseen tutkimukseen laatiessaan erinäisiä politiikkasuosituksia (Steiner-Khamsi ym., 2020; Baek, 2018). Projektiin kytkeytyvässä Suomen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen liittyvässä viiteverkostanalyysissä taas havaittiin, että lähteinä käytettiin pääosin kansallisia tahoja, tarkemmin opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen julkaisuja. Samaisessa tutkimuksessa kuitenkin havaittiin,

että esimerkiksi OECD:n julkaisuja hyödynnettiin, mutta niihin ei välttämättä suoraan viitattu. Näissä tapauksissa tutkijat etsivät epäsuorat viitteet tekstistä, joiden perusteella täydennettiin viitteiden verkostoa (Volmari ym., 2022).

Viitteiden verkostoanalyysiin liittyy omia rajoituksia, jotka on syytä huomioida. Tutkijan analysoimat julkaisut eivät välttämättä nojaudu tieteellisen kirjoittamisen periaatteisiin, tai soveltavat näitä periaatteita eri tavoin. Tällöin voi olla haastavaa muodostaa yhdenmukaista linkkiä julkaisuiden välille, kun tekstiviitteiden kirjoitusasut vaihtelevat tai lähdeluetteloa ei ole. Pyrkimys kategorisoida julkaisuja voi törmätä ongelmiin julkaisukäytäntöjen tai hallintokulttuurien eroissa. Vertailuasetelman mahdollistamiseksi POLNET-hankkeessa tehtiin yläkategorioita hallituksen esitysten (*white paper*) ja keskustelupaperien ja muistiodien (*green paper*) välille, jotka saattoivat sisältää useita erilaisia tekstityyppejä samoilla funktioilla eri maista (Volmari ym., 2022). Tekstejä voidaan ryhmitellä myös tieteellisiin ja poliittisiin julkaisuihin (Forsell & Mankki, 2022).

Keskeinen tutkijan valinta koskee sitä, muodostaako hän verkoston tekstiviitteiden vai lähdeluettelon kautta. Monen sadan sivun julkaisussa yhteen lähteeseen voidaan viitata tekstissä monta kertaa, mutta samainen lähde voi olla mainittuna vain kerran lähdeluettelossa. Lisäksi pelkkien viitetietojen perusteella ei voi päätellä miten viitteitä on käytetty tekstissä, ja tutkijan voi olla tarpeen ottaa käyttöön laadullisia menetelmiä ymmärtääkseen viitteiden merkittävyyden julkaisulle (Karseth ym., 2022; Forsell & Mankki, 2022). Yleiset verkoston rajanvetoon liittyvät kysymykset ovat läsnä myös viitteiden verkostoanalyysissä: mitä julkaisuja sisällyttää verkostoon ja mitä ei? Rajoituksistaan huolimatta viitteiden verkostoanalyysi tarjoaa lisän koulutuspolitiikan tutkijan työkalupakkiin: sen avulla on mahdollista havainnollistaa, analysoida ja ymmärtää koulutuspolitiikan tietopohjaa, kenen tiedolla on merkitystä, ja miten tiedolla oikeutetaan päätöksentekoa (Karseth ym., 2022).

SNA:n verkostoanalyttinen tutkimusprojekti

Jokainen tutkimusprojekti alkaa tutkimuskysymyksestä eli siitä mitä tutkija haluaa saada selville. Jos tutkimuskysymykseen vastaaminen edellyttää toimijoiden välisten suhteiden tutkimista, on sosiaalinen verkostoanalyysi mahdollinen menetelmätyökalupakki. Esimerkkejä tutkimuskysymyksistä käsiteltiin edellä esimerkiksi tutkimusten yhteydessä. Tutkimuskysymyksen muotoilulla on kaksi ratkaisevan tärkeää seurausta: ensinnäkin tutkimuskysymys määrittää sitä, mitä solmut ja linkit tarkoittavat kyseisessä tutkimuksessa, ja toiseksi tutkimuskysymys ohjaa aineiston ja analyysimenetelmien valintaa. Esimerkiksi, jos tutkimuskysymys olisi ”mitkä toimijat osallistuvat kansallisen koulutuspolitiikan valmisteluun”, solmuja voisivat olla organisaatiot ja linkkejä organisaatioiden väliset viestit tai tapaamiset.

Sosiaalisessa verkostoanalyysissä käytetään lähtökohtaisesti määrällisiä aineistoja ja menetelmiä. Aineiston voi hankkia periaatteessa kahdella tavalla: valmiina aineistona tai itse keräämällä. Valmiita aineistoja voi löytyä esimerkiksi arkistoista ja hallinnollisista rekistereistä, kuten eduskunnan tai valtioneuvoston arkistoista, tai aineistopankeista, kuten Tietoarkistosta (ks. esim. Kauko ym., 2021). Valmiiden

aineistojen etu on, että niitä käyttämällä välttyy aikaa vievältä aineistonkeruulta, vaikka toki yleensä valmiitakin aineistoja joutuu muokkaamaan. Valmiiden aineistojen haitta on, että niitä ei ole suunniteltu aiotun tutkimuksen näkökulmasta, ja tällöin tutkimuskysymys täytyy muotoilla olemassa olevan aineiston rajoissa.

Aineistosta saa tutkimuskysymyksen ratkaisun kannalta optimaalisen, mikäli sen kerää itse. Verkostoaineiston keruussa voi käyttää periaatteessa kaikkia yhteiskuntatieteiden tavanomaisia aineistonkeruumenetelmiä: kirjallisia tekstiaineistoja, etnografiaa, haastatteluita, survey-kyselyjä ja niin edelleen. Aineistoa voi kerätä myös internetistä ja sosiaalisesta mediasta (ks. seuraava alaluku). Jos tutkittava verkosto on pieni, esimerkiksi alle 30 toimijan muodostama poliittisen puolueen koulutuspoliittisten toimijoiden verkosto, toimijoiden haastatteleminen esimerkiksi teemahaastatteluin voi olla toimiva aineistonkeruutapa (ks. esim. Davis ym., 1941). Politiikkaverkostot ovat kuitenkin usein suurempia, jolloin survey-kysely on tehokkaampi. Verkostoaineistoa keräävän survey-kyselyn laadinta ja toteutus eroaa jonkin verran tavanomaisesta survey-kyselystä, ja esimerkiksi Marsden (2011) sekä Borgatti kumppaneineen (2018) tarjoavat konkreettisia neuvoja tällaisen kyselyn tekemiseen.

Itse kerättävän aineiston tapauksessa, keruutavasta riippumatta, tutkija joutuu pohtimaan sitä, mitkä solmut tai toimijat tutkittavaan verkostoon sisältyvät, eli mistä tai keiltä aineistoa kerätään. Tätä ongelmaa kutsutaan verkoston rajojenmääritysongelmaksi (*boundary specification*) (ks. Wasserman & Faust, 1994, ss. 30–35; Johanson ym., 1995, ss. 32–33), ja ongelman ratkaisulla voi olla suuri merkitys tutkimuksen tulosten kannalta. Jos esimerkiksi tutkitaan edellä mainittua alle 30 hengen muodostamaa puolueen koulutuspoliittista verkostoa, voidaan rajojenmääritysongelmaa ratkaista käyttämällä lumipallo-otantaa (esim. Johanson ym., 1995, s. 32): haastateltavilta kysytään heidän verkostoonsa kuuluvia toimijoita, ja uudet mainitut toimijat haastatellaan – uusien haastateltavien etsintä lopetetaan, kun uusia nimiä ei enää tule esiin. Sen sijaan survey-kyselyssä haastateltavat on päätettävä etukäteen, ja tällä voi olla vaikutusta myös lomakkeen laadintaan, jos lomakkeella kysytään toimijoiden suhteita toisiin nimettyihin toimijoihin.

Esimerkiksi tutkittaessa kansallista koulutuspolitiikan verkostoa voi verkoston rajojen tarkka määrittäminen olla hankalaa, ellei mahdotonta, ja tutkijan on tehtävä informoitu ja perusteltu valinta siitä, mihin hän asettaa verkoston rajat. Rajanmääritysongelmaa voi tällaisissa tapauksissa ratkoa esimerkiksi tekemällä laadullisia taustahaastatteluita sellaisille toimijoille, joiden varmuudella tiedetään kuuluvan verkostoon, ja pyytää heitä listaamaan verkostoon kuuluvia toimijoita: Borgatti ja kumppanit (2018) kutsuvat tällaista tekniikkaa ”etnografiseksi kerrosleiväksi”. Luonnollisesti arkistojen ja kirjallisten dokumenttien tutkimuksesta on myös suuri hyöty. Joskus rajanmäärittäminen on kuitenkin yksinkertaista, kuten esimerkiksi tutkittaessa eduskunnan sisäisiä koulutuspoliittisia verkostoja. Tällöin verkosto rajautuu eduskunnassa työskentelevien kansanedustajien, heidän avustajiensa ja virkakunnan myötä.

Verkostoanalyysi on laaja menetelmätyökalupakki. Verkostosta voi etsiä keskeisiä toimijoita erilaisilla keskeisyysmittareilla (*centrality*), toimijoiden muodostamia kiinteitä osaryhmiä (*subgroups*) tai klikkejä (*clique*). Verkoston makrorakennetta voi tutkia keskus-periferia-malleilla, blokkimalleilla tai visualisoinneilla. Kukin tekniikka kertoo jotain erityistä verkostosta, ja kuhunkin tekniikkaan liittyy oma matematiikkansa sekä edut, haitat ja rajoitteet. Täsmällisen analyysimenetelmän valinta riippuu tutkimuskysymyksestä eli siitä, mitä tutkija haluaa tutkimuksessaan saada selville. Sosiaalisen verkostoanalyysin menetelmäoppaita on lukuisia: yleisesityksistä Borgattin ja kumppanien (2018) *Analyzing social networks*, Kolleckin (2025) *Handbook of social network analysis and education*, Scottin ja Carringtonin (2011) *The SAGE handbook of social network analysis*, sekä alan klassikko Wassermanin ja Faustinin (1994) *Social network analysis* ovat hyviä perusteoksia verkostoanalyysiä aloittelevalle tutkijalle.

Verkostoanalyysi tyypillisesti edellyttää jonkin määrällisten aineistojen analyysiin kehitetyn ohjelmiston hallintaa. Aloittelevalle tutkijalle *Ucinet for Windows* (Borgatti ym., 2002) on melko helppokäyttöinen työkalu, jolla voi suorittaa monet perusasiat: Ucinet sisältää itsessään ohjeita valikoiden käyttöön, ja Borgattin ja kumppanien (2018) menetelmäkirja on läheisesti yhteydessä Ucinet-ohjelmiston toimintaan. Myös Gephi-ohjelmisto sopii alkeellisiin analyysihin. Monipuolisempi ja tehokkaampi työkalu on R-ohjelmisto: R:n käytön opettelu vie jonkin aikaa, mutta verkostoanalyysin tekemiseen R:lla on myös oppaita (esim. Kolaczyk & Csárdi, 2020).

Analyysin avulla saatujen tulosten tulkintaa ja tulkinnan rajoja voi lähestyä solmujen ja linkkien kautta: tulkintaa ja tulkinnan rajoitteita kannattaa ehdottomasti pohtia jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ja tutkimuksen kulun aikana. Ensinnäkin on syytä pohtia verkoston rajausta: puuttuuko solmu- eli toimijajoukosta joi-tain toimijoita, jotka verkostossa jostain syystä pitäisi ehkä olla mukana (mutta jotka esimerkiksi kieltäytyivät haastattelusta), ja miten näiden toimijoiden puuttuminen esimerkiksi vinouttaa tuloksia tai rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Solmujen puuttumisen seurausten harkinta on poikkeuksellisen tärkeää siitä syystä, että verkostoanalyysi on menetelmänä erityisen herkkä puuttuvalle tiedolle (ks. esim. Johanson ym., 1995, s. 32).

Toisaalta tulosten tulkintaa rajoittaa se, mitä ilmiötä verkoston linkit kuvaavat ja miten linkit on muodostettu. Jos linkki esimerkiksi kuvaa solmujen välistä tiedonvaihtoa, tällaisen linkin perusteella ei noin vain voi päätellä mitään solmujen välillä vallitsevista muista linkeistä (kuten vaikka ystävydestä), ellei sitä nimenomaan ole tutkittu. Linkkien muodostamisen kannalta, jos linkit perustuvat esimerkiksi arkisto- tai rekisterilähteisiin, on aiheellista pohtia mitä linkin olemassaolo käytännön elämässä merkitsee: mitä sisällöllistä muodollisesta linkistä voi päätellä. Yleisemmin ottaen verkostoanalyysin tuloksena saadaan tyypillisesti kuvioita ja lukuja, ja kuten kaikessa määrällisessä tutkimuksessa, luvut itsessään eivät ole vielä tutkimustulos: tutkimustuloksia niistä tulee vasta sitten, kun tutkija vastaa kysymykseen ”mitä luvut ja kuviot merkitsevät tutkitun verkoston ja laajemman tutkimuskontekstin kannalta”.

Verkostoetnografia

Verkostoetnografia ei ole samalla tavalla yhdenmukaistunut lähestymistapa kuin SNA, vaan lähestymistapaan on löydettävissä useita malleja. Yksi varhainen verkostoetnografian kehittäjä tapahtui journalismin tutkimuksessa ja lähellä SNA-perinnettä. Howard (2002) yhdisti SNA-analyysia etnografiseen tutkimusotteeseen. Hän laati menetelmän, jota kutsuu verkostoetnografiaksi, jossa rajataan tarkasteltava yhteisö, analysoidaan sitä SNA:n keskeisyysmenetelmillä, minkä perusteella valitaan alaryhmiä tarkempaan etnografiseen ja muuhun laadulliseen analyysiin (Howard, 2002, s. 570). Berthod kollegoineen (2016) puolestaan esittää verkostoetnografista lähestymistapaa, jossa SNA ja etnografia tehdään ensi vaiheessa erikseen, minkä jälkeen tulosten vertailua käytetään tarkentamaan analyysia.

Koulutuspolitiikan tutkijoille verkostoetnografia on taas tuttu erityisesti Ballin (2008) ja Ballin ja Junemannin (2012) töiden kautta. He ottivat etäisyyttä verkostojen kartoituksen menetelmiin ja esittivät siirtyvänsä kohti antropologista verkstoanalyysin perinnettä (Ball & Junemann 2012, s. 13, viitattu Knox ym., 2006). Ball ja Junemann (2012, ss. 12–13) luottavat analyysissaan ”laajoihin ja perinpohjaisiin” verkkohakuihin täydennettynä avaintoimijoiden haastatteluilla. Tätä menetelmää he eivät avaa tarkemmin, mikä on valitettava puute. Yhteistä kaikille mainituille verkostoetnografian menetelmille on se, että niissä yhdistetään sekä SNA:n menetelmiä suoraan (Howard, 2002) tai verkstoanalyysin yleistä lähestymistapaa (Ball & Junemann, 2012) että muita laadullisia menetelmiä. Mitä kauemmas liikutaan SNA:sta, sitä enemmän tutkijalähtöinen tulkinta linkeistä ja solmuista on keskeistä.

Yksi selkeä ja laaja fokus verkostoetnografisessa koulutuspolitiikan tutkimuksessa on yksityisen, julkisen ja kolmannen sektorin roolitus ja sen muutos. Ballin (2008, 2016) ja Ballin ja Junemannin (2011, 2012) tutkimukset keskittyvät yksityisten ja hyväntekeväisyysjärjestöjen rooliin koulutuspolitiikassa eri kansallisissa yhteyksissä. Ne korostavat moninaisten ja joustavien verkostojen roolia koulutuspolitiikassa. Tätä tutkimuksellista aihepiiriä ovat tutkineet muutkin. Hyväntekeväisyysjärjestöjä tarkastelleet Allen ja Bull (2018) käyttivät verkostoetnografian aineistona asiakirjoja, tilinpäätöstietoja ja internet-hakuja ja havaitsivat yhdysvaltalaisen kristillisen uuskonservatiivisen hyväntekeväisyysjärjestön vaikutusvallan luonnekasvatuksen tutkimukseen ja politiikkaan Isossa-Britanniassa. Yksityisistä toimijoista myös ajatuspajat ovat olleet tarkastelujen kohteena. Esimerkiksi Olmedo ja Grau (2013) tekivät internet-hakuja ja haastatteluja, analysoiden niitä diskurssianalyysilla ja kuvaten kuinka uusliberaali ajattelutapa on levinnyt espanjalaiseen koulutuspolitiikkaan ajatuspajan avulla. Viseu ja Carvalho (2018) taas jäljittivät yhden portugalilaisen ajatuspajan vaikutusvaltaa keskittymällä sen julkisiin dokumentteihin. Esimerkkejä samantyyppisistä verkostoetnografisista tutkimuksista on monia (esim. Avelar, 2022; Rowe, 2022; Saura, 2016; Shiroma, 2013).

Verkostoetnografiaa on käytetty myös muissa koulutuspolitiikan tutkimuksissa. Esimerkiksi Hunkin (2016) yhdisti menetelmän Foucault’n geneologiaan analysoidakseen sitä, miten positiivinen laatudiskurssi tuli osaksi Australian varhais-

kasvatuspolitiikkaa. Adhikary ja Lingard (2017) käyttivät erilaisia verkkolähteitä ja sosiaalisen median julkaisuja liittyen *Teach for all* -liikkeeseen Bangladeshissa. He havaitsivat verkostomaisen hallinnan muodostuvan ensimmäisen asteen koulutuksessa, jossa globaali ja paikallinen ja julkinen ja yksityinen yhdistyivät. Ellison ja kollegat (2019) puolestaan käyttivät verotietoja ja asiakirjoja, joita he analysoivat verkostoetnografian ja sisällönanalyysin keinoin tarkastellakseen yhdysvaltalais-ta politiikkaverkostoa. He havaitsivat hierarkkisen järjestäytymismuodon. Nämä esimerkit osoittavat, että verkostoetnografia on joustava menetelmä ja mahdollista yhdistää muiden aineistojen ja erilaisten tutkimustehtävien kanssa. Tutkimus on ainakin toistaiseksi keskittynyt tarkastelemaan organisaatioiden välisiä suhteita kansallisella tai kansainvälisellä kentällä.

Menetelmällisesti yllä olevat tutkimukset ovat erilaisia. Yhteistä on menetelmällinen verkostoetnografian perinne, joka korostaa tutkijalähtöistä teoreettista päätöksentekoa verkostojen kuvaamiseksi. Menetelmälliset kuvaukset verkostojen muodostamiseen vaihtelevat ”laajoista internethauista”, joiden teknistä kuvausta ei avata (esim. Ball, 2008; Olmedo, 2014; Oldham, 2017), yksityiskohtaisempiin kuvauksiin linkkien muodostamisen logiikasta (Shiroma, 2013; Adhikary & Lingard, 2017).

Tarkastelemissamme verkostoetnografiaa käyttävissä artikkeleissa epätasälliset kuvaukset ovat enemmistössä. Koulutuspolitiikan tutkimuksessa on siis syntynyt orastava menetelmällinen verkostoetnografian perinne, joka korostaa tutkijalähtöistä teoreettista päätöksentekoa verkostojen kuvaamiseksi ilman, että päätösten periaatteita avataan. Itse ehdotamme verkstoanalyysiin järjestelmällisempää lähestymistapaa, jossa pystytään tarkemmin perustelemaan muodostettavien verkostojen linkit ja solmut.

Verkostoetnografian aloitus tapahtuu pitkälti samoin kuin verkstoanalyysin; ensin on oltava selvillä, mitä ilmiötä halutaan tutkia ja mitkä tutkimuskysymykset prosessia ohjaavat. Jos tarkoituksena on ymmärtää esimerkiksi, mitä organisaatioita yliopistojen hallitusten ulkopuoliset jäsenet edustavat (ks. Kuusela, 2021) ja miten näiden toimijoiden tausta vaikuttaa hallitustyöskentelyyn, voi verkostoetnografia olla sopiva menetelmällinen valinta.

Verkostoetnografian aloittamiseen lienee monia erilaisia tapoja, mutta hyväksi havaittu tapa on kartoittaa ensin, mitä ilmiöstä tiedetään ja tehdä alustava verkoston kuvaus. Tämän jälkeen voi valita, lähteekö kartoittamaan verkstoa tarkemmin laadullisin metodein, kuten haastatteluilla tai havainnoinnilla. Joka tapauksessa kyseessä on linkin seuraaminen eli niin sanottu lumipalloefekti (Eskola & Suoranta, 1998).

Verkstoetnografian aloittaminen vaatii huolellista suunnittelua ja systemaattista lähestymistapaa. Ensimmäinen askel on määritellä selkeä tutkimuskysymys tai -ongelma, joka auttaa rajaamaan tutkimuksen kohdetta ja suuntaamaan tiedonkeruuta oikeaan suuntaan. Tämä vaihe on erityisen tärkeä, sillä hyvin muotoiltu tutkimuskysymys toimii koko tutkimusprosessin perustana ja ohjaa kaikkia myöhempiä analyysin vaiheita.

Kun tutkimuskysymys on määritelty, seuraava askel on hahmottaa alustavasti, mitkä toimijat (esim. organisaatiot tai ihmiset) kuuluvat tutkimuksen verkoston piiriin. Tämä päätös voi perustua aiempaan kirjallisuuteen, dokumentoituihin prosesseihin tai omaan perusteltuun tulkintaan siitä, mitkä toimijat ovat keskeisiä tutkimuskohteen kannalta. Verkoston alustavaa hahmottamista voi helpottaa se, että luodaan visuaalinen kuva alustavasta verkostosta ja pyritään löytämään linkkejä organisaatioiden välille. Tämä vaihe auttaa hahmottamaan, mitä verkostosta tiedetään jo ennalta ja missä kohtaa verkoston rajat tai verkoston väliset linkit muuttuvat epäselviksi.

Seuraavaksi on aika kerätä tietoa toimijoista, esimerkiksi organisaatioiden toiminnasta avoimista lähteistä, kuten verkkosivuilta, vuosikertomuksista ja kokouspöytäkirjoista. Lisäksi voidaan tehdä tietopyyntöjä, jos haluttuja tietoja ei löydy avoimista lähteistä. Tämä vaihe auttaa kartoittamaan verkoston keskeiset toimijat ja heidän väliset suhteensa, mikä on olennaista verkostoetnografian kannalta. Tiedonkeruussa on tärkeää olla systemaattinen ja huolellinen, jotta kaikki relevantti tieto tulee kerättyä ja dokumentoitua asianmukaisesti. On tärkeää, että verkoston rajojen määrittely on johdonmukaista ja perusteltua, jotta tutkimuksen tulokset ovat luotettavia ja toistettavissa. Hyvänä apuna tässä dokumentoinnissa on esimerkiksi tutkimuspäiväkirja, johon tutkija kirjaa tarkasti prosessin kaikki vaiheet, perustelut tekemälleen rajaukselle sekä kaikki ne tapaukset, joissa tutkija on mahdollisesti joutunut tekemään tulkintaa.

Syvempi ymmärrys verkoston toiminnasta on mahdollista saada havainnoimalla tai haastatteleamalla sen jäseniä. Haastattelut ja havainnointi tarjoavat arvokkaita sisäpiirin näkemyksiä verkoston toiminnasta ja dynamiikasta, joita ei välttämättä ole saatavilla muista lähteistä. Kerätyn tiedon paikkansapitävyys on tärkeää varmistaa ristiin valottamalla haastatteluista saatuja tietoja virallisiin dokumentteihin ja muihin luotettaviin lähteisiin. Tietojen ristiin valottaminen auttaa myös tunnistamaan mahdollisia ristiriitaisuuksia ja varmistamaan, että tutkimuksen tulokset ovat mahdollisimman luotettavia.

Verkostosta voidaan luoda visuaalinen kartta, joka havainnollistaa keskeiset toimijat ja heidän väliset suhteensa. Tämä visuaalinen esitys auttaa tutkimuksen luki-joita hahmottamaan verkoston rakenteen ja toiminnan selkeästi ja helposti ymmärrettävästi. Verkostokartan avulla voidaan myös tunnistaa keskeiset solmukohdat ja yhteydet, jotka ovat olennaisia tutkimuskysymyksen kannalta. Visuaaliseen karttaan on tärkeä liittää kuvaus sen muodostamisperiaatteista: miten toimijat on valittu ja mitä karttaan piirretyt yhteydet kuvaavat.

Verkostoetnografiassa voi nähdä olevan samat tavoitteet verkostojen kartoittamisessa kuin sosiaalisten verkostojen analyysissä (SNA), mutta kysymyksiä ei välttämättä ratkota matemaattisilla malleilla, vaan käytetään laadulliseen analyysiin nojaavaa harkintaa. Verkostoetnografian analyysissä voidaan hyödyntää monia eri menetelmiä. Näihin kuuluvat mm. erilaiset laadulliset analyysitavat, verkoston visualisointi ja sen avulla tapahtuva rakenteen analysointi. Sosiaalisten verkostojen analyysimenetelmiä voidaan käyttää osaan aineistosta, jos aineisto mahdollistaa tä-

män, se on tarkoituksenmukaista ja tukee tutkimuskysymykseen vastaamista. Mielienkiintoinen, mutta haastava analyysimuoto on monimenetelmäisestä tutkimusperinteestä kumpuava laadullisen ja määrällisen analyysin yhdistäminen (Caracelli & Green, 1993; Cara, 2016). Tässä analyysitavassa laadullisia ja määrällisiä aineistoja ei analysoida pelkästään erikseen, vaan yhdistämällä analyysit muodostetaan ilmiöstä syvempi ymmärrys kuin rinnakkain tehtävällä analyysillä olisi mahdollista.

Verkostoetnografiassa laadullisen menetelmän hyödyntämisen etu on se, että toisin kuin SNA-pohjaisessa analyysissa, joka hyödyntää vain matemaattisia analyyseja, linkin laadulle voidaan saada varmistus haastatteluilla tai havainnoinnilla. Linkin sisällölle saadaan siis suoremmin vahvistus laadullisin keinoin. Toki myös SNA:ssa voidaan hyödyntää laadullisia menetelmiä lisänä linkin laadun varmistamiseen. Verkoston rakennetta analysoidessa on tärkeää esittää aineistolle kysymys: mistä laajemmasta ilmiöstä verkoston rakenne kertoo? Pelkästään verkoston rakenteen perusteella on kuitenkin haastavaa tehdä kovin pitkälle vievää tulkintaa, mutta yhdistämällä verkoston rakenteen ja esimerkiksi haastattelujen analyysistä nousevat huomiot toisiinsa on mahdollista ymmärtää ilmiötä syvällisemmin.

On tärkeää, että verkostoetnografian jokainen vaihe dokumentoidaan huolellisesti ja että tutkimusprosessi on läpinäkyvä. Lukijalle tulee olla selkeää, millä perusteella linkit muodostuvat, miten verkoston rajat on määriteltä, miten analyysi on tehty ja millä perusteella johtopäätökset on muodostettu. Verkostoetnografiaan pohjaavissa tutkimusraporteissa rajojen määrittelyä ei yleensä ole kovin tarkasti kuvattu tai argumentoitu, vaan ne on jätetty epäselviksi. Metodiat tulisivat viedä systemaattisuudeltaan lähemmäksi verkostoanalyysia (SNA) ja näin hyödyntää verkostoanalyysin tarkkaa ja systemaattista aineiston rajausta yhdistettynä verkostoetnografian metodiseen joustavuuteen.

Jos jotain verkostoa on vaikea tutkia esimerkiksi julkisesti saatavilla olevan aineiston vähäisyyden vuoksi, kysymystä ei voi ratkaista laajentamalla linkin määritelmää sisältämää kaikki yhteyksiksi tulkittavissa olevat asiat. Riskinä on, että tutkija tekee tässä tiedostamattomia päätelmiä verkoston luonteesta. Mikäli linkin muodostumiseen käytetään saman tutkimuksen sisällä erilaisia perusteita, tulee tulkinnan suhteen olla varovainen ja pohtia, mitä aineiston perusteella on mahdollista sanoa ilmiöstä. Tässä on myös hyvä muistaa, että kuva voi johtaa harhaan; verkostosta on mahdollista esittää erittäin vakuuttavia visuaalisia kartoja, vaikka linkkien muodostumisessa ei olisi noudatettu systemaattista ja yhteneväistä kaavaa. Tämän riskin vuoksi verkostoetnografiassa korostuu tutkijan valintojen avoin reflektointi, koska menetelmään ei voida kehittää sosiaalisen verkostoanalyysin kaltaista kehikkoa. Samalla verkostoetnografia tarjoaa joustavuutta verrattuna sosiaaliseen verkostoanalyysiin.

Verkostoetnografia on varsin uusi ja vielä muotoaan hakeva menetelmä, joten menetelmäoppaita ei juurikaan ole saatavilla. Tämän luvun yleiskuvauksen perusteella menetelmään voi perehtyä lisää tutustumalla esimerkiksi Ballin (2012) sekä Ballin ja Junemannin (2012) teoksiin ja lukemalla tässäkin luvussa esiteltyjen verkostoetnografiaa hyödyntävien tutkimusartikkelien menetelmäosioita.

Yhteenveto

Tämän luvun katsauksen perusteella useat tutkijat ovat nähneet verkostanalyysin lähestymistavan toimivana menetelmällisenä ratkaisuna muuttuvan koulutuspoliittisen tilanteen analysointiin, jossa hierarkkiset ja valtiokeskeiset ohjausmallit ovat siirtyneet kohti verkostomaista toimintatapaa. Olemme nostaneet esimerkkejä tavoista käyttää verkostanalyysia muun muassa keskeisten toimijoiden tunnistamiseen, niiden suhteiden kartoittamiseen, viitteiden verkostojen analyysiin sekä koulutuspoliittisen ohjauksen ja tiedonkäytön tarkasteluun.

Taulukko 1. Sosiaalisen verkostanalyysin ja verkostoetnografian piirteitä.

Lähestymistapa	Sosiaalisten verkostojen analyysi (Social Network Analysis)	Verkostoetnografia (Network Ethnography)
Esimerkkejä aiemmista käyttökohteista koulutuspolitiikan tutkimuksessa	• Poliittikkaverkostojen rakenteet (eri toimijat: esim. julkiset, yksityiset, kansainväliset, kansalliset, organisaation sisäiset) • Sosiaalisen median verkostot • Poliittiset uskomukset ja koalitionmuodostus • Ruohonjuuritason kansalaisaktivismi • Viiteverkostot bibliometrisellä aineistolla	• Yksityisen, julkisen ja kolmannen sektoreiden roolien muutos • Poliittiset ideologiat ja vaikutusvalta verkostojen kautta • Verkostomainen hallinta
Tutkimusasetelma	Määrällistä aineistoa analysoidaan graafiteorian mukaisten ja tilastollisin menetelmin. Analyysia saatetaan syventää laadullisella aineistolla.	Laadullista aineistoa analysoidaan tutkijan tekemien päätösten mukaisesti ja teoriaohjaavasti muodostamaan verkosto. Analyysia usein täydennetään muulla aineistolla, usein laadullisella, mutta myös määrällisellä.
Tutkimusprosessi	• Tutkimuskysymyksen muotoilu • Solmujen ja linkkien määrittely; verkoston rajojen alustava määrittely • Aineiston kerääminen • Verkoston rajojen määrittäminen • Analyysimenetelmien valinta • Verkoston rakenteen tutkiminen • Tulosten tulkinta ja luotettavuustarkastelu	• Tutkimuskysymyksen muotoilu • Ilmiöön syventyminen ja alustava tiedonkeruu avoimista lähteistä • Alustava verkoston kuvaus • Solmujen ja linkkien määrittely • Aineiston kerääminen avoimista lähteistä • Analyysimenetelmien valinta • Syvällisempi tiedonkeruu (haastattelut, havainnointi tai tarkempi tiedonhankinta) • Verkoston visuaalinen kuvailu • Tulosten tulkinta ja luotettavuustarkastelu

Taulukko 1 vertailee sosiaalisten verkostojen analyysia ja verkostoetnografiaa. Kun tarkastellaan näiden kahden analyysimenetelmän käyttökohteita, voidaan huomata pieni ero fokuksen laajuudessa. Olemme yllä esittäneet esimerkein, että sosiaalisten verkostojen analyysissa on tutkittu eri näkökulmista politiikan verkostojen rakentumista, sosiaalisen median verkostojen rakennetta, poliittisten uskomusten ja koalitiomuodostuksen suhdetta sekä tarkasteltu ruohonjuuritason aktivismia. Lisäksi

menetelmän avulla on muodostettu bibliometriseen dataan pohjaavia verkostoja, joiden avulla on pyritty päättämään politiikkaan liittyvää tiedonkäyttöä. Sosiaalisten verkostojen analyysi, SNA, on koulutuspoliittisessa tutkimuksessa useiden politiikan peruskysymysten äärellä sangen laajalla fokuksella. Verkostoetnografian kenttä on tätä fokusoituneempi. Verkostoetnografiassa on usein koulutuspolitiikan tutkimuksessa tarkasteltu julkisen vallan muuttuvaa roolia ja tässä erityisesti yksityiset ja filantrooppiset kolmannen sektorin toimijat ovat olleet kiinnostuksen kohteena. Toinen ero menetelmien välillä on niiden käyttömahdollisuudet: verkostoetnografialla on tarkasteltu poliittisia ideologioita ja verkostomaista hallintaa, joiden analysointi voi olla haastavaa SNA-menetelmälle, koska analyysi vaatii enemmän tutkijalähtöistä verkoston tulkintaa.

Molemmat menetelmät ovat tehokkaita koulutuspoliittiseen analyysiin. Aineistoksi SNA:lle sopii täsmällisesti määritelty havaintoyksiköihin perustuvan määrällinen aineisto, jota voidaan tarkastella matemaattisin ja tilastollisin menetelmin. Tässä suhteessa verkostoetnografia on joustavampi, sillä sen avulla tutkija voi harkintansa perusteella tehdä isojaakin päätöksiä verkoston rakentumisen suhteen ja vielä tutkimusprosessin myöhemmissäkin vaiheissa. Tämä tuo joustoa, mutta samalla korostaa tutkijan tarvetta ylläpitää refleksiivistä ja dokumentoivaa työtettä, jotta tehtävä tulkinta on läpinäkyvä. Ilman refleksiivistä otetta on riskinä, että tulokset heijastelee tutkijan varmistamattomia ennakkokäsityksiä.

Johtuen samankaltaisista tutkimuksellisista tavoitteista, menetelmillä on enemmän yhteisiä kuin erottavia piirteitä: Molemmissa menetelmissä valmista verkoston kuvausta joutuu tutkimuskysymykseen vastatakseen usein täydentämään vielä muulla laadullisella aineistolla. Aineiston valinnan ja analysoinnin kysymykset ovat relevantteja jo tutkimussuunnitelman laatimisvaiheessa: mikäli verkosto saadaan kuvattua, mitä tästä kuvauksesta voimme ymmärtää?

Tutkimusprosessien kulku on suurin piirtein samanlainen molemmissa menetelmissä. Ensin aloitetaan tutkimuskysymysten muotoilusta, siirrytään verkoston perusteiden määrittelyyn, minkä jälkeen kerätään verkostoa kuvaava aineisto ja tuotetaan kuvaus, ja tämän jälkeen voidaan tehdä tarkempi analyysi verkostosta ja tulkita tulokset. Poiketen SNA:sta, verkostoetnografiassa verkostojen rajojen määrittäminen on joustavampaa kuin sosiaalisten verkostojen analyysissä. Päätös verkoston rajoista voidaan tehdä verkostoetnografiassa analyysin jo ollessa käynnissä, kun taas sosiaalisen verkoston analyysissä verkoston rajojen määrittely on oltava tiedossa verkostotietokantaa tehtäessä, jotta voidaan ylipäätään saada tulkintakelpoisia tuloksia. Olennainen ero menetelmien välillä on, että verkostoetnografiassa joustetaan siinä, mikä lasketaan verkoston linkiksi ja saman tutkimuksen sisällä linkin muodostumisen periaate ei ole välttämättä yhdenmukainen.

Koska linkkien muodostumisen periaate on koko verkoston kuvauksen sydämessä, omat suosituksemme menetelmien käytöstä liittyvät linkkien muodostumiseen. Verkostoetnografiassa tulisi pyrkiä olemaan yhtä johdonmukainen linkkien muodostamisessa kuin SNA:ssa. Minimivaatimuksena tutkimusraportissa näemme läpinäkyvyyden linkkien muodostamisen logiikasta. SNA:ssa ollaan taas tiukko-

ja linkkien ja solmujen määrittelyssä, mutta tässä on riskinä se, että linkkien tosielämän tarkoitus hämärtyy: mitä yhteys tarkoittaa ja miten tai mihin se vaikuttaa? SNA:ssa kannattaakin olla tarkkana tutkimusta aloittaessa, minkälaisilla reunaehdoilla lähtee verkostoa muodostamaan.

Verkostoanalyysin tuloksia tulkittaessa on usein hyvä pohtia, mitä lisäinformaatiota verkoston kuvaus tuottaa. Jo yksistään aiemmin tuntemattoman verkoston kartoitus voi olla arvokas kontribuutio jatkotutkimuksille. Mikäli verkosto keskittyy vaikeasti havaittaviin virtauksiin (esimerkiksi raha tai tieto), voi verkostomainen analyysi ja visualisointi tuoda uuden ymmärryksen, jota on vaikea muulla tavoin hahmottaa. Parhaimmassa tapauksessa verkoston ominaisuuksilla voidaan selittää sosiaalisia ja poliittisia ilmiöitä. Onkin helppo todeta, että sekä sosiaalisessa verkostoanalyysissä että verkostoetnografiassa on paljon hyödyntämätöntä potentiaalia monimutkaisten koulutuspoliittisten ilmiöiden hahmottamiseen.

Lähteet

- Adhikary, R. W., & Lingard, B. (2017). A critical policy analysis of 'Teach for Bangladesh': A travelling policy touches down. *Comparative Education*, 54(2), 181–202. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1360567>
- Allam, D. (2021). Explaining the persistence of “decentralisation” of education in Egypt. *International Journal of Educational Development*, 82, 102357. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102357>
- Avelar, M. (2021). *Disrupting education policy: How new philanthropy works to change education*. Peter Lang Group.
- Avelar, M. (2022). The role of Brazilian philanthropies in governance structures and education policies. *International Journal of Educational Research*, 114, 102120. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102120>
- Baek, C. (2022). Internalising externalisation: Utilisation of international knowledge in education policymaking. *British Journal of Sociology of Education*, 43(1), 159–176. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.2007357>
- Baek, C., Hörmann, B., Karseth, B., Pizmony-Levy, O., Sivesind, K., & Steiner-Khamisi, G. (2018). Policy learning in Norwegian school reform: A social network analysis of the 2020 incremental reform. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 24–37. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1412747>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2011). Education policy and philanthropy: The changing landscape of English educational governance. *International Journal of Public Administration*, 34(10), 646–661. <https://doi.org/10.1080/01900692.2011.583773>
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Policy Press.
- Ball, S. J. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, 56(4), 747–765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>
- Barroso-Hurtado D., Arroyo-Machado, W., & Torres-Salinas, D. (2021). Dual vocational education: Evolution of actors' network on Twitter. *Educacion XX1*, 24(2).
- Berthod, O., Grothe-Hammer, M., & Sydow, J. (2017). Network ethnography: A mixed-method approach for the study of practices in interorganizational settings. *Organizational Research Methods*, 20(2), 299–323. <https://doi.org/10.1177/10944281166633872>
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L. C. (2002). *Ucinet 6 for Windows: Software for social network analysis*. Analytic Technologies.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson J. C. (2018). *Analyzing social networks*. SAGE Publications.
- Brewer, T. J., Hartlep, N. D., & Scott, I. M. (2018). Forbes 30 under 30 in education: Manufacturing “edu-preneur” networks to promote and reinforce privatization/ marketization in education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(76). <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3563>

- Cara, O. (2016). Mixed method in research. Teoksessa J. Swain (toim.), *Designing research in education* (ss. 21–36). SAGE Publications.
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195–207. <https://doi.org/10.3102/01623737015002195>
- Davis, A., Gardner, B., & Gardner, M. (1941). *Deep south: A social anthropological study of caste and class*. University of Chicago Press.
- Eeva, K., & Kauko, J. (2025). Knowledge, power, and networks in higher education policymaking. Teoksessa K. Eeva & J. Kauko (toim.), *Analysing knowledge networks in higher education policymaking: Uncovering the power of networks in the Finland–EU context* (ss. 1–19). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032712024>
- Ellison, B. S., Aloe, A. M., & Iqtadar, S. (2019). Policy field and policy discourse: The American federation for children network. *Education Policy Analysis Archives*, 27(48). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4242>
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281–317. <https://doi.org/10.1086/231209>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Ferrare, J. J., & Apple, M. W. (2017). Practicing policy networks: Using organisational field theory to examine philanthropic involvement in education policy. Teoksessa J. Lynch, J. Rowlands, T. Gale & A. Skourdoumbis (toim.), *Practice theory and education: Diffractional readings in professional practice* (ss. 122–140). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315640532-15>
- Ferrare, J. J., Carter-Stone, L., & Galey-Horn, S. (2021). Ideological tensions in education policy networks: An analysis of the policy innovators in education network in the United States. *Foro de Educación*, 19(1), 11–28. <https://doi.org/10.14516/fde.819>
- Forsell, J., & Mankki, V. (2022). Evidence through the lens of bibliometrics—the case of Finnish higher education admission reform. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(2), 75–85. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2149099>
- Galey-Horn, S., Reckhow, S., Ferrare, J. J., & Jasny, L. (2020). Building consensus: Idea brokerage in teacher policy networks. *American Educational Research Journal*, 57(2), 872–905. <https://doi.org/10.3102/0002831219872738>
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013). Privatising education policymaking in Italy: New governance and the reculturing of a welfarist education state. *Education Inquiry*, 4(3), 226–15. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22615>
- Hodge, E., Childs, J., & Au, W. (2020). Power, brokers, and agendas: New directions for the use of social network analysis in education policy. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 117. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5874>
- Howard, P. N. (2002). Network ethnography and the hypermedia organization: New media, new organizations, new methods. *New Media & Society*, 4(4), 550–574. <https://doi.org/10.1177/146144402321466813>
- Hunkin, E. (2016). Deploying Foucauldian genealogy: Critiquing ‘quality’ reform in early childhood policy in Australia. *Power and Education*, 8(1), 35–53. <https://doi.org/10.1177/1757743815624114>

- Johanson, J.-E., Mattila, M., & Uusikylä, P. (1995). *Johdatus verkostoanalyysiin*. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 3/1995. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Kallunki, J., Forsell, J., Silvén, P., Eeva, K., & Kauko, J. (2025). Education policymaking at the national level. Teoksessa N. Kolleck (toim.), *Handbook of social network analysis and education* (ss. 521–536). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781035312191.00044>
- Kallunki, J., Kauko, J., & Pizmony-Levy, O. (2023). Finland's ministry of education and culture in the light of its working groups. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.), *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling* (ss. 35–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_3
- Karseth, B., Sivesind, K., & Steiner-Khamsi, G. (2022). *Evidence and expertise in Nordic education policy: A comparative network analysis*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7>
- Kauko, J., Rinne, R., & Takala, T. (2018). Conclusion. Teoksessa J. Kauko, R. Rinne & T. Takala (toim.), *Politics of quality in education: A comparative study of Brazil, China, and Russia* (ss. 180–190). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203712306-9>
- Kauko, J., Pizmony-Levy, O., & Kallunki, J. (2021). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmien rakentuminen 2010-luvulla. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.), *Koulutuksen politiikat*. Koulutussosiologian vuosikirja 4. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kiesi, I., Luoto, L., Palonen, T., & Seppänen, P. (2023). Koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa: Pällekkäisjäsenyyksianalyysi. *Kasvatus*, 54(5), 464–480. <https://doi.org/10.33348/kvt.142133>
- Knoke, D. (2011). Policy networks. Teoksessa J. Scott & Carrington P. J. (toim.), *The Sage handbook of social network analysis* (ss. 210–222). SAGE Publications.
- Knox, H., Savage, M., & Harvey, P. (2006). Social networks and the study of relations: Networks as method, metaphor and form. *Economy and Society*, 35(1), 113–140. <https://doi.org/10.1080/03085140500465899>
- Kolaczyk E. D., & Csárdi, G. (2020). *Statistical analysis of network data with R*. Springer.
- Kolleck, N. (2016). Uncovering influence through social network analysis: The role of schools in education for sustainable development. *Journal of Education Policy*, 31(3), 308–329. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1119315>
- Kolleck, N. (toim.). (2025). *Handbook of social network analysis and education*. Edward Elgar.
- Kosunen, S., & Kivelä, M. (2017). Sosiaaliset verkostot ja tarpeelliset resurssit kilpailussa tutkimusrahoituksesta. *Tiedepolitiikka*, 42(2), 21–35.
- Kuusela, H. (2021). Autonomiasta eliittiverkostoihin, kolmikannasta hierarkioihin: Suomalaisyliopistojen hallitusten ulkopuoliset jäsenet vuosina 2010–2020. *Sosiologia*, 58(4), 319–337. <https://journal.fi/sosiologia/article/view/124625>
- Lasswell, H. D. (1958). *Politics: who gets what, when, how*. Peter Smith.
- Luoto, L. (2023). *Two-mode networks of new education: How was the reform movement built up in the United Kingdom?* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9520-2>
- Marsden, P. V. (2011). Survey methods for network data. Teoksessa J. Scott & P. J. Carrington (toim.), *The SAGE handbook of social network analysis* (ss. 370–388). SAGE Publications.

- Mattila, M., & Uusikylä, P. (1999). *Verkostoyhteiskunta: Käytännön johdatus verkostanalyysiin*. Gaudeamus.
- Menashy, F., & Read, R. (2016). Knowledge banking in global education policy: A bibliometric analysis of World Bank publications on public-private partnerships. *Education Policy Analysis Archives*, 24(95). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2523>
- Mikulskiene, B., & Pitrenaitė-Zilėnienė, B. (2013). Management of participation practice: reconstruction of Lithuania's formal policy networks by means of social network analysis. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 79(6), 127–140. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.05.061>
- Nishimura-Sahi, O. (2024). *Reimagining global education policy research: The case of the European language framework (CEFR) transfer to Japan* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3459-8>
- Oldham, S. (2017). Enterprise education: Critical implications for New Zealand curriculum governance. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(2), 331–346. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0091-2>
- Olmedo, A., & Grau, E. S. C. (2013). Neoliberalism, policy advocacy networks and think tanks in the Spanish educational arena: The case of FAES. *Education Inquiry*, 4(3), 473–496. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22618>
- Olmedo, A. (2014). From England with love... ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy*, 29(5), 575–597. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.859302>
- Paakkari, A., & Siippainen, A. (2023). Vahinkoja, verkostoja, innostusta ja surua. Varhaiskasvatuksen yritysysteistyön rakentuminen halujen sommitelmana. *Kasvatus*, 54(5), 450–463. <https://doi.org/10.33348/kvt.142132>
- Parsons, B. M. (2020). The effects of risk, beliefs, and trust in education policy networks: The case of autism and special education. *Policy Studies Journal*, 48(1), 38–63. <https://doi.org/10.1111/psj.12246>
- Reckhow, S., & Snyder, J. W. (2014) The expanding role of philanthropy in education politics. *Educational Researcher*, 43(4), 186–195. <https://doi.org/10.3102/0013189X14536607>
- Reckhow, S., & Tompkins-Stange, M. (2018). Financing the education policy discourse: philanthropic funders as entrepreneurs in policy networks. *Interest Groups and Advocacy*, 7(4), 258–288. <https://doi.org/10.1057/s41309-018-0043-3>
- Rhodes, R. A. W. (2008). Policy network analysis. Teoksessa R. E. Goodin, M. Moran & M. Rein (toim.), *The Oxford handbook of public policy* (ss. 425–447). Oxford University Press.
- Rowe, E. (2022). Venture philanthropy in public education in Australia. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 3664. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1973569>
- Saura, G. (2016). Saving the world through neoliberalism: Philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, 59(3), 279–296. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194302>
- Schuster, J., & Kolleck, N. (2021). Education in times of global crisis: How private actors in Germany gain power through Twitter. *Education Policy Analysis Archives*, 29(161). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6741>

- Scott, J., & Carrington, P. J. (toim.). (2011). *The SAGE handbook of social network analysis*. SAGE Publications.
- Shiroma, E. O. (2013). Networks in action: new actors and practices in education policy in Brazil. *Journal of Education Policy*, 29(3), 323–348. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.831949>
- Steiner-Khamsi, G., Karseth, B., & Baek, C. (2020). From science to politics: Commissioned reports and their political translation into white papers. *Journal of Education Policy*, 35(1), 119–144. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1656289>
- Toikkanen, A., & Nikkola, T. (2019). Inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 13(4), 26–44. <https://doi.org/10.33350/ka.82723>
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2012). Global education policy and international development: An introductory framework. Teoksessa H. K. Altinyelken, A. Verger & M. Novelli (toim.), *Global education policy and international development: New agendas, issues, and policies* (ss. 3–32). Bloomsbury.
- Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2018). Think tanks, policy networks and education governance: The rising of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 108. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3664>
- Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2020). Contributos da análise de redes para o estudo de redes políticas em educação. Teoksessa J. Fialho (toim.), *Redes sociais. Como compreendê-las? – Uma introdução à análise de redes sociais* (ss. 257–268). Edições Sílabo.
- Volmari, S., Kauko, J., Anturaniemi, J., & Santos, I. (2022). Evidence and expert power in Finnish education policy making: The national core curriculum reform. Teoksessa B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (toim.), *Evidence and expertise in Nordic education policy – a comparative network analysis* (ss. 115–148). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7>
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge University Press.

7

Pienten kertomusten näkökulma koulutuksen normatiiviseen sääntelyyn ja identiteettien tutkimukseen

Katri Komulainen, Maija Korhonen, Heli Mutanen & Päivi Siivonen

Koulutusinstituutiot tuottavat ja ylläpitävät normeja, jotka määrittävät käsityksiä hyvästä opiskelijasta sekä normaalin ja poikkeavan rajoista. Pienten kertomusten lähestymistapa ja asemointianalyysi avaa mahdollisuuden tutkia systemaattisesti koulutuksen normatiivisten ihanteiden ilmenemistä vuorovaikutuksessa ja opiskelijoiden identiteettityössä.

Johdanto

Julkisessa keskustelussa koulutus on tapana yhdistää mielikuviin yksilöllisestä ja yhteiskunnallisesta edistyksestä. Koulutuksen yksi keskeinen tehtävä on kuitenkin valikoida ja luokitella koulutettavia, luoda heihin kohdistuvia sosiaalisia normeja ja piirtää kulloinkin hyväksyttävänä pidettävän normaalin ja poikkeavan käyttäytymisen rajaviivoja (Rinne, 2012). Rinteen (2012) mukaan normatiivinen sääntely läpisee sosialisatian instituutiot ja ilmenee koulutusorganisaatioiden toiminnassa aina peruskoulusta yliopistoihin. Normatiivinen sääntely ja normien merkitykset, kuten esimerkiksi hyvää opiskelijaa koskevat ihanteet (ks. Koivisto ym., 2020), korostuvat varsinkin silloin, kun vuorovaikutustilanteissa esiintyy normeihin liittyviä ristiriitoja ja poikkeavuutta. Tällaiset poikkeamat nostavat normin piilevästä näkyväksi. Tässä luvussa käsittelemme ja havainnollistamme pienten kertomusten lä-

hestymistapaa tutkittaessa koulutuksen normatiivista sääntelyä ja identiteettityötä, jota koulutuksen erilaiset toimijat, kuten opiskelijat, tekevät poiketessaan normeista.

Aiemmissa kansainvälisissä koulutussosiologisissa tutkimuksissa pienten kertomusten lähestymistapaa on sovellettu vain harvoin. Sitä on käytetty muun muassa tutkittaessa ikääntyvien saamelaisnaisten kertomuksia menetetyistä koulutusmahdollisuuksista (Blix ym., 2015) ja tarkasteltaessa maahanmuuttajataustaisten aikuisopiskelijoiden identiteettiä (Piekut, 2017). Tutkimuksissa on myös analysoitu, millä tavalla alkuperäiskansojen jatko-opiskelijat neuvottelevat identiteetistään koulutuksen arkipäiväisissä käytänteissä (Masta, 2018). Suomessa pienten kertomusten lähestymistapaa on sovellettu muun muassa tutkittaessa identiteettityön arkisia, sukupuolittuneita ja vuorovaikutukseen paikantuneita kulttuurisia käytänteitä ennakoimattomissa urasiirtymissä (La Pointe, 2011) sekä kotouttamiskoulutuksen kouluttajien tulevaisuutta koskevia kertomuksia (Montonen & Lappalainen, 2017).

Omissa aikaisemmissa tutkimuksissamme olemme soveltaneet pienten kertomusten lähestymistapaa 1) koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien työpajanuorten toimijuuden ja identiteettien tutkimuksessa (Mutanen, 2024), 2) korkeakouluopiskelijoiden ja korkeakoulusta valmistuneiden työllistettävyyden tarkastelussa (ks. esim. Korhonen ym., 2023; Siivonen ym., 2023; Siivonen & Korhonen, 2024), 3) uusien yliopisto-opiskelijoiden eli fuksien identiteettien tutkimuksessa (Koivisto ym., 2020) sekä 4) yliopistojen yrittäjyyskoulutuksen kulttuurisia odotuksia ilmaisevien valtarinoiden tarkasteluissa (Komulainen ym., 2020; Siivonen ym., 2022). Lisäksi olemme soveltaneet lähestymistapaa terveys sosiologisessa tutkimuksessa (Korhonen & Komulainen, 2018, 2019; Korhonen ym., 2020; Korhonen & Rikala, 2020). Pienten kertomusten metodologinen lähestymistapa on auttanut erittelemään sitä, kuinka erilaisia sosiaalisia eroja, kuten sukupuolta tai luokkaa, edustavat koulutuksen toimijat neuvottelevat identiteettityössään makrotasolla rakentuvista koulutuspolitiikan tuottamista uusliberalistisista ihanteista ja vaateista. Lähestymistapa mahdollistaa hienovaraisen ja monisyisen koulutusidentiteettien ja sosiaalisten erojen analyysin.

Seuraavaksi käsittelemme pienten kertomusten lähestymistavan taustaa narratiivisessa tutkimuksessa ja avaamme keskeisiä käsitteitä ja metodologisia periaatteita. Tämän jälkeen havainnollistamme tapausesimerkin avulla, millaiseen aineiston analyysiin lähestymistapa johdattaa. Luvun päätteeksi luonnehdimme, millaisiin aineistoihin pienten kertomusten lähestymistapa erityisesti soveltuu ja millaisia tuoreita tutkimusasetelmia se avaa. Lopuksi teemme kokoavia päätelmiä pienten kertomusten lähestymistavan merkityksestä koulutussosiologisessa tutkimuksessa.

Elämäkerrallisista koulutusidentiteeteistä vuorovaikutuksen tutkimukseen

1990-luvulla koulutussosiologiassa ja kasvatustieteissä laajemmin syntyi kiinnostus biografiseen ja elämänmittaiseen oppimiseen erotukseksi formaalin koulutuksen ja oppimisen tutkimuksesta (Hallqvist, 2014). Biografista oppimista käsitteellistettiin

elinikäisen ja arkielämän oppimisen (Alheit & Dausien, 2002; Antikainen & Komonen, 2003) ja elämänkulun kontekstuaalisesta lähestymistavoista (Baltes ym., 1980) sekä elämäkerrallisesta tutkimuksesta käsin (Alheit, 2005). Pioneeritutkijat Alheit ja Dausien (2002, s. 17) viittasivat biografisen oppimisen käsitteellä ihmisten refleksiiviseen toimintaan ja esittivät, että sen seurauksena ”ihmisille muodostuu henkilökohtainen kokemus koherenssista, identiteetti ja ymmärrys elämänhistorian merkityksestä sekä sosiaalisesti uskottava ja kommunikoitavissa oleva näkemys elämästään, joka ohjaa heidän valintojaan”. Biografisen oppimisen tutkimus sai vaikutteita varsinkin narratiivisesta psykologiasta, joka virisi niin ikään 1980–1990-lukujen taitteessa. Niin biografisen oppimisen tutkimuksessa kuin narratiivisessa psykologiassa identiteetin käsite rinnastettiin elämäkertaan (ks. Alheit, 2005; McAdams, 2005; vrt. myös Siivonen & Korhonen, 2024) tai ainakin näiden nähtiin olevan hyvin ”lähellä toisiaan” (Antikainen ym., 2021, s. 239), vaikka oppimista ei aina eriteltykään narratiivisen tutkimuksen menetelmin (Hallqvist, 2014).

Biografisen oppimisen tutkimus ankkuroitui Bambergin ja Georgakopouloun (2008) mukaan suurten kertomusten tutkimusperinteeseen. Tässä tutkimusperinteessä identiteetin ajateltiin muodostuvan ihmisen koulu- ja opiskelupolullaan sisäistämistä koulutuksen normatiivisesta sääntelystä luokitteluineen. Siihen liittyi myös ajatus elämäkertoissa ilmaistuista käsityksistä itsestä esimerkiksi akateemisena, käytännöllisenä, hyvänä tai huonona oppijana (ks. Komulainen, 1999; Siivonen, 2010, 2013; Komulainen & Siivonen, 2011).

Tämän biografisen narratiivisen tutkimuksen rinnalle on noussut tilannekohtaista vuorovaikutusta korostava pienten kertomusten lähestymistapa (de Fina, 2015), jota on kutsuttu myös kerronnallisen toiminnan (Mutanen, 2024, s. 74), kerronnallisten käytäntöjen (*narratives-as-practice*) tai vuorovaikutuksessa tuotettujen kertomusten (*narratives-in-interaction*) tutkimukseksi (Bamberg, 2005, ss. 222–223). Käsite ”pienet kertomukset” ei siis viittaa ensisijaisesti tai puhtaasti aineiston luonteeseen vaan analyttiseen näkökulmaan, jossa huomio kiinnitetään kerrontaan toimintana, kertojan merkityksenannon keinoihin vuorovaikutusprosessissa sekä näiden keinojen funktioihin rakennettaessa ja esitettäessä identiteettejä todellisille tai oletetuille kuulijoille tietyssä paikallisessa kontekstissa (Georgakopoulou, 2015). Lähestymistapa pohjautuu sosiaalisen konstruktionismin periaatteisiin (Burr, 2015; Niska ym., 2024) ja se on saanut vaikutteita keskusteluanalyysistä, etnometodologiasta ja diskurssianalyysistä (Bamberg, 2005).

Pienten kertomusten lähestymistavan edustajat ovat kritisoineet elämäkertoihin pohjautuvaa tutkimusta etenkin siitä ajatuksesta, että ihmiset ”omistaisivat” identiteettinsä ja korostaneet, että identiteettejä ”tehdään” yhdessä toisten kanssa ja suhteessa heihin (Hyvärinen ym., 2019). Tutkittaessa identiteettejä pienten kertomusten lähestymistavan mukaisesti erotetaan puhuja kertojana (*author*) hänen kuvaamastaan päähenkilöstä (*main character*) ja muista henkilöihahmoista (*characters*) (Bamberg, 2005, s. 223; de Fina, 2015, s. 360). Rakentaessaan kuvaa itsestään esimerkiksi opiskelijana kertoja positioi eli asemoi itsensä usealla kerronnan ulottuvuudella – henkilöihahmona, suhteessa muihin kertomuksen henkilöihin, yleisöön sekä paikal-

liseen vuorovaikutustilanteeseen sosiaalisine ja kulttuurisine odotuksineen. Tämä asemointi ilmaisee kertojan näkökulman (*viewpoint, stance*) kerrottuun maailmaan ja osoittaa, kuinka kertoja haluaa tulla ymmärretyksi tuossa tilanteessa (Bamberg, 1997, s. 341). Diskursiivisen psykologian edustajat Davies ja Harré (1990) esittelivät asemoinnin käsitteen klassikkoartikkelissaan *Positioning: The discursive production of selves*. Bamberg (1997) puolestaan linjasi asemoinnin keskeiseksi metodologiseksi lähtökohdaksi kerronnallisen toiminnan tutkimuksessa. Sittemmin asemoinnista on muodostunut oma teoreettinen suuntauksensa eriävine painotuksineen, ja sitä on sovellettu eri tieteenaloilla ja varsinkin kasvatustieteissä (ks. McVee & Van Langenhove, 2024).

Pienten kertomusten tutkimuksessa asemointi on tilaan viittaava metafora, joka kehystää vuorovaikutustilanteessa olevat toimijat, kuten ihmiset tai organisaatiot, lähtökohtaisesti olemukseltaan relationaalisiksi, merkityksenannossaan toisiin osallistujiin ja itse tilanteeseen suuntautuviksi toimijoiksi (Bamberg, 2024). Huomionarvoista on, että asemointi on teoria diskursiivisessa tilassa toteutuvasta toimijuudesta (Mutanen, 2024, s. 105): asemoinnin käsite viittaa toimintaan vuorovaikutuksessa, jossa puhuja kerronnassa tarkkailee (oletettua tai konkreettista) yleisöään ja käyttää erilaisia kielellisiä ja toiminnallisia keinoja luodakseen ja esittääkseen itsensä sellaisena kuin hän haluaa toisten vuorovaikutuksen osallistujien hänet ymmärtävän ja näkevän. Tämä tapahtuu esimerkiksi luomalla ja uusintamalla sosiaalisia kategorioita (kuten “takapenkin poika”, “ahkera naisopiskelija”) tai torjumalla tulkintoja, jotka horjuttavat puhujan rakentamaa käsitystä itsestään (ks. Bamberg, 2005, s. 231).

Vuorovaikutuksen osallistujien asemointia tarkastellaan kolmella ulottuvuudella tai tasolla (Bamberg, 1997). Vaikka asemoinnin tasot ovat analyttisiä erotteluita, ne toteutuvat samanaikaisesti vuorovaikutuksessa (Hyvärinen ym., 2019):

1. Asemointi kertomuksessa. Mistä kertomuksessa on kyse, miten tapahtumat etenevät, miten henkilöhahmot ja tapahtumat rakentuvat suhteessa toisiinsa ja ennen kaikkea miten kertoja asemoi itsensä kertomuksessa (Mutanen, 2024)?
2. Asemointi kerronnan vuorovaikutuksessa. Kuinka kertoja asemoi itsensä vuorovaikutuksellisesti kertomistilanteessa? Millaisilla kerronnan keinoilla kertoja rakentaa tiettyä perspektiiviä kerrottavaan maailmaan vuorovaikutuksessa todellisen kuulijan tai oletetun yleisön kanssa esimerkiksi vahvistamalla tai kiistämällä (oletetun) keskustelukumppaninsa näkemyksiä?
3. Asemointi suhteessa koulutuksen normatiivista sääntelyä ilmentäviin valttarinoihin (*master narratives*). Mitkä valttarinat tulevat asiaankuuluviiksi tiettyssä (vuorovaikutus)tilanteessa? Millaisia tarkoituksia valttarinoiden käytöllä on tilanteessa, jossa kertoja rakentaa käsitystä siitä, kuka hän on ja kuinka hän haluaa tulla nähdyksi tuossa tilanteessa (de Fina, 2013; Mutanen, 2024)?

Asemoinnin analyysi haastaa käsityksen koulutusidentiteetistä yksilön elämäkerrallisena ja sisäistettynä käsityksenä itsestään (ks. myös Siivonen & Korhonen, 2024). Pikemminkin identiteetti voidaan ymmärtää erilaisten asemointien avulla ja vuorovaikutuksessa luoduksi, yleisölle suunnatuksi esitykseksi itsestä. Vuorovaikutuksessa luodut itsen asemoinnit vastaavat kysymykseen siitä, ”kuka minä olen?” kolmella identiteetin dilemman ulottuvuudella (Bamberg, 2011):

1. Olenko muuttunut vai pysynyt samana?
2. Olenko samanlainen vai erilainen kuin muut, kuulunko joukkoon vai olenko poikkeava?
3. Olenko toimija maailmassa vai toimiiko maailma minussa (minä toiminnan kohteena)?

Kertojan navigointia ja asemointia identiteetin ulottuvuuksilla on kuvattu identiteettityön käsitteen avulla (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Analyysin kohteeksi asettuu tällöin se, millaisia kerronnan keinoja kertojat käyttävät tietyssä vuorovaikutustilanteessa, kun he suunnistavat identiteetin dilemmojen merkitysavaruuksissa. Identiteettityössä kertojat asemoivat itsensä tietyllä tapaa dialogissa konkreettisen ja oletetun yleisön kanssa, rakentaen, vahvistaen tai kiistäen tietyn identiteetin tai identiteettejä. Kerronnan keinona voi olla esimerkiksi viittaaminen sosiaalisiin kategorioihin ja itsen asemointi esimerkiksi hyväksymällä tai vastustamalla kategorioita (Davies & Harré, 1990; de Fina, 2015; Korhonen ym., 2023). Kategorioiden avulla kertoja voi erottaa tai yhdistää menneen ja nykyisen minänsä (”olenko muuttunut vai pysynyt samana?”), erottautua toisista tai liittyä toisiin ihmisiin (”olenko samanlainen vai erilainen kuin muut?”) tai asemoida itsensä kertomuksen henkilöhahmona toimijaksi tai toiminnan kohteeksi. Myös erilaisia selontekoja voidaan käyttää itsen asemoinnissa (Siivonen & Korhonen, 2024). De Fina (2009, s. 240) määrittelee narratiiviset selonteot, kuten oikeuttamisen, puolustamisen ja selittämisen, tiivistyksiksi menneistä tapahtumista, jotka on konstruoitu vastauksina kysyjän eksplisiittisiin tai implisiittisiin arviota pyytäviin ”miksi” ja ”miten” -kysymyksiin.

Asemoinnin analyysi tuo esiin sekä kertojan identiteettityön retorisenä tilanteisenä toimintana (Hyvärinen, Hatavara & Rautajoki, 2019) että identiteettien kytkeytymisen koulutuksen valtatarinoiden. Asemoituminen on vastavuoroinen prosessi, jossa yksilöt eivät ainoastaan asemoi itseään, vaan konkreettinen yleisö tai valtatarina oletettuna yleisönä myös asemoi heidät vuorovaikutuksessa (De Fina, 2013). Valtatarinan käsite (*master narrative*) viittaa jaettuihin kulttuurisiin odotuksiin (Bamberg, 2020, ss. 260–261) ”luonnollisista” tai ”normaaleista” asiantiloista, toiminnasta tai tapahtumasarjoista (Bamberg, 2004, s. 360). Esimerkiksi normatiivinen elämänkulku (Siivonen & Korhonen, 2024) tai koulutusjärjestelmän ylläpitämä kykyrepresentaatio ”pään” ja ”käden” taitoineen (Komulainen & Siivonen, 2011; Rätty & Snellman, 1998) ovat luonnollisena pidettyjä asiantiloja, valtatarinoita. Kun kertojat navigoivat ja asemoivat itseään kertomuksissaan ja suhteessa yleisöönsä, he voivat hyödyntää kerronnassaan näitä vuorovaikutustilanteessa viriäviä kulttuurisia val-

tatarinoita rakentaessaan identiteettiään esimerkiksi ”käsistään kätevinä” henkilöinä (Bamberg, 2020, ss. 260–261).

Hyvärinen, Hatavara ja Rautajoki (2021) toteavat, että vallitsevia odotuksia ilmentävän valtatarinan käsitteestä huolimatta ne ovat harvemmin varsinaisia kertomuksia, ja ne voisikin ymmärtää kulttuurisiksi skripteiksi. Analyysissä valtatarinat voivat olla vaikeasti havaittavissa, koska ne ovat usein pikemminkin ääneen lausumaton tausta, jota vasten identiteettejä tuotetaan (Bamberg & Wipff, 2020; Hyvärinen ym., 2021; Van De Mieroop ym., 2017). Sen sijaan vastatarinat (*counter narrative*) ovat ”kerrottavampia” (*tellable*). Rakentaessaan vastatarinaa kertoja ei koskaan kerro vain tiettyä luonnolliseksi määrittyvää tapahtumakulkua, vaan hän samanaikaisesti vetoaa sekä vallitseviin kulttuurisiin odotuksiin että haastaa niitä. Sekä valtatarinat että niitä kyseenalaistavat vastatarinat voivat vaihtaa asemaansa kerronnassa. (Hyvärinen ym., 2021.) Tästä syystä yleisen määritelmän tarjoaminen siitä, mikä on valtatarina ja mikä vastatarina, on vaikeaa (Bamberg, 2004, s. 353) ja viime kädessä tulkittavissa tietyn vuorovaikutustilanteen piirteistä. Valta- ja vastatarinat ehdollistavat identiteetin esityksiä: identiteettityö nousee kertojan tarpeesta luoda itsestään sellainen kuva, joka tavalla tai toisella reagoi yleisön odotuksiin vahvistamalla tai kiistämällä valta- ja vastatarinoita ja vastaa vuorovaikutuskontekstin ja -tilanteen vaatimuksiin (ks. Van De Mieroop ym., 2017).

Aiemmassa koulutussosiologisessa ja laajemmin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa pienten kertomusten lähestymistapaa ei ole juurikaan hyödynnetty sosiaalisten erojen kuten sukupuolen, iän tai yhteiskuntaluokan tarkastelussa. Olemme kuitenkin aikaisemmassa tutkimuksessaamme tuoneet esiin, että asemointi kiinnittyy sosiaalisia eroja ilmentäviin kategorioihin (Mutanen, 2024; Siivonen ym., 2022; Siivonen ym., 2023). Esitämmekin, että narratiivinen asemointianalyysi mahdollistaa hienovaraisen sosiaalisten erojen erittelyn tehden näkyväksi niihin kiinnittyvät moninaiset merkityksenannot.

Pienten kertomusten lähestymistapa kannustaa tutkijaa punomaan yhteen kerrotun kertomuksen ja tiettyyn kontekstiin ankkuroituvan vuorovaikutuksen analyysin kertojien luodessa koulutusidentiteettejään. Seuraavaksi sovelamme ja havainnollistamme pienten kertomusten lähestymistapaa ja vuorovaikutustilanteessa esiintyvää neuvottelua koulutusidentiteetistä suhteessa koulutuksen normatiiviseen sääntelyyn Jessen (pseudonyymi) tapausesimerkin avulla. Jessen haastattelu on peräisin laajemmasta *HighEmploy* -tutkimushankkeesta¹ vuonna 2019 tuotetusta haastatteluaineistosta. Hankkeessa tarkasteltiin yliopistosta ja ammattikorkeakoulusta valmistumassa olevien opiskelijoiden ja valmistuneiden työllistettävyyttä ja sosiaalista asemoitumista työmarkkinoille.

¹ Hankkeessa haastateltiin vuonna 2019 yhteensä 76 kaupallisen alan korkeakoulututkinnon suorittanutta tai valmistumisen kynnyksellä olevaa. Vuonna 2020 tehtiin seuranta-haastattelut, joissa haastateltiin 44 henkilöä. Eri ikäiset ja eri tavoin työkokemusta omaavat haastateltavat olivat opiskelleet neljässä eri suomalaisessa yliopistossa ja kahdessa ammattikorkeakoulussa.

Koulutusidentiteettien kerronnallinen neuvottelu suhteessa koulutuksen normatiivisiin ihanteisiin: analyysiesimerkki

Nuorta aikuisikää edustava perheellinen Jesse on valmistunut yliopistosta kauppatieteiden maisteriksi noin puolitoista vuotta ennen haastatteluajankohtaa. Molemmat Jessen vanhemmat ovat ammatiltaan opettajia, ja Jesse itse on suorittanut aikuisopettajan pedagogiset opinnot. Haastattelussa käy ilmi, että myös hänen sisaruksensa ja isovanhempansa ovat korkeasti koulutettuja. Haastattelun aikaan Jesse työskentelee toimihenkilönä teollisuuden alan työnantajalla.

Olemme valinneet Jessen haastattelusta lähempään tarkasteluun viisi pientä kertomusta, joissa Jesse käsittelee korkeakoulutukseen päätymistä, opiskeluaikaa sekä korkeakoulusta valmistumista ja sen jälkeistä aikaa. Näissä pienissä kertomuksissa kiteytyy Jessen käymä vuoropuhelu koulutuspolitiikan luomien ihanteiden ja vaateiden kanssa sekä tavat, joilla kertoja neuvottelee koulutusidentiteetistään suhteessa näihin ihanteisiin. Tarkastelumme tuo esille paikallisen identiteettityön eli sen, että koulutusidentiteeteissä on tietynlaisen identiteetin omaksumisen sijaan kyse erilaisten minän versioiden rakentamisesta, vahvistamisesta ja kiistämisestä vuorovaikutuksessa yleisön kanssa. Kun havainnollistamme pienten kertomusten lähestymistapaa, viittaamme aineistonäytteisiin rivinumeroilla osoittaaksemme mahdollisimman tarkasti analyysin suhdetta kerronnan yksityiskohtiin.

Kertomus korkeakoulutukseen päättämisestä²

Rivi	Näyte
1	Haastattelija: Vielä täst koulutuspolusta -- sul oli tuo niinku opettajan perhetausta -- ja sitten tos
2	puhuit, että ajattelit olevasi tietynlainen ihminen, joka ehkä soveltus [kauppatieteiden] alalle, ja -- et
3	luonnontieteet sitten lukiossa ei ollu jotenkin, missä oisit niinku jotenkin ollu erityisen kiinnostunu niistä
4	ja pärjänny niissä. Oliko vielä jotakin muuta, mikä ois voinu sitä sun koulutuspolkua yliopistoon niinkun
5	muovata?
6	Jesse: No -- tietyllä tavalla niinku kulttuuriset perintötekijät, eli ne (mallit) -- plus sitte se, että ei
7	mainittavaa menestymistä myöskään missään käytännön aineissa. Niinku hirvittäviä intressejäkään
8	vaikka esimerkiksi käsillä tekemistä kohtaan. Että se, että kyl se varmaan jossain vaiheessa, (mä oon
9	aika, aina) pärjänny aika hyvin koulussa, niin.
10	Haastattelija: Niin, että semmonen opintomenestys
11	Jesse: Musta tuntuu, et se lähti jo kumuloitumaan aika lailla sieltä ihan, ihan jos ei varhaislapsuudesta,
12	niin vähintään varhaisnuoruudesta, se, että tavallaan, että mikä minusta tulee isona, niin tais ne
13	olla, mun ne kaikki vakavasti otettavat haaveet, nii olla kaikki semmosia, mihin liittyy aika pitkä
14	koulutuspolku, (korkeako-).

² Litterointimerkinnot:

Sa- sana jää kesken
 (sana) epävarmasti kuultu jakso puheessa tai epävarmasti tunnistettu puhuja
 (-) sana, josta ei ole saatu selvää
 (--) useampia sanoja, joista ei ole saatu selvää
 -- näytettä lyhennetty

Pienen kertomuksen alussa Jesse vahvistaa haastattelijan kysymykseen sisältyviä oletuksia koulutuspolkuaan muovanneista tekijöistä (1–5) toteamalla, että yliopisto koulutusvalintana juontaa kotoa omaksutusta ”mallista” (6). Puhumalla ”kulttuuri-sista perintötekijöistä” hän tulkitsee vanhempiensa opettajataustan suunnan hänen häntä yliopisto-opintojen pariin. Kerronnassa rakentuu koulutuksen periytyvyyttä koskeva valtatarina, jonka valossa korkeakoulutukseen hakeutuminen ja akateeminen ura näyttäytyy itsestään selvänä ja kyseenalaistamattomana valintana keski-luokkaisesta perheestä tulevalle henkilölle. Jesse asemoi itsensä koulumenestyjäksi, jonka osaaminen ja kiinnostuksen kohteet ovat pikemminkin teoreettisia kuin käytännöllisiä (6–9). Tällainen asemointi ilmentää luonnollisen lahjakkuuden idealle perustuvaa koulutuksen normatiivista sääntelyä, joka perustuu pään ja käden taitojen erottamiseen, ja jossa teoreettiset pään taidot mielletään käytännöllisiä käden taitoja arvokkaammiksi (Komulainen & Siivonen, 2011). Jesse käsittelee koulutusi-dentiteettinsä muutosta ja pysyvyyttä suhteessa tähän normiin esittäessään itsensä henkilönä, joka on ”aina” ollut koulumenestyjä ja tiennyt lapsuudesta asti haa-veilleensa pidemmälle kouluttautumisesta (11–14). Kerronnan yleisönä on korkeasti koulutettu haastattelija, joka on avannut koulutuspolkua käsittelevän haastattelu-teeman viittaamalla edellä mainittujen valtatarinoiden mukaisesti opettajaperhee-seen ja kouluaineissa pärjäämiseen.

Jessen yliopisto-opinnot eivät kuitenkaan sujuneet odotuksenmukaisella taval-la, sillä hän ei edistynyt opinnoissaan norminmukaisessa aikataulussa. Tästä syystä Jesse joutuu haastattelussa selittämään ja perustelemaan sekä itselleen että yleisöl-leen, miksi opintojen loppuunsaattaminen on kestänyt odotettua pidempään. Tätä poikkeavuuden neuvottelua Jesse käy erityisesti ensimmäisessä opiskeluaikoa kos-kevassa kertomuksessa.

Kertomus opiskeluajoista: osa I

Rivi	Näyte
1	Haastattelija: No tuota, jos puhuttas seuraavaks vähän tästä opiskeluajasta -- niin minkälaista aikaa
2	se oli kaiken kaikkiaan elämässäsi?
3	Jesse: Sitähän leimaa oikeestaan semmonen kaheksan vuotta yhteensä, niin (sehän on niinkö
4	semmonen) tietynlainen itsenäistymis, aikuistumisprosessi erilaisine -- kipuineen ja, ja iloineen. Ja
5	sitte siinä -- samalla sitte opiskeltiin se ammatti tai tutkinto --
6	tuntuu tosiaan, että mä oon ollu opiskeluaikoina vähän enemmän niinku tämmönen -- opinnot ei niin
7	sanotusti aina edenny niinku -- spurtteja niinkö opintopisteellisesti eteenpäin, ja välillä -- oli
8	semmosia pitkiäki suvantovaiheita ja. Oikeestaan mää en integroitunu kauheen hyvin niihin niinku
9	opiskelu- -- en ollu opiskeluorientoitunut juurikaan -- meille kerrottiin, että luennoilla ei tarvi käyä,
10	niin, tai sillain, että mä en ollu kauheen montaa luentoo jaksanu niinku oikeesti ees istua ja seurata
11	niinku alusta loppuun -- alussa varsinkaan.
12	Ja sitte siinä oli myös se, että ku mä olin tottunu semmoseen niinku tosiaan, semmoseen aika
13	tiiviiseen, yhteisölliseen opiskeluun -- lukiossa on, ja sillain, että -- sitä ei tarvi sitä koppia ottaa siitä
14	omasta oppimisesta ja tuloksista ite täysin, että -- opettajat kyselee perään, ja sit aina kotona
15	kysellään ja vahditaan, että on niitä kontrollitekijöitä ympärillä, niin sehän on niinku todella iso
16	muutos se yliopisto, ku -- ihan täysin niinku nobody siinä satojen muitten joukossa, että.
17	Haastattelija: Niin, ja oletetaan, et pitää pärjätä aivan itsekseen.

Rivi	Näyte
18	Jesse: Niin. Kyllä siinä meni monta vuotta tietyllä tavalla, että se niinku vastuun itestä ja -- omasta
19	oppimisesta ja suorittamisesta niinku sisäisti ja sitä alko niinkö suorittamaan. Siinä oli niin paljon,
20	opiskeluaika on täynnä houkutuksia -- mulla ei niinkään, mä en oo -- juhlimista harrastanu, mutta
21	uusia ihmisiä, paljon erilaisia urheilu- ja kulttuuririentoja ja tämmösiä, ja aina on jotaki niinku
22	tavallaan -- tähdellisempää tekemistä ku opiskella -- opintojaki teki, mutta (ainaki ensimmäiset) pari
23	vuotta meni aika vahvasti sillä lailla -- aika minimipanostuksilla.
24	Haastattelija: Joo, mut kuitenkin sait kursseja suoritettua?
25	Jesse: Suorite-, kyllä, ja -- opintotuki -- minimivaatimusten verran varsinki kyllä ja ylik. Mutta kyllä se
26	oli -- aika päämäärätiedotonta oli tavallaan, et siinä ei ollu semmosta orientaatiota, (et tästä otetaan
27	nyt siinä) viessä vuodessa ne paperit ja mennään työelämään, et se niinkö hävis aika nopeesti, ku
28	pääs sinne kouluun, et -- kaikki semmoset jutut päälle -- et se just, että pitää niinku ite (-) osata
29	niinku huolehtia niinkö koko se oman elämän paletti ihan vessapaperin ostamisesta ja kaikista
30	ja. Se oli niinku niin, siinä meni aika lailla, ainaki pari vuotta varmaan sillain sitä itsenäistymistä
31	opiskellessa.

Vastauksena haastattelijan neutraalilta kuulostavaan kysymykseen opiskeluajasta (1–2) Jesse ryhtyy antamaan selontekoa yliopisto-opintojensa pitkittymisestä ja luonnehtii kahdeksan vuotta kestäneitä yliopisto-opintojaan ”itsenäistymis- ja aikuistumisprosessina” (3–4). Vastoin edellistä yliopistoon päätyminen kertomusta Jesse asemoi itsensä opiskelijaksi, joka ei jaksa keskittyä opintoihin ja jolta puuttuvat opiskelua koskevat päämäärät (6–11). Jessen tapa rakentaa kuvaa itsestään ja oikeuttaa opintojensa pitkää kestoja aktualisoi hyvän korkeakouluopiskelijan valtatarinan, joka rakentuu päämäärätietoisesta, tehokkaasta ja katkoksettoman opiskelun sekä nopean valmistumisen normeista (Siivonen & Filander, 2020). Jesse määrittänyt tätä valtatarinaa ja sen välittämiä normeja vasten vääränlaisena. Jesse ei kerronnassaan suoraan viittaa hyvältä korkeakouluopiskelijalta odotettuihin ominaisuuksiin, mutta selonteot paljastavat hänen tilanteensa rikkovan odotuksia ja siten herättävät henkiin valtatarinan normeineen (De Fina, 2009).

Selonteossaan Jesse puolustaa päämäärätöntä opiskelua ja opintojensa venymistä – ”pitkiä suvantovaiheita” – sillä, että yliopisto-opiskelu vaatii uudenlaista itsenäistä vastuunottoa ja on siten opettajien ja vanhempien holhoamiseen tottuneelle nuorelle vierasta ja vaikeaa (12–16). Tulkinnessa rakentuu nuoruuden valtatarina, johon liittyvät epäitsenäisyyden ja keskenkasvuisuuden merkitykset. Näihin merkityksiin vedoten ja asemoimalla itsensä ”nobodyksi” muiden opiskelijoiden joukossa (16–17) Jesse kritisoi massayliopistoa ja esittää itsensä syyttömänä opintojensa pitkittymiseen. Näin hän oikeuttaa opinnoissaan sujuvasti etenevän korkeakouluopiskelijan normista poikkeamista. Kaiken kaikkiaan kertomuksessa annetut selonteot ovat poikkeavan koulutusidentiteetin neuvottelua, jonka tavoitteena on siirtää moraalinen vastuu opintojen pitkittymisestä itseltä ulkopuoliselle taholle eli yliopistolle.

Kertomuksen päähenkilöinä ovat sekä mennyt että nykyinen Jesse. Jesse käsittelee koulutusidentiteettinsä muutoksen ja pysyvyyden (norminmukaisesta koulumenestyksestä poikkeavaksi ikuisuusopiskelijaksi) sekä toimijuuden kysymyksiä asemoimalla menneen minänsä ulkopuolisesta tuesta riippuvaiseksi ja itsenäistä elämää vasta opettelevaksi nuoreksi (28–31) ja nykyisen minänsä vastuuntuntoiseksi.

si ja itsenäiseksi aikuiseksi, joka kykenee opintojen määrätietoiseen edistämiseen. Kertoja-Jesse tarkastelee lempeän myötätuntoisesti mennyttä minää, joka näyttäytyy ”houkutuksiin” lankeavana mutta kuitenkin heikkouksistaan huolimatta viatoman ja kunnollisena – ei juhli vaan käyttää aikaansa urheilu- ja kulttuuriharrastuksiin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen (19–22). Nuoren ja aikuisen sosiaalisilla kategorioilla Jesse rakentaa myönteistä ja moraalisesti arvokasta kuvaa itsestään ja kiistää yleisön ääneen lausumattoman syytöksen siitä, että opintojen viivästyminen olisi johtunut liian riehakkaasta opiskelijaelämästä. Toisin sanoen, hän kiistää vuorovaikutustilanteessa ongelmalliseksi määrittyvää identiteettiä ja luo itsestään kuvaa, joka vastaa vuorovaikutuskontekstin ja -tilanteen vaatimuksiin.

Kertomus opiskeluaajoista jatkuu niin, että Jesse kertoo opiskelijavaihtoon lähtemisestä kandidaattiopintojen aikana ja paluusta opintojen pariin vaihdon jälkeen.

Kertomus opiskeluaajoista: osa II

Rivi	Näyte
1	Jesse: Sitten mää lähin kuitenkin vaihtoon kolmantena opintovuonna, ja -- aika niukoilla, niukoilla
2	niinkö lähtötiedoilla lähin -- opiskeluvaihtoon [Ulkomaille]. Ja siellä sitte tuli valittua semmosia
3	kursseja, jotka meni ehkä oman osaamisen yläpuolelle ja -- sitten mää tulin -- syyskuussa -- takas
4	[vaihdosta]. Vähän, ehkä kymmenen senttiä pitempänä ja kokeneempaa ja kaverina ja jatkamaan
5	opintoja ja (no mulla ei, mulla, mä en ollu) käytännössä puoleentoista vuoteen opiskeltu oikeesti sitä
6	mun alaa, niin kyllähän se oli -- alusta alottaminen. Mä aloitin suoraan tekemään kandia siitä, ja eihän
7	siitä tullu mittään. Emmä keksiny ees aihetta, ja -- jos puhutaan graduahistuksesta ja siitä -- se kandi
8	oli aika niinku, mulla meni käytännös se ensimmäinen puoli vuotta siihen, että mä pyörittelin, että
9	mistä tekisin, ja sitte keväällä uus startti sitten, niin se onnistu sitte.
10	Haastattelija: (Saatko siihen) ohjausta nyt siihen kandiin sitten kuitenkin, vai jou’uitsä siinä niinku
11	hyvin itsekseen toimimaan?
12	Jesse: Kyllä se on aika lapsenkengissä tuo oppinäytteitten ohjaus yliopiston kauppatieteiden
13	laitoksella, että se on, ei voi puhua oikeen niinku mun mielestä kunnon ohjauksesta, et se on aika
14	minimipanostuksella tehty, et.

Jesse tulkitsee lähteneensä opiskelijavaihtoon huterin ennakkotiedoin ja valinneensa vaihto-opiskelun aikana itselleen liian vaativia opintoja (1–3). Tälläkin tavoin hän esittää menneen opiskeluaikaisen itsensä kypsymättömänä ja harkitsemattomana. Jesse kuitenkin viittaa vaihto-opiskeluun kasvattavana kokemuksena (3–4) ja tulkitsee toimintaansa yliopistossa vallitsevan kansainvälistymisen normin mukaisesti. Vaihtoon lähteminen rakentuu näin kertomuksessa legitimiiksi opintojen viivästyksen syyksi. Haastattelija tarttuu Jessen puheeseen graduahdistuksesta ja oppinäytetöiden aloittamisen vaikeudesta kysymyksellä, johon rakentuu tulkinta itsenäisen työskentelyn vaateesta (10–11). Vastauksena tähän kysymykseen Jesse vetoaa yliopistolta saadun ohjauksen puutteeseen ja keuhon laatuun (12–14). Hän puhuttelee haastattelijaa yliopiston henkilöstöä edustavana yleisönään ja pyrkii vakuuttamaan yleisönsä kritiikillään, joka kokemusperäisyydessään näyttäytyy tilanteessa vastaansanomattomana.

Haastattelija tarttuu vielä Jessen kritiikkiin itsenäisen opiskelun vaateesta ja pyytää tätä luonnehtimaan kauppatieteiden alan opiskelukulttuuria, mikä saa Jessen edelleen täydentämään opiskeluaikoja koskevaa kertomusta.

Kertomus opiskeluaajoista: osa III

Rivi	Näyte
1	Haastattelija: (Mut vielä vähän) opiskelukulttuuri, ku sanoit, että tuota, et siellä aika lailla itsekseen
2	opiskelijat ehkä sitten oli sinun aikana -- voisko sitä jotenkin muuten luonnehtia, miten luonnehtisit
3	opiskelukulttuuria tos kauppatieteiden yksikössä, missä olit?
4	Jesse: No mää luulen, et siel on niinku monenlaisia ihmisiä, et mää varmaan niinku ajauduin aika
5	nopeesti semmosten niinku takapenkin poikien porukoihin. Sitten me tehtiin varmaan aika lailla
6	yhessä minimipanostuksella niitä töitä -- ja me tehtiin -- ryhmätöitä sillä lailla niinkö aika lailla
7	yhessä -- saatto olla niin, että yks meistä ymmärs ja loput kopioi -- tuntuu, et se oma
8	opiskeluyhteisö käsitti sen viis ihmistä käytännös.
9	Että sitte tietenki, olihan siellä luennoilla ne muutki ihmiset, ja siis sillai kyllä se näytti, että
10	monethan teki niinku tosi ahkerasti töitä ja etenikin, ainakin ne päämäärätietoisesti etenevät
11	kaverit, hehän huomaa heti, heti käytännössä, ketä ne on, ja mää luulen, että niinku iso osa niistä
12	oli niinku tyttöjä, että tytoilla on, tuntuu, että saattaa olla semmoset elämänhallinnan taidot ehkä
13	tossa ikävaiheessa vähän paremmat, et ne kykenee niinku... (ainakin mulla, niin) semmonen fiilis
14	tuli, että. Pojilla ehkä vähän on vaikeampaa siinä al-, siinä tavallaan, siinä parinkymppien tienoilla
15	sillain ottaa vastuu siitä tavallaan (kokonaan). Vielä tarvis ehkä enemmän ohjausta. Tämmösessä
16	oppiaineessa, missä se on hyvin itsenäistä. Sittehen on niitä käytännössä -- luokanopettajan
17	opinnot tai lääkis, jossa (mennään niinku) luokassa, ja sulle -- kerrotaan käytännössä ensimmäisen
18	viien vuoden osalta, missä sun pitää olla minäki kellonaikana.

Jesse jatkaa itsensä suhteuttamista hyvän korkeakouluopiskelijan normiin ja käsittelee monin eri tavoin kysymystä siitä, millä tavoin on samanlainen ja erilainen kuin muut opiskelijat. Hän vertaa itseään toisiin kauppatieteiden opiskelijoihin ja asemoi itsensä "takapenkin pojaksi" (4–5) pyrkien näin normalisoimaan poikkeavuutta liittämällä itsensä osaksi toisten samanlaisten joukkoa: kerronnassa Jesse ei näyttäyty ainoana, jolle opiskelu on halutonta ja hankalaa (4–8). "Takapenkin poikien" vastinpariksi rakentuvat "määrätietoisesti etenevät" ja "ahkerat" naispuoliset opiskelijat kertomuksen muina henkilöahmoina (10–12). Jesse esittää itsensä yleisölleen henkilönä, joka ei ole vastuussa opintojensa viivästymisestä selittämällä kunnianhimoisen opiskeluorientaation puutetta luontaisella kehityksellisellä "viiveellä" (12–15).

Kyse on kulttuurisesti tunnistettavasta kehityopsykologisesta valttarinasta ja sen rakentamista sukupuolinnormeista, joiden avulla Jesse kategorisoi ja asemoi "tytöt" norminmukaisiksi ja "pojat" toimijoiksi, jotka haastavat koulutuksen normatiivista sääntelyä. Näin Jessen pitkä opiskeluaika näyttäytyy luonnollisena, poikien kehitykseen kuuluvana ilmiönä. Lisäksi Jesse vertaa omaa kauppatieteellistä opiskelualaansa professioalojen opiskeluun, jonka hän tulkitsee olevan ulkoapäin ohjattumpaa ja vaativan vähemmän itsenäistä työskentelyotetta (16–18). Asemoitumalla generalistiksi Jesse erottautuu niistä opiskelijoista, jotka saavat koulumaiset opiskelustruktuurit valmiina ja siten pääsevät helpommalla.

Selonteissaan Jesse käsittelee koulutusidentiteettiinsä liittyvää toimijuutta niin, että hän näyttäytyy pikemminkin toiminnan kohteena ja olosuhteisiin sopeutujana

kuin omaan tilanteeseensa vaikuttajana. Tällöin vaikeudet opintojen edistämisessä eivät määrity itsestä ja omasta toiminnasta vaan luonnollisista lainalaisuuksista ja ulkopuolisista tekijöistä johtuviksi. Kehityopsykologisiin seikkoihin ja oman tieteen-alan opiskelu- ja ohjauskäytäntöihin vetoaminen ovat molemmat kerronnallisia keinoja, joilla Jesse pystyy selittämään opintojen pitkittymisen itselleen parhain päin ja vastustamaan ja kiistämään kerronnassa rakentuvaa poikkeavaa identiteettiä.

Seuraavassa kertomuksessa haastattelija pyytää Jesseä luonnehtimaan valmistumisen merkitystä. Jesse vastaa haastattelijan kysymykseen kertaamalla ja kiteyttämällä asemoitumisensa hyvän korkeakoulutetun normista poikkeavaksi opiskelijaksi (3–4).

Kertomus valmistumisen merkityksestä ja valmistumisen jälkeisestä ajasta

Rivi	Näyte
1	Haastattelija: Joo, joo, ymmärrän. Joo. No tuota, jos puhuttas sit seuraavaks tästä valmistumisesta -- siit on noin puoltoist vuotta aikaa. Mitä tää valmistuminen merkitsi sinulle ylipäätään?
2	Jesse: No kyllähän se on -- tietyllä tavalla se valmistuminenhan merkitsi jonkinlaista päätöspistettä
4	semmoselle loputtomalle keskeneräisyyden tunteelle.
5	Haastattelija: Joo, joo. Että --
6	Jesse: Hyvin palkitseva kokemus saada jotaki tommosta isoa kuitenkin niinku suoritettua
7	kokonaisuudes.
8	Haastattelija: No tota, minkälaista, miten kuvailisit tätä valmistumisen jälkeistä aikaa niinku kaiken
9	kaikkiaan elämässäs? Tossa sanoit, että syksyllä ei ala samalla tavalla enää uutta, mutta että?
10	Jesse: Joo -- mä en ollu enää aktiivisesti ollu koulussa tai yliopistolla varmaan niinku melkeen
11	vuoteen, ku mää valmistuin -- mulla oli niinku päällekkäisinä prosesseina oikeestaan viimisen vuoden
12	puoltoista (opinnoissa) -- yks roikkuva kurssi. (Sitten, niin) kauppatieteiden puolelta gradun
13	tekeminen ja nää opettajan opinnot, ja oikeestaan sen lukuvuoden mää käytännössä vaan opiskelin
14	opettajaksi ja gradua tein sillain sykäyksittäin eteenpäin. Ja sitten ku mää sain ne opettajan opinnot
15	valmiiksi keväällä, no siinä syntyi ensinnäki mulle lapsi. Ja sitten mää sain työpaikan, semmosen
16	osa-aikatyön -- tavallaan oman alan työn -- ja mää niinkö menin -- sillon kesällä jo tavallaan töihin, ja
17	mä olin koko ajan töissä siinä. Sitä gradua tein sill -- se gradu oli vähän semmonen ahistava juttu
18	siinä, ku siinä, se oli sillain melkeen valmis ja. Sitten mää sain gradun tehtyä valmiiks sillain syksyllä
19	kuitenki. Sitten vielä puuttu ne muutama kurssi, tais olla yks kasvatustieteen, yks kauppatieteen
20	kurssi. Ja sitten mää sain ne tammikuun loppuun, mä olin koko ajan töissä siinä. Ja sitten sain ne
21	tentittyä ja sitten haettua ne, haettua ne paperit sitte sillo alkuvuodesta, että siinä oli tavallaan tosi
22	pitkä aika (sillain, et) semmosta aktiivista koulussa olemista ei tavallaan enää ollu, ollu sit enää -- ku
23	mää valmistuin, et mä olin ollu koko ajan töissä (tavallaan).

Haastattelijan kysyessä valmistumisen jälkeisestä ajasta (8–9) Jesse kertoo yliopisto-opintojensa viimeisiä vaiheita ja korostaa valmistumista edeltävän ajan hektisyyttä. Hän luettelee kyseisen elämänvaiheen päällekkäisiä kiireitä ja vastuita – oman alan työpaikan saamista, työelämässä toimimista, opintojen loppuunsaattamista ja isäksi tulemistä. Aika, jota kertomuksessa jäsennetään, on yliopistoinstituution lukuvuosittainen aika, johon liittyy tietynlaiset vastuut, velvollisuudet ja virsitanpylväät. Kerronta aktivoi tässäkin hyvän korkeakouluopiskelijan valttarinan ja siihen liittyvän sujuvan koulutus-työelämä-siirtymän normin Jessen painottaessa, ettei hän ollut yliopistolla enää pitkään aikaan ennen valmistumista vaan tiiviisti työelämässä (10–11 ja 15–17). Kertomuksessa päähenkilö ei opintojen pitkittymisestä

huolimatta näyttäytyä ajalehtivana tai päämäärättömänä. Sen sijaan Jesse puhuttelee ja vakuuttaa yleisöä – yliopiston ja työelämän muita toimijoita ja perhettään – asemoimalla itsensä monia yhtäaikaista asioita ja vastuita taitavasti hallinnoivaksi eli norminmukaiseksi toimijaksi.

Pohdinta

Identiteetti on ollut yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa vaikeasti empiirisesti todennettavissa oleva käsite. Pienten kertomusten näkökulma tarjoaa koulutussosiologialle yksityiskohtaisen, vaiheittain etenevän ja empiirisesti perustellun analyysitavan identiteettityöhön. Se suuntaa analyysin siihen, kuinka ihmiset neuvottelevat käsityksestä itsestään identiteetin eri ulottuvuuksilla ja kuinka he asemoivat kerronnassa itseään vuorovaikutuksessa yleisön ja tiettyssä kontekstissa ajankohtaisiksi tulevien koulutuksen normatiivisten ideaalien kanssa. Lisäksi pienten kertomusten näkökulma ja identiteettiä rakentavien asemointien erittely on käyttökelpoinen koulutussosiologisessa tutkimuksessa, koska sen avulla on mahdollista punoa yhteen tiettyssä paikallisessa kontekstissa viriävien koulutukseen liittyvien normien makro- ja mikrotason analyysiä.

Pienten kertomusten lähestymistapa soveltuu erityisen hyvin ongelmalliseksi määrittyvien koulutusidentiteettien ja niitä koskevien selontekojen tutkimukseen (Siivonen ym., 2023; Siivonen & Korhonen, 2024). Tällainen tutkimusasetelma piirtää esiin kertojan käymän vuoropuhelun oletetun, valtasuhteita ja koulutuspolitiikan ihanteita artikuloivan yleisönsä kanssa. Kertojan puolustamaan, kiistämään ja oikeuttamaan pyrkivät selonteot asemointineen ovat kertojan arvokkuutta rakentavia vastauksia vuorovaikutustilanteessa, jossa kertojaa ja hänen käyttäytymistään potentiaalisesti kyseenalaistavat normatiiviset ihanteet tulevat esiin.

Suurten kertomusten tutkimus on suosinut ajatusta eheästä, jatkuvasta ja kokonaisvaltaisesta, yksilön ”omistamasta” identiteetistä, joka saa ilmaisunsa elämäkertoissa (Hyvärinen ym., 2019). Tällöin analyysi on tarkentunut kertojen kykyyn luoda koherenttia elämäntarinaa (De Fina, 2015). Elämäkerrallinen ja suurten kertomusten lähestymistapa ei tee oikeutta esimerkiksi työn marginaalissa ja aktivointitoimenpiteiden kohteena olevien nuorten vähemmän koherenteille ja juonellisesti hauraille kertomuksille (Mutanen, 2024, s. 33; Mutanen & Siivonen, 2016), jotka eivät ilmennä eheää, jatkuvaa ja kokonaisvaltaista identiteettiä ja joiden tulkintaan ei sovellu esimerkiksi kertomuksen prototyypin määritelmä (ks. Hyvärinen ym., 2021). Pienten kertomusten lähestymistavan avulla on mahdollista tarttua perinteisessä mielessä niukasti kerronnallisten aineistojen analyysiin ja tehdä näkyväksi identiteettien rakentamista niissä (Mutanen, 2024, s. 33).

Olemme omassa tutkimuksessamme myös kehittäneet ja soveltaneet pienten kertomusten lähestymistapaa ja narratiivista positiointianalyysiä laadullisessa seurantatutkimuksessa (Siivonen ym., 2023; Siivonen & Korhonen, 2024). Lähestymistapa soveltuu erityisen hyvin identiteetin ja toimijuuden pysyvyyden ja muutoksen

erittelemiseen analysoitaessa eri aikapisteissä tuotettuja haastatteluaineistoja. Tarkastelu tekee näkyväksi, miten eri versioita itsestä luodaan riippuen kulloisestakin ajasta, paikasta ja yleisöstä. Seuranta-asetelma piirtää näkyviin myös sen, kuinka kertojien identiteetin jäsentämisen tavat voivat muuttua instituutioiden normatiivisen sääntelyn myötä (Korhonen ym., 2020).

Samalla kun pienten kertomusten lähestymistapa kyseenalaistaa essentialistisen identiteettikäsitteen, se käsitteellistää kertojan toimijana, joka asemoi itseään yhä uudelleen koulutusjärjestelmän ja koulutuksen toimijoiden muovaamassa paikallisuudessa ja normatiivisessa merkitysavaruuksessa ja suhteessa sen erilaisiin yleisöihin. Pienten kertomusten ja asemointien tutkimus ei siis ole väline jo valmiin identiteetin jäsentämisestä ja tavoittamisesta varten. Asemoidessaan itseään ja toisia kertoja ei vain ilmaise itseään, vaan hän aktiivisesti muovaa käsitystä itsestään – ei vain toisille vaan myös itselleen.

Lähteet

- Alheit, P. (2005). Stories and structures: An essay on historical times, narratives and their hidden impact on adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 37(2), 201–212. <https://doi.org/10.1080/02660830.2005.11661517>
- Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a silent revolution. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661458>
- Antikainen, A., & Komonen, K. (2003). Biography, life course, and the sociology of education. Teoksessa C. Torres & A. Antikainen (toim.), *The international handbook on the sociology of education. An international assessment of new research and theory* (ss. 143–159). Rowman & Littlefield Publishers.
- Antikainen, A., Koski, L., & Rinne, R. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 65–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 335–342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- Bamberg, M. (2004). Considering counter narratives. Teoksessa M. Bamberg & M. Andrews (toim.), *Considering counter-narratives: Narrating, resisting, making sense* (ss. 351–371). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sin.4>
- Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities. Teoksessa J.C. Meister, T. Kindt & W. Schernus (toim.), *Narratology beyond literary criticism: Mediality, disciplinarity* (ss. 213–237). Walter de Gruyter.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/0959354309355852>
- Bamberg, M. (2020). Narrative analysis: An integrative approach. Small stories and narrative practices. Teoksessa M. Järvinen & N. Mik-Meyer (toim.), *Qualitative analysis: Eight approaches for the social sciences* (ss. 243–264). Sage.
- Bamberg, M. (2024). Positioning, Narrative Practices, and Positioning Theory. Teoksessa M. B. McVee, M. B., L. Van Langenhove, C. H. Brock & B. A. Christensen (toim.), *The Routledge international handbook of positioning theory* (ss. 43–56). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003288305>
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Bamberg, M., & Wipff, Z. (2020). Reconsidering counter-narratives. Teoksessa K. Lueg & M. W. Lundholt (toim.), *Routledge Handbook of Counter-narratives* (ss. 70–82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429279713-7>
- Blix, B. H., Hamran, T., & Normann, H. K. (2015). Roads not taken: A narrative positioning analysis of older adults' stories about missed opportunities. *Journal of Aging Studies*, 35, 169–177. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2015.08.009>

- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715421>
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- De Fina, A. (2009). Narratives in interview—The case of accounts: For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry*, 19(2), 233–258. <https://doi.org/10.1075/ni.19.2.03def>
- De Fina, A. (2013). Positioning level 3: Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, 23(1), 40–61. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.03de>
- De Fina, A. (2015). Narrative and identities. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.), *The handbook of narrative analysis* (ss. 349–368). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118458204>
- Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods–analysis–outreach. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.), *The handbook of narrative analysis* (ss. 255–271). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118458204>
- Hallqvist, A. (2014). Biographical learning: two decades of research and discussion. *Educational Review*, 66(4), 497–513. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.816265>
- Hyvärinen, M., Hatavara, M., & Rautajoki, H. (2019). Kerronta, asemointi ja haastattelun analyysi. *Sosiologia*, 56(1), 6–25.
- Hyvärinen, M., Hatavara, M., & Rautajoki, H. (2021). Positioning with master and counter-narratives. *Narrative Inquiry*, 31(1), 97–125.
- Koivisto, H., Komulainen, K., & Rätty, H. (2020). Kouluun vai palveluiden äärelle: Kuinka fuksit positioivat itsensä yliopistoon. *Kasvatus & Aika*, 14(3), 20–42. <https://doi.org/10.33350/ka.89073>
- Komulainen, K. (1999). A course of one's own: The rhetorical self in educational life stories by women. *NORA: Nordic Journal of Women's Studies*, 7(2–3), 124–137. <https://doi.org/10.1080/08038749950167643>
- Komulainen, K., & Siivonen, P. (2011). Erottelevan kykykäsityksen valta aikuisopiskelussa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa* (ss. 32–54). Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Komulainen, K., Siivonen, P., Kasanen, K., & Rätty, H. (2020). How to give a killer pitch? Performances of entrepreneurial narratives as identity models in higher education. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(3), 214–235. <https://doi.org/10.1177/2515127420908039>
- Korhonen, M., & Komulainen, K. (2018). The moral orders of work and health: A case of sick leave due to burnout. *Sociology of Health & Illness*, 41(2), 219–233. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12816>
- Korhonen, M., & Komulainen, K. (2019). Kynnistyminen kehityksellisenä siirtymänä työuupumuksessa. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.), *Huiputuksen moraalijärjestys: Osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia* (ss. 211–242). Vastapaino.

- Korhonen, M., Komulainen, K., & Okkonen, V. (2020). Burnout as an identity rupture: A longitudinal narrative case study. *Sociology of Health & Illness*, 42(1), 1918–1933. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13183>
- Korhonen, M., & Rikala, S. (2020). Toipumista työtä varten: Työn moraaliset järjestykset työuran katketessa mielenterveyssyistä. *Sosiologia*, 57(3), 260–277.
- Korhonen, M., Siivonen, P., Isopahkala-Bouret, U., Mutanen, H., & Komulainen, K. (2023). Young and/but successful: Business graduates performing themselves as valuable labouring subjects. *Journal of Youth Studies*, 27(5), 668–684. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2161355>
- LaPointe, K. (2011). *Moral struggles, subtle shifts: Narrative practices of identity works in career transitions* [Väitöskirja, Aalto yliopisto]. Aaltodoc. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4097-4>
- Masta, S. (2018). 'I am exhausted:' everyday occurrences of being Native American. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(9), 821–835. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1499984>
- McAdams, D. P. (2005). Studying lives in time: A narrative approach. *Advances in Life Course Research*, 10, 237–258. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(05\)10009-4](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(05)10009-4)
- McVee, M., & Van Langenhove, L. (2024). An introduction to positioning theory. Past and present. Teoksessa M. B. McVee, L. Van Langenhove, C. H. Brock & B. A. Christensen (toim.), *The Routledge international handbook of positioning theory* (ss. 3–42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003288305>
- Montonen, T., & Lappalainen, S. (2017). Pieniä kertomuksia kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien työn monipaikkaistumisesta. *Aikuiskasvatus*, 37(3), 176–189. <https://doi.org/10.33336/aik.88428>
- Mutanen, H. (2024). *Kamppailua toimijuudesta ja identiteeteistä: Nuoret aikuiset koulutuksen ja työn marginaalissa ja aktivointitoimenpiteissä* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. UEF eRepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5081-9>
- Mutanen, H., & Siivonen, P. (2016). Narratiivinen positiointianalyysi ja nuorten aikuisten toimijuus työpajaympäristössä. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 84–98.
- Niska, M., Venäläinen, S., Olakivi, A. & Cañada, J. A. (toim.) (2024). *Sosiaalinen konstruktionismi: Miten tarkastella tulkintojen ja todellisuuden sosiaalista rakentumista*. Vastapaino. <https://doi.org/10.58181/VP9789523970458>
- Piekut, A. (2017). "Brown eyes are not the same as blue eyes". Educational narratives, identities and positioning in adult education in Denmark. *Narrative Inquiry*, 27(2), 378–397. <https://doi.org/10.1075/ni.27.2.09pie>
- Rinne, R. (2012). Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.), *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* (ss. 27–56). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Räty, H., & Snellman, L. (1998). Social representations of educability. *Social Psychology of Education*, 1(4), 359–373. <https://doi.org/10.1007/BF02335554>

- Siivonen, P. (2010). *From a 'student' to a lifelong 'consumer' of education? Constructions of educability in adult students' narrative life histories*. Finnish Educational Research Association.
- Siivonen, P. (2013). 'A bad head for maths'? Constructions of educability and mathematics in adult students' narrative life histories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 507–525. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.696208>
- Siivonen, P., & Filander, K. (2020). 'Non-traditional' and 'traditional' students at a regional Finnish University: Demanding customers and school pupils in need of support. *International Journal of Lifelong Education*, 39(3), 247–262. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1758814>
- Siivonen, P. T., Komulainen, K., Kasanen, K., & Kupiainen, P. (2022). Aged and gendered master narratives on entrepreneurship in Finnish higher education. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.1108/IJGE-01-2021-0010>
- Siivonen, P., & Korhonen, M. (2024). Accounts of ruptures and narrative positioning in qualitative follow-up research. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, O. Ylitapio-Mäntylä & M. Uitto (toim.), *Narratives in educational research: Methodological perspectives* (ss. 33–49). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-68350-3>
- Siivonen, P., Korhonen, M., Komulainen, K., Mutanen, H., & Haltia, N. (2023). Negotiating (employable) graduate identity: Small story approach in qualitative follow-up research. Teoksessa P. Siivonen, U. Isopahkala-Bouret, M. Tomlinson, M. Korhonen & N. Haltia (toim.), *Rethinking graduate employability in context: Discourse, policy and practice* (ss. 341–362). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20653-5>
- Van de Mierop, D., Miglbauer, M., & Chatterjee, A. (2017). Mobilizing master narratives through categorical narratives and categorical statements when default identities are at stake. *Discourse & Communication*, 11(2), 179–198. <https://doi.org/10.1177/1750481317691867>

8

Koulutuksen arjen pinta ja syvät päädyt eriarvoisuuksia tutkittaessa

Etnografiset ja elämäntutkimus haastattelut koulutussosiologista tietoa tuottamassa

Anna-Maija Niemi, Jenni Helakorpi & Reetta Mietola

Mistä johtuu, että koulun arkisista käytännöistä kiinnostunut tutkija huolestuu aineistonsa laadusta ja siitä, onko hän päässyt haastatteluissa ”riittävän syväle”? Miksi kouluetnografiaa tekevä väitöskirjatutkija tuskailee, ovatko hänen suhteensa tutkimukseen osallistuviin oppilaisiin ja opettajiin riittävän läheisiä? Tässä luvussa pureudumme siihen, minkälaisia hyvän aineiston oletuksia on sisäänkirjoitettuina etnografisessa tutkimuksessa ja haastattelututkimuksessa, ja miten nämä oletukset asettuvat suhteeseen koulutussosiologisen tiedontuotannon kanssa. Viemme lukijan sellaisiin hetkiin tutkimuksissamme, joissa olemme päätyneet pohtimaan, ovatko nämä oletukset lainkaan yhteensopivat sen kanssa, miten ajattelemme koulutussosiologisesta tiedosta. Luvussa jäsenämme tätä jännitettä ”pinnan” ja ”syvän” metaforien avulla. Tutkimukseen eivät vaikuta ainoastaan tutkijan oletukset vaan myös osallistujat tuovat tutkimussuhteeseen ja -tilanteisiin omat käsityksensä siitä, mistä tutkimuksessa on kyse ja mistä tutkijan tulisi olla kiinnostunut. Ne vaikuttavat siihen, millaisiksi tutkimussuhteet muotoutuvat, mitä tutkijalle näytetään ja kerrotaan ja tätä kautta siihen, millaista tutkimuksen aineisto on. Ehdotammekin, että ”pintaa” ja ”syvää” ja näistä metaforista avautuvia epistemologisia ja eettisiä kysymyksiä tulisi pohtia tutkimuksen eri vaiheissa.

Johdanto

Yksi ysiluokkalainen poika kyseli minulta tutkimuksesta (en siis ole yseille käynyt esittäytymässä tai mitään). Selitin omaan takeltelevaan, hermostuneeseen ja epäcoolliin tapaani jotain tutkimuksestamme. Oppilas: "Hei ei tos sun tutkimukses oo mitään järkeä. Kato sun pitäis vaan alkaa hengata kaikkien kaa, olla frendi ja kaikki alkais kertoa sulle kaikki salaisuudet." Yes, as simple as that. Ja sit tietenkin tunnin alkaessa luokan nurkassa kävin läpi sisäisen henkisen murtumisen, kun oon niin surkea tutkija, etten osaa olla noin.

(Sähköposti Jenniltä Anna-Maijalle ja Reetalle yhden kenttäpäivän iltana)

Yllä oleva katkelma on Jennin Reetalle ja Anna-Maijalle syksyllä vuonna 2013 lähettämästä sähköpostista, jossa hän purki pettymystä itseensä aloittelevana etnografina koulun kentällä. Jenni oli ollut useita kuukausia eräässä yläkoulussa tekemässä kouluetnografista tutkimusta – havainnoiden ja haastatellen – kahdeksaluokkalaisten kanssa ja hän halusi kääntyä kouluetnografiaa tehneiden Reetan ja Anna-Maijan puoleen. Jenni epäili omia taitojaan tutkijana ja koki epäonnistumista aineiston tuotannon äärellä. Eräs oppilas oli todennut, ettei näe Jennin tutkimuksessa järkeä ja että hänen pitäisi oikeasti "vaan alkaa hengata kaikkien kaa [...] ja kaikki alkais kertoa sulle kaikki salaisuudet".

Myös Reetta ja Anna-Maija jakoivat samankaltaisia kokemuksiaan kentältä. Taapahtuma käynnistikin yhteisen pohdinnan siitä, miten tutkimuksen osallistujilla tuntuu usein olevan mielikuva tutkijasta, joka on kiinnostunut nimenomaan jostakin salaisesta, piilossa ja syvällä olevasta, eikä julkisesta, näkyvissä ja pinnalla olevasta. Aloimme pohtia, kuinka tutkijat kantavat samankaltaista huolta aineiston "laadukkuudesta" ja voivat jopa kokea pettymystä aineistonsa äärellä. Etenkin ajatus siitä, että tutkija ei olisi päässyt tarpeeksi "syvälle" kentällä tai riittävän lähelle tutkimuksen osallistujia, on yleinen. Myös useat opiskelijat ja väitöskirjatutkijat ovat jakaneet huolensa siitä, mitä jos tutkimuksen osallistujat eivät avaudu tai kerro heille totuutta.

Nähdäksemme nämä yllä kuvatut tunteet ja toiveet heijastelevat sitä, minkälaisia jopa romantisoituja käsityksiä tiedosta ja tiedon luonteesta elää (yhä) koulutusso-siologisen tutkimuksen kentällä. Käsityksiä siitä, että *todellinen* tieto muodostuisi kaivautumalla syvälle tutkimuksen osallistujien elämään ja heidän päänsä sisälle (Gubrium & Holstein, 2012; Popoviciu ym., 2006). Salo (1999) on kirjoittanut, että esimerkiksi metaforat "syvemmälle kaivamisesta" tai "verhojen raottamisesta" tekevät näkyväksi realistiseen tietokäsitykseen ankkuroituvia oletuksia. Oletuksia siitä, että olisi olemassa totuus, jonka tutkijoina löydämme ja kuvaamme sellaisenaan. Näin siitähän huolimatta, että yhteiskuntatieteissä on laajamittaisesti hyväksytty ajatus kielen todellisuutta rakentavasta luonteesta ja tiedon vääjäämättömästä osittaisuudesta. Tämä *kielellinen käänne* viittaa moniin erilaisiin teorioihin, joita yhdistää

ajatus siitä, että kielenkäyttöä tarkastelemalla voidaan tehdä useisiin eri suuntiin johtavia tulkintoja yhteiskunnan mikrotasolta makrotasolle (Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen, 2008).

Myös meidän tutkimuksiamme ohjaavana tietoteoreettisena lähtökohtana on ollut sosiaalisen konstruktionismin mukainen oletamus siitä, että arki, kokemukset ja niille annettavat merkitykset rakentuvat diskursiivisesti. Siten sekä kerronnan (sen sisältöjen ja kerronnan tapojen) että instituutioiden käytäntöjen ja kulttuurien analysoiminen yhdessä tekee mahdolliseksi rakentaa ymmärrystä arjesta, elämänkuluista ja merkityksenannoista sekä niiden yhteiskunnallisesta luonteesta. (ks. esim. Niska ym., 2024; Riessman, 2008; Tamboukou, 2008; Lahelma, 2003.) Tutkijan tehtävänä ei olekaan paljastaa salaisuuksia vaan kuvata teorioiden ja käsitteiden avulla sitä kompleksisuutta, miten tutkimuskohteemme rakentuu. Näistä tietoteoreettisista sitoumuksista huolimatta olemme löytäneet itsemme usein kysymästä, olemmeko päässeet tarpeeksi syvälle ja ”oikean” tiedon äärelle.

Koulutuksen tavallinen arki on keskeistä eriarvoisuuksia tutkittaessa. Arki muo-
vaa yksilöiden elämää ja arjen toimissa ylläpidetään rakenteita ja kulttuureita. Koulun arjessa mahdollistuu ja rajautuu toimijuuksia ja rakentuu subjektiviteetteja, käsityksiä itsen ja muiden välisistä suhteista (Weedon, 1987, 2004; Helakorpi, 2020). Tavalliset asiat ja tapahtumat, kulttuuriset käytännöt, tuottavat, ylläpitävät ja haastavat sosiaalisia rakenteita, ja juuri näiden tavallisten asioiden tarkastelu tuo koulutussosiologista ymmärrystä eriarvoisuuksien rakentumisesta koulutuksessa. Jotta koulun arjessa tapahtuvia tavanomaisia asioita voidaan analysoida, kouluetnografian tehtäväksi asetetaan usein se, että tutusta tehdään vierasta tutkijan tietoisena etäännyttämistyön avulla (Delamont & Atkinson, 1995; Lappalainen, 2007).

Samalla tavalla ajattelemme, että tutkiessamme eriarvoisuuksien rakentumista koulutussosiologisena kysymyksenä, on tärkeää pyrkiä tarkastelemaan uusista näkökulmista käsin sitä, mikä meille ja haastateltaville on tuttua ja arkista. Mutta entä jos tutkimukseen osallistujat eivät olekaan kiinnostuneista keskustelemaan arkisesta ja tavallisesta? Tai jos emme osaa tehdä näistä aiheista kiinnostavia haastateltaville? Löydämmekin itsemme syvältä kaivamisen keskusteluista siitä huolimatta, että meidän tutkimuksellinen kiinnostuksemme on tutuissa ja arkisissa kulttuurisissa käytännöissä.

Tässä luvussa tarkastelemme omiin tutkimuksiimme nojaten haastattelututkimuksen metodologisia kysymyksiä ja ratkaisuja. Keskitymme erityisesti etnografiin (Heyl, 2001; Mietola, 2007; Helakorpi, Lappalainen & Sahlström, 2019; Paju ym., 2014) ja elämänkulullisiin haastatteluihin (Vehkalahti, Aapola-Kari & Armila, 2023; Käyhkö & Armila, 2022; Niemi, 2024; Niemi, Mietola & Helakorpi 2010, 2022). Huomiomme on haastattelukerronnassa ja kerronnan analysoinnissa erityisenä puheena (ks. Mietola, 2007; Gubrium & Holstein, 2012; Atkinson & Silverman, 1995; Freeman, 2006). Pureudumme sellaisiin tietämistä koskeviin kysymyksiin, joita syntyy, kun tutkija näiden metodologioiden avulla lähtee tutkimaan eriarvoisuuksia koulutussosiologisena kysymyksenä.

Omat tutkimuksemme ovat käsitelleet koulutuspolkuja, koulutuspolitiikkaa ja oppilaitosten arkea rodullistamisen, tuen tarpeiden, vammaisuuden ja sukupuolen risteivistäkin näkökulmista. Tuomme esiin tutkimusesimerkkien avulla arjessa pinnalla olevien asioiden tärkeyttä ja niihin tarttumisen vaikeutta, ja pohdimme, miksi tutkijoina helposti ohitamme tavallisen ja käsillä olevan yrittäessämme tavoitella jotakin kuviteltua pinnan alla piilevää salaisuutta. Keskustelemme siitä, mitä tavallisen ja tutun tutkiminen tarkoittaa aineiston tuotannolle ja sen analyysille ja minkälaisia haasteita tämä kysymisen tapa tuottaa. Havainnollistamme tutkimusesimerkkien avulla erilaisia tilanteita, joissa haastattelu on tarjonnut tilan yllättäville käänteille kerronnan suunnassa ja syvyydessä. Tämä on johtanut pohtimaan haastattelumenetelmää laajemminkin koskettavaa tärkeää metodologista kysymystä: mikä estää tai mahdollistaa kerrontaa kullekin ja kulloinkin? Ja miten tulkita haastattelukerronnan monimutkaisia merkityksenantoja eriarvoisuuksia tutkittaessa?

Tarjoamme lukuohjeeksi ehdotuksen, että pinta ja syvä metaforina auttavat tutkijoita jäsentämään sitä, miten erilaiset odotukset tutkimuksellisesta tiedosta merkityksellistyvät haastattelututkimuksen käytännöissä. Ehdotamme tutkijan hyötyvän näiden metaforien ja niistä kumpuavien erilaisten episteemisten ja eettisten kysymysten refleктоimisesta omassa haastattelututkimuksessaan.

Arjen pinnassa: haastattelutilanteissa rakennettavat tulkinnat ja asemat

Tutkimukseen ja haastatteluun osallistuminen ovat erityisiä tilanteita ja siksi niissä tuotetaan erityistä puhetta (Mietola, 2007). Kun tarkastelemme haastattelua tilanteena, tutkijan aineistoksi ja analyysin kohteeksi määrittyy se kaikki, mitä haastattelun kulussa tapahtuu: eivät vain kerrotut kokemukset vaan myös esimerkiksi ne tavoitteet, joita haastateltavilla ja haastattelijalla tilanteessa on (Hyvärinen, 2017, s. 20). Tällöin analyysiin muodostuu uudenlainen kerros, haastattelutilanteessa muodostuva kertomus siitä, miksi ja miten juuri tämä kertomus mahdollistui tässä haastattelutilanteessa (ks. Gubrium & Holstein, 2012). Mietolan (2007) tapaan tarkastelemme haastattelussa tuotettua kerrontaa *haastattelupuheena*, jonka rakentumista ja sen saamia merkityksenantoja tutkimuksen osallistujat myös valvovat.

Haastattelupuhetta tuotetaan sekä osana olemassa olevia yhteiskunnallisia diskursseja ja kulttuurisia kertomuksia että haastattelutilanteessa rakentuvassa vuorovaikutuksessa (Mietola, 2007; Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Oinas (2001) katsoo, että haastattelutilanteen ollessa ainutlaatuinen sosiaalinen kohtaaminen analyysissa voidaan kohdistaa huomio paikantuneisiin (*situated*) kerrontoihin ja konteksteihin. Huttunen ja Homanen (2017) puolestaan ehdottavat, että myös sen tarkastelu, kenelle haastateltava puhettaan tuottaa, avaa tulkinnallisia ovia. Haastateltava valvoo-kin merkityksenantoja haastattelussa ja tulee usein haastatteluun omien motiiviensa kannustamana ja agendansa kanssa (esim. Matthiessen, 2020). Omat motiivit ja agenda haastatteluun osallistumiselle näkyi esimerkiksi siinä, miten Erityisluokka

elämänculussa -tutkimukseemme osallistunut Meri¹ sanoitti kokemustaan haastattelutilanteesta: ”Kerrankin mä sain sanoo sen, mitä mä oon kaikki nää vuodet miettiny. Et tää oli niinku just se, mitä mä oon oottanu, että joku ottais tän asian esille.”

Haastatteluissa voidaan tuottaa montaa erilaista minäkerrontaa ja erilaisia tulkintoja samasta aiheesta. Tämä voi näkyä elämänculullisessa pitkittäistutkimuksessa siten, että eri aikoina tehdyissä haastatteluissa haastateltavien pohdinnat samasta aiheesta saattavat muuttua (esim. Niemi, 2024; Käyhkö & Armila, 2022), mutta myös niin, että jopa saman haastattelun sisällä voidaan tehdä erilaisia tulkintoja samasta aiheesta. Seuraavassa katkelmassa Jenni haastattelee ammatillisessa koulutuksessa opiskelevaa nuorta romania hänen koulutuspolustaan. Kuvatessaan koulutuspolkuaan haastateltava totesi hänen erityisluokkasiirtonsa johtuneen siitä, että hänen silloinen opettajansa oli ollut rasisti. Hän ei kertonut nähneensä mitään muuta syytä erityisluokkasiirrolleen, ja hän itse sekä hänen perheensä olivat vastustaneet tätä siirtoa. Kuitenkin samassa haastattelussa keskusteltaessa syrjinnän kokemuksista haastattelu sai seuraavia käännteitä:

Jenni: [...] (M)ut niinku, koitsä mitään syrjintää sillon siellä ala-asteella?

Maria: Ei mua ikinä syrjitty (nauraa).

Jenni: Niin just (nauraa). Paitsi sillon tää opettaja, joka teki silloin mielivaltaisesti tän siirron tai sillai.

Maria: Mmm.

Vaikka Maria totesi opettajansa olleen rasisti, hän ei halunnut nimetä erityisluokkasiirtoaan syrjinnän kokemukseksi Jennin tällaista ehdottaessa. Jenni hämmästy tästä ja yritti nimetä siirtokokemuksen syrjinnäksi hänen puolestaan. Maria suhtautui yritykseen penseästi. Haastattelija oli siis tekemässä tulkintaa, jota haastateltava ei itse halunnut. Tällöin hän tyytyi vain äännähtämään ”mmm”. Haastattelutilanteen ristiriitaisuus hätkähdytti. Sen sijaan, että haastattelua analysoitaessa lähtisimme kysymään, ”mikä tässä on totta”, tulkitsemme ristiriitaisuutta monenlaisina minäkertomuksina. Läpi haastattelun Maria kertoi peruskouluaikinsa sosiaalisesti erittäin mukavana aikana, jolloin hän oli tullut kaikkien kanssa toimeen hyvin. Jennin ehdotus siitä, että hän olisi tullut syrjityksi, asemoi hänet väärin koulussa. Vaikka hän toisaalta kertoi kokeneensa yhden opettajistaan olleen rasisti, hän ei silti halunnut tulla asemoiduksi uhriksi vaan halusi pitää kiinni toimijuudestaan.

Pidämme analyttisesti tärkeänä ja kiinnostavana sitä, että haastattelija pyrkii tunnistamaan haastateltavan erilaisia pyrkimyksiä tuoda toimijuuttaan esille haastattelutilanteessa. Joskus siitäkin huolimatta, että tutkija tunnistaa haastateltavan

¹ Kaikki tutkimuksen osallistujista käytetyt nimet ovat pseudonimiä.

toimijuuden, voi hän tulla vahingossa ohittaneeksi tämän pyrkiessään haastattelutilanteessa selvittämään asioiden "todellista laitaa".

Seuraava haastattelukatkelma on haastattelusta, jonka Anna-Maija toteutti osana etnografista tutkimustaan. Haastattelu on yksi hänen ensimmäisistä tutkimushaastatteluistaan. Haastateltava opiskeli ammatillisessa oppilaitoksessa kone- ja metallialaa ja oli opiskeluryhmänsä ainoa naisoletettu opiskelija. Anna-Maijan tavoitteena olikin haastattelun loppupuolella kysyä häneltä jotakin sukupuoleen liittyistä merkityksistä. Anna-Maijan oletuksena oli, että miesenemmistöisellä alalla sukupuoleen saattaisi kietoutua jotakin hankalaa tai arkaluontoista, ja sen esiin saaminen voisi olla tutkimuksen kannalta merkityksellistä:

Anna-Maija: No vähän sitte vielä tästä teidän porukasta täällä niin mä oisin kysyny just noista kaverisuhteista, sun omista suhteista sun luokkakaveriinkin, että kerro niinkun jotain niistä. Sä jo sanoit jo sen, että kaikkien kaa tulee juttuun, mutta onks jotain sellasta, no ehkä nyt tullaan tähän sukupuoleen just, kun sä oot tästä luokasta ainoo tyttö, niin onks sillä ollu sun mielestä mitenkään semmosta vaikutusta siinä, että miten suhun on esimerkiksi suhtauduttu?

Nelli: No ei nyt sillain mun mielestä ainakaan oo mitään.

Anna-Maija: Joo. Onks sulla ittelläs ollu ihan alusta asti ihan helppoa, vai onks jossain vaiheessa tuntunu vaikeelta silleen ottaa kontaktia tai jotenki niinkun olla siinä poikaporukassa. Mitä ajatuksii sulla on niinku siitä?

Nelli: No ei siinä mitään kummallista oo ollu.

Anna-Maija: No miten tota sun mielestä opettajat just niinku kohtelee sua, ooks sä huomannu, että siinä olis jotain eroa, miten niinku suhun suhtaudutaan, ku niinkun suhtaudutaan sitte taas poikiin?

Nelli: No ei oikeestaan mitenkään eri lailla, että kyllä mulleikki annetaan ihan samalla lailla hommat ku muillekki, että ei siinä mitään erilaista ainakaan mun mielestä oo.

Anna-Maija: Joo. Ja entäs sitte mitä sä ajattelet siitä, mitä opettajat odottaa sulta esimerkiksi, että miten hyvin sä pärjää, ni ooks sä siinä niinku huomannu mitään, että siinä ois jotain eroa ku siinä, mitä niinkun sitte pojilta odotetaan.

Nelli: Ei kai en mä tiää.

Anna-Maija: Joo. No onks ollu mitään semmosia tilanteita, että sä olisit esimerkiks kokenu jotain semmosta hännäämistä tai jotain siitä, ku sä oot tyttönä täällä.

Nelli: No ei nyt oo oikeestaan ollenkaan ollu mitään.

(Nellin haastattelu, ammatillinen oppilaitos)

Ennen haastattelua Anna-Maija oli siis päättänyt ajattelemaan, että kysymykset suppuolesta olisivat aiheena sensitiivisiä. Kun haastateltavan vastaus ei sopinut tähän tulkintaan, Anna-Maija ensin pettyi. Hän koki epäonnistuneensa tavoitteen saan päästä aiheesta keskusteltaessa "riittävän syvälle" (ks. myös Paju ym., 2014; Oinas, 2004). Hän koki, että ei haastattelijana ollut onnistunut rakentamaan tilanteesta haastateltavalle turvallista jakaa todellisia kokemuksiaan ja tunteitaan. Toisen tutkimusetiikkaan liittyvä pettymys tuli vastaan haastattelulitteraattia lukies. Katkelmassa haastattelija kysyi (aivan liian) monta kertaa samaa asiaa eri sanoin saadakseen haastateltavan kertomaan, vaikka tämä oli jo ilmaissut, ettei asiassa ole sen enempää kerrottavaa. Voimmekin pohtia, kuinka monta kertaa kannattaa ja on oikein kysyä, kun haastateltava on sanonut, ettei aiheessa ole mitään erityistä puhuttavaa. Halua kysyä kysymys toisensa jälkeen näyttää tässä tilanteessa ohjanneen tiedostamaton realistisen tiedonintressin ihanne siitä, että voisimme "oikein" haastatteleamalla päästä kiinni syvään ja totuudenmukaiseen kokemukselliseen aineistoon (ks. Hyvärinen, 2017). Haastattelijan tilanteessa rakentuva pyrkimys pitää kiinni tavoitteestaan saada irti enemmän kyseessä olevasta aiheesta on ymmärrettävä, mutta sen myötä haastattelu alkoi saada kuulustelunomaisia piirteitä (ks. Pakkanen, 2006).

Vaikka pyrkisimme tutkijoina sellaiseen lähestymistapaan, jossa tulkitsemme aineistoa samanaikaisesti erilaisista näkökulmista käsin (Jackson & Mazzei, 2013), voi tulkintaa ohjata kuitenkin oletus tietyn näkökulman ensisijaisuudesta. Tällöin tutkijoina emme välttämättä ole yhtä lailla valmiita kuulemaan muista näkökulmista kerrottua "oikeina" ja kiinnostavina kertomuksina. Yllä olevassa esimerkissä Nelli kertoi omasta arjestaan käsin kokemuksistaan kone- ja metallialan opiskelijana eri tavalla, kuin tutkija oli olettanut – teema ei vaikuttanut olevan hänelle vaikea tai arkaluontoinen (Jackson, 2009, s. 1656). Toisaalta ei myöskään vaikuttanut siltä, että Nelli olisi halunnut vähätellä aiheen hankaluutta omassa arjessaan. Nelli pikemminkin tuotti normalisoivaa puhetta (Sacks, 1985; myös Oinas, 2004, 2001), asian tavallisuutta korostavan kertomuksen, että hän on aivan tavallinen alansa opiskelija muiden joukossa. Näin hän asettui vastustamaan stereotypisoivaa kategorisointia naisopiskelijasta poikkeavana kone- ja metallialan opiskelijana (Juhila, 2012, s. 216; ks. myös Matthiesen, 2020, ss. 12–13).

Jälkikäteen haastattelua analysoidessamme tulkitsemme, että siinä tulee hyvin esille Mietolan (2007) huomio haastattelupuheen painavuudesta. Haastattelu voi olla haastateltavalle mahdollisuus asemoitua uudella tavalla, kertoa itsensä juuri

tietyntylaisena, ja ottaa uudenlainen asento suhteessa haastattelukysymyksiin ja siten arkeensa koulutuksen käytännöissä. Haastateltava voi myös haastattelussa vastustaa sitä positiota, jota haastattelijä hänelle tarjoaa kysymyksillään (Jokinen, Huttunen & Kulmala, 2004; Andrews & Bamberg, 2004). Tulkintamme onkin, että Nellille tärkeää oli vastustaa haastattelutilanteessa sellaista oletusta, että hänen asemansa tai opiskelunsa eroaisi miesoletetuista opiskelutovereista. Haastattelutilanne oli hänelle aktiivisen minän rakentamisen ja siten myös toimijuuden esiintuomisen paikka. (ks. Suoninen, 2012.) Tällöin analyysiamme suuntaa myös kysymys siitä, miten haastateltava asemoi itsensä suhteessa niihin diskursseihin, joissa hän tulee positoiduksi (Bamberg, 2006).

Toinen tulkinta voi olla se, että Nelli yksinkertaisesti sanoitti arjessa kokemaansa, sitä pinnalla ja näkyvillä olevaa tietoa, joka oli myös tutkijan saatavilla etnografiseen kenttätöyöhön liittyvien havainnointien äärellä. Nellin sukupuoleen liittyvää kohtelua koskeva haastattelukerronta oli linjassa sen kanssa, mitä Anna-Maija oli kentällä ollessaan havainnut. Ei mitään sen syvällisempää vaan nimenomaan arjen pinnassa rakentuvaa tietoa. Arjen eriarvoisuuksien tutkimisen kannalta olennaista on kunnioittaa juuri tällaista kerronnan tapaa. Metodologisesti tärkeää onkin pysähtyä sekä analyysissa että raportoinnissa vaihtoehtoisten tulkintojen äärelle. On keskeistä reflektoida myös sitä, miten erilaiset tulkinnat suhteutuvat tutkimuksen ja tutkijan tutkimuspoliittisiin ja eettisiin sitoumuksiin tuoda tutkimuksen osallistujien kerrontaa ja kokemusmaailmoja esille (ks. myös Matthiesen, 2020).

Kokemuksiimme kentältä nivoutuu myös useita sellaisia haastatteluja, joissa keskustelun vähäsanaisuus ja vaikeus tuntuu liittyvän siihen, että ne asiat, joista me tutkijoina olemme kiinnostuneita, ovat arkisuudessaan tutkimuksen osallistujille liian itsestään selviä keskusteltaviksi. Arkisesta voikin olla hyvin vaikea kysyä mitään järkevää. Seuraavassa katkelmassa esittelemme tilanteen, jossa yläkoulun oppilaat Tomi, Teemu ja Leevi keskustelevat Reetan kanssa siitä, millaista heidän koulussaan on:

Reetta: Mimmonen tää [koulu] nyt sit on hei. Mimmosii tyyppei täällä on?
Mimmonen tää rakennus on, mimmosia-. Mimmost tääl on olla?

Tomi: Ku sä oot kolme vuotta käynyt tätä koulua ni sä toivot, et sä pääset helvetin nopeesti pois.

Leevi: (Naurahtaa) Kyyllä!

Reetta: Mikä täällä mättää?

Tomi: Se ettei jaksa istua joka päivä puol kaheksasta puol neljää koulussa.

Teemu: Ja jotenki tuntuu, ettei päässy niinku yhtään eteenpäin.

Tomi: Nii.

Reetta: Mut mimmosii oppilaita täällä on?

Teemu: No sellasii ku oppilaat on.

Reetta: Millasii oppilaat on?

Teemu: Emmä tiiä. Mee kattomaan.

Reetta: Ku mä oon kattonu. Mä haluan tietää, et mimmosii tyyppejä teijän mielestä täällä on niinku.

Teemu mumisee jotain.

Leevi: Jeess porukkaa.

Teemu: Kohtalaista.

Katkelma on oppilaiden ryhmähaastattelusta, joita Reetta teki huhti-toukokuussa käytyään kyseisten oppilaiden kanssa koulua edellisestä elokuusta lähtien. Haastatteluja valmistellessaan hän yritti ennakoida arjesta puhumisen vaikeutta kehittämällä erilaisia strategioita siihen. Reetta pyysi haastateltavia kuvittelemaan, että he tekisivät dokumenttifilmiä koulusta, ”keitä siinä olisi, mitä siinä tapahtuisi” (tämän idean hän hylkäsi heti ensimmäisen haastattelun jälkeen) ja kysymällä erilaisia kysymyksiä arjen paikoista, sosiaalisista suhteista, tunteista ja tunnelmista (tämän toimimista lukija voi itse arvioida yllä olevasta aineistolainauksesta). Erityisen huonosti tuntui toimivan sellainen kysymyksenasettelu, jossa taustalla kaikui pelko johdattelun ongelmallisuudesta, eli että haastattelijan tulisi objektiivisen tiedon nimissä muotoilla haastattelukysymykset niin, etteivät ne suuntaisi haastateltavien vastauksia. Yllä olevasta haastatteluotteesta voi kuitenkin päätellä, että jos kysyy hyvin yleisellä tasolla, saa myös yleisen tason vastauksia. Arjen yksityiskohtiin Reetan tutkimushaastatteluissa päästiin kiinni vasta puhumalla tietyistä tilanteista, tietyistä sosiaalisista suhteista, tietyistä paikoista ja ihmisistä koulun arjessa. Tähän onneksi etnografinen kenttätyö ja sen myötä muodostunut yhteinen koulunkäynti antoi mahdollisuuksia. Sen sijaan yksittäisten haastattelu kohtaamisten kohdalla tätä haastetta voi olla vaikeampi taklata.

Tunnistamme arjessa pinnalla olevien tapahtumien, ryhmittelyiden ja nimeämisten tavanomaisuuden ja sen myötä vaikeuden kysyä näistä haastatteluissa ja myöhemmin kirjoittaa analyysia niiden pohjalta. Ehdotamme, että tätä vaikeutta tarttua pinnalla oleviin ilmiöihin tulisikin tarkastella analyttisesti. Eriarvoisuuksiin pureutuvassa koulutussosiologisessa tutkimuksessa on hyvä pysähtyä pohtimaan sekä sitä, mistä arjessa vaietaan, että miksi tästä vaietaan. Syynä vai-

kenemiseen voi olla haluttomuus puhua, mutta on myös mahdollista, että arkinen näyttäytyy liian itsestään selvänä.

Kuten haastatteluja tehtäessä, myös analyysivaiheessa meitä saattavat ajaa realistisen tietokäsityksen ihanteet totuuksia heijastelevasta kerronnasta ja uskoutumisesta. Onko siis niin, että laadullisen haastattelumetodologian painolastina voi edelleen olla syvähaastattelun perinteestä kumpuava tavoite päästä aitojen, piiloisten kokemusten äärelle (ks. myös Hyvärinen, 2017, s. 21), jolloin tulkitsemme vaikenemisen viestivän jonkin aran ja ongelmallisen piilottamisesta? Lather (1994) on esittänyt yleisesti laadullisen tutkimuksen ja aineiston luotettavuuteen liittyen, että *"kyse ei ole siitä, että etsitään kovemmin tai tarkemmin, vaan keskustellaan siitä, mikä kehystää näkemistämme"* (Lather, 1994, s. 38). Oman analyttisen linssin kehäksi tulisikin tarkastella kriittisesti siinä kohdassa, kun istuu työpöydän ääressä lukemassa aineistoa, jossa ensituntumalta ei ole "oikein mitään" tai kokee aineiston olevan huonoa. Väitämme, että jos tutkimushaastatteluissa pyrkimyksenä on saada tietää, mitä haastateltavat "todella" ajattelevat, tullaan tehneeksi valtava epistemologinen oletamus. Pään sisälle voikin olla tarpeetonta – ehkä myös mahdotonta – päästä. Arjessa pinnalla ja näkyvissä olevat asiat ovat monesti niitä, minkä äärelle pysähtyminen palkitaan. Haasteena on, miten näistä asioista päästään keskustelemaan haastatteluissa, eli miten toimia haastateltavien tekemien avausten ja hiljaisuuksien äärellä.

Syvään päätyyn? Haastattelututkimuksen eettisistä haasteista

Veli (tutkijalle): Oletko jo keksinyt kirjalle nimen?

Vastaan ei, mutta lisään, että olen saanut joitakin ehdotuksia oppilailta, sellaisia, joita ei kuitenkaan voi julkaista.

Veli alkaa kehittää nimeä: "Tehtaankulman koulun paljastava kirja", "Tehtaankulman totuus"

(Reetan kenttämuistiinpanot)

Edellä kuvasimme, kuinka pinnalla näkyvissä oleva aineisto on meistä kiinnostavaa, mutta koemme toisinaan hankalaksi päästä ja asettua sellaisen aineiston äärelle. Pinnan ja syvän metaforat eivät ole yksinomaan tutkijoita ohjaavia metaforia siitä, mistä "oikeaa" tietoa saa, vaan nämä käsitykset ohjaavat myös tutkimuksen osallistujia, kuten Veliä yllä. Tutkimuksen osallistujilla onkin usein oletus, että tutkija haluaa kuulla nimenomaan salaisuuksia ja päästä pinnan alle. He saattavat haastatteluihin tullessaan pohtia ääneen tutkijalle, osaavatko he nyt kertoa mitään kiinnostavaa. Pinnan ja syvän metaforien kanssa toimeen tuleminen aineistoa tuottaessa näyttää siis olevan jatkuvaa, ja se nousee kysymykseksi useasta eri suunnasta.

Lopulta näihin metaforiin ja siihen, miten ne suuntaavat niin tutkijoita kuin tutkimuksen osallistujia, kietoutuu erottamattomasti myös tutkimuseettisiä kysymyksiä. Pohtiessamme haastattelututkimusten avulla tuotettavaa aineistoa ja sen mahdollistamaa tietoa emme voi väistää näiden eettisten kysymysten jatkuvaa läsnäoloa. Etenkin juuri syvään, piilossa olevaan tietoon liittyy useita eettisiä näkökulmia, joista myös muut tutkijat ovat kirjoittaneet (esim. Duncombe & Jessop, 2002). Tässä alaluvussa käymme läpi kokemuksiamme siitä, miten olemme itse liikkuneet pinnan ja syvän välillä, minkälaisia haasteita syvä pääty voi tarjota ja lopulta sitä, minkälaisien (jatkuvien) eettisten pohdintojen äärellä olemme olleet ja tulemme olemaan.

Odotukset tutkijasta, joka rohkeasti kaivaa esiin tutkimansa yhteisön totuuksia, ovat kokemuksemme mukaan säilyneet sekä tutkimuksen mielikuvissa että käytännöissä erilaisista tietoteoreettisista käänteistä huolimatta. Nämä tulevat esiin myös tämän alaluvun aloittaneessa katkelmassa tutkimuksen osallistujien oletuksina tutkijan tiedonrakentamisen ja julkaisemisen tavoista. Britzman (2000, s. 28) on kirjoittanut, että etnografisen tutkimuksen ”lukija oppii odottamaan kulttuurisia salaisuuksia ja saattaa hyvin olettaa, että ulkopuoliset voivat tulla välillisesti sisäpiiriläisiksi”. Mutta yhtä lailla olemme joutuneet tunnustamaan, että oletus syvälle kaivautumisesta elää edelleen omissa tutkimusta koskevissa käsityksissämme ja näiden informoimissa käytännöissä. Kenttätyötä tehdessämme olemme olleet huolissamme siitä, onko tuottamamme aineisto riittävää ja ”hyvää”. Tätä huolta raaputtaessamme joudumme toteamaan sen perustuvan ajatukseen, että koulun kulttuurisen tiedon ymmärtämiseksi meidän olisi kaivettava syvälle, päästävä kulttuuriin sisälle ja tutustuttava sen jäsenten salaisuuksiin. Näinhän myös tutkimuksen osallistuja suositteli Jenniä tekemään tämän luvun aloittavassa lainauksessa.

Olemme kuitenkin myöhemmin päätyneet kyseenalaistamaan tällaisen tavan ymmärtää kulttuurista tietoa. Samalla jaamme tunteen siitä, että toisin työskenteleminen ei tunnu olevan vaihtoehto kenttätyötä tehdessä. Vaikka tuntuisi tarpeetomalta sekä mahdottomalta päästä syvälle piiloisten asioiden äärelle, olemme silti kaikki työskennelleet tämän tavoitteen saavuttamiseksi: yrittäneet rakentaa läheisiä suhteita saadaksemme mahdollisimman paljon tietoa, joka saattaisi lopulta olla tutkimuksen kannalta hyödyllistä. Miksi tätä ”todellisen tiedon kutsua” on vaikea kyseenalaistaa erityisesti aineistoa tuottaessa?

Kuten toimme jo aiemmin esiin, myös tutkimuksen osallistujilla on omia motiiveja ja tavoitteita tutkimukseen osallistuessaan. Heidänkin ajatuksensa hyvästä tutkimuksesta liikkuvat usein pinnan ja syvän metaforien mukaisesti. Osallistujilla voi olla toive, että tutkijat näkisivät ja kuulisivat juuri heidän tulkintansa ja suuntaisivat katseensa sinne, missä heidän mielestään olennaista tietoa tuotetaan. Siksi tutkimussuhteessa käydäänkin jatkuvasti neuvottelua myös siitä, mistä tässä suhteessa ja tutkimuksessa on kyse. Jennin tehdessä tutkimustaan romanien koulutukseen kohdistuvasta politiikasta Pohjoismaissa eräs mahdollinen osallistuja olisi toivonut Jennin tulevan viettämään vapaa-aikaa hänen kanssaan. Jennin kieltäydyttyä kutsusta henkilö ei halunnut osallistua tutkimukseen enää. Jennin tutkimuksen fokus oli koulutuksen käytännöissä kolmessa eri Pohjoismaassa ja sen mukaisesti kiin-

nostuksena oli tavata osallistujia nimenomaan asiantuntijan roolissa (ks. Helakorpi, 2020). Vaikutti kuitenkin siltä, että osallistuja olisi toivonut, että Jenni olisi tutustunut syvemmin häneen ja mahdollisesti myös hänen omaan yhteisöönsä. Vaikka näinkin olisi eittämättä saatu aikaan hienoa tutkimusaineistoa, ei tällainen aineisto ollut Jennin tutkimuksen tavoitteena eikä käytännön toteutuksen vuoksi mahdollistakaan.

Tapahtumakulkua on kiinnostava pohtia useista tutkimuksellisista näkökulmista käsin lähtien tutkimuksen suunnitteluvaiheesta haastattelijan ja haastateltavien positioiden rakentumiseen. Lukumme aiheen kannalta haluamme kiinnittää huomion erityisesti siihen, kuinka tutkimuksen osallistujat saattavat kieltäytyä osallistumisesta havaitessaan, että tutkija ei ole tekemässä tutkimusta sillä tavoin, mikä heistä olisi oikein. Yllä kuvatussa esimerkissä osallistuja mahdollisesti turhautui siihen, että Jenni ei ollut kiinnostunut pääsystä pintaa syvemmälle, vaikka hän tarjosi pääsyä sinne. Hän antoi kyllä kaksi haastattelua, mutta ei lupaa osallistua seuraamaan hänen työtään koululla.

Tutkimuseettisiä ohjeistuksia noudatettaessa tulee varmistaa, että osallistujalle on selvää hänen oikeutensa kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Tällainen prosessin aikana vastaan tullut osallistujan pettymys tutkijaan ja tutkimukseen vie tutkijan kuitenkin miettimään, kuuluisiko hänen tehdä, kuten osallistuja toivoo saadakseen hänenkin näkökulmansa osaksi tutkimusta. Osallistujien toivomukset oikean tiedon näkemisestä on jotain, minkä äärelle tutkijoiden tulee asettua kuuntelemaan herkillä korvalla. Toisinaan tutkijat voivat myös menetelmällisesti lähteä siitä, että pyrkivät nimenomaan ottamaan osallistujat mukaan määrittämään tutkimuksen tarkoitusta, kohdetta ja kulkua alusta alkaen kuten vaikka kanssatutkimuksellisessa lähestymistavassa (Kulmala, Spišák & Venäläinen, 2023). Myös esimerkiksi dekoloniaalinen tutkimusote voi ohjata siihen, että tutkimus suunnitellaan alusta lähtien osallistujien kanssa yhdessä (esim. Denscope, 2023). Yhtä kaikki yllä kuvatun tilanteen äärellä tutkijan lienee vaikea olla miettimättä, mitä ”hyvä tutkija” tässä tilanteessa tekisi. Kysymyksen taustalla kummittelee mielikuva myyttisestä sankariantropologista heittäytymässä kentän syövereihin ja ”natiiviksi”. Heittäytyminen ehkä palkittaisiin yhteisöön sisälle pääsemisellä ja syvemmän tiedon äärelle pääsemisellä. Taustalla on kuitenkin myös vaade eettisestä herkkyydestä tunnistaa ja vastata tutkimuksen osallistujien tekemiin aloitteisiin. Tämä jälkimmäinen taas herättää uuden kysymyksen siitä, mihin kaikkeen tutkijan on suostuttava.

Edellä esitetty Jennin kokemus tuo näkyväksi tutkimustyön tekemisen ihmistyyönä. Ihmisten parissa tutkimustaan tekevät tutkijat ovat täysin riippuvaisia siitä, että heille halutaan kertoa, jakaa ajatuksia ja arkea tavalla tai toisella. Etnografiaa tehdessä kentälle pääsystä neuvotellaan ikään kuin päivittäin (Tolonen, 2001), ja taitava ja jatkuva ihmistyö onkin edellytys kenttätöölle kuten myös haastattelututkimukselle. Kun luodaan suhteita ihmisten kanssa, päädytään helposti lähelle ja syvälle. Tutustuttaessa myös osallistujat alkavat asettaa toiveitaan ja odotuksiaan tutkijoille ja kutsumaan tutkijan näkemään sen, mitä he näkevät. Jokainen meistä kirjoittajista onkin törmännyt etnografisen kenttätöön aikana esimerkiksi opettajiin, jotka melko

voimakkaastikin haluavat suunnata katseemme tiettyihin oppilaisiin ja tiettyihin piirteisiin heissä:

Opettaja neuvoa minua menemään juttelemaan koulukuraattorin kanssa kertoen, kuinka monella oppilaalla (kuten Leevillä) on vaikeita asioita taustalla.

(Reetan kenttämuistiinpanot)

Tämä yllä kuvattu tapa jakaa oppilaita koskevaa taustatietoa on todennäköisesti ollut opettajan yritys johtaa tutkijaa "oikean tiedon" äärelle – arjen pinnasta kohti opettajan näkökulmasta määrittyvää syvällistä ymmärrystä. Tulkitsemme, että tällaisilla kommentailla opettajat haluavat viestittää, että se mitä näet (pinnalla), saattaa pettää, ja jotta todella ymmärtäisit mitä tapahtuu, tarvitset pääsyn (syvällä olevaan) taustatietoon. Samalla opettajat kutsuvat tutkijaa ulkoryhmäläisyydestä sisäpiiriin (Britzmann, 2000). Keskustellessamme tutkimuskokemuksistamme olemme huomanneet, että meillä kaikilla on sekä kenttätöön että analyysin aikana kehkeytyneitä levottomuuden tunteita, jopa häpeää siitä, olemmeko pettäneet tutkimukseemme osallistuneet opettajat. Tämä levottomuus tuntuu kumpuavan siitä, että emme välttämättä nostakaan tuloksiin juuri niitä asioita, joita opettajat pitivät keskeisimpinä ja toivoivat meidän ehkä "paljastavan". Vaikka olemme tietenkin kiinnostuneita siitä, mitä opettajat pitävät kiinnostavana, samaan aikaan tutkimuksen tapa kysyä ja käsitteellistää on usein erilainen kuin kentän toimijoilla.

Haastateltavat eivät siis tule haastatteluun tyhjältä pöydältä. Sen lisäksi, että heillä voi olla valmiiksi mietittynä asioita, joita haluavat tutkijan tietävän, he myös usein ennakoivat sitä, mitä haastattelussa tapahtuu. Vaikka oma metodologinen lähtökohdamme ei esimerkiksi tähdännyt terapia- tai ystävyysuhteen kaltaiseen luottamuksellisuuteen, jotkut haastateltavat, kuten Eetu alla olevassa aineisto-otteessa, ovat verranneet haastattelua esimerkiksi terapiaan:

Anna-Maija: Me ollaan muuten aika pitkään puhuttu [naurahtaa] niin tässä on tullut taas niin paljon teemoja. Yli tunti, kohta tunti 20, niin onks sul jotain sellasii aiheita, mitä mä en oo sillee tajunnu kysyy tai jotain, mitä sä oisit halunnu vielä kertoa?

Eetu: Ei mulla oikein. Ei tuu ainakaan mieleen. Ei.

Anna-Maija: Tosi kiva kyl, kun taas ehit.

Eetu: Ei mitään. Tää on ihan hauska tälle kerran vuodes kertoo kuulumisii tai sillai itekin jotenkin, sit se on mun mielest tosi kivaa, et mä huomasin sen itekin kun kävin jossain (kuntoutusterapiassa) kerran kuussa, niin jotenkin tietyl taval se oli itelle jotenkin semmonen kuukauden puhdistautu-

minen tai tiäkkö semmonen, et sai vaan purkaa kaiken tai siis sillai käydä läpi kuluneen kuukauden tai sillai, niin se oli sillai tosi kiva. Et tääkin on tällai nyt on vuoden kertaus. Mitäköhän on tapahtunu [naurahtaa]?

(Eetun viides haastattelu)

Eetun haastattelukatkelmassa yllä tuli esiin, että hän ei pitänyt terapiankaltaisuutta kielteisenä asiana, kun taas Sharonin ja Tiinan oletukset siitä olivat toisenlaiset:

Sharon: Onks tää nyt niinku –

Tiina: Kysellääks tääl mitää törkeetä?

Reetta: No ei, ei tää oo semmonen, mut tavallaan sitä, että –

Tiina: Mut onks tää niinku psykiatri –

Reetta: Mitä?

Tiina: Ooksä psykiatri?

Reetta: En oo. En, kaikkee muuta. Siis mä oon kasvatustieteilijä.

Sharon: Mä en tykkää psykiatreist.

Reetta: Et tykkää?

Tiina: Ne on tyhmii.

Sharon: Niinku ne siis kirjottaa sust kaikkee mikä sust ittestäs ei pidä paik-
kansa.

Reetta: Ootsä käyny psykiatrilla?

Sharon: Oon.

Reetta: Missä?

Sharon: En mä muista enää. Joku ammatinvalintapsykologi.

Keskeinen osa haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuuden ja haastateltavien toimijuuden huomiointia on pysähtyä analysoimaan sitä, millaiset haastattelutilan-
netta koskevat odotukset ja tulkinnat ovat läsnä tilanteessa ja miten nämä vaikut-

tavat aineistoon. Esimerkiksi oletuksen terapeuttisuudesta haastattelua ohjaavana periaatteena voisi odottaa tarkoittavan sitä, että haastateltavat tulevat haastattelutilanteeseen syvälle luotaavan, avautumiseen pyrkivän keskustelun mielikuvan kutsumana. Yllä olevien esimerkkien rinnakkain tarkastelu haastaa tällaista tulkin-
taa. Eetulle terapeuttisuus, *”puhdistautuminen”*, näyttäytyy tervetulleena, jopa seuranta-haastatteluissa tavoiteltavana mahdollisuutena asettua yhdessä katsomaan ja analysoimaan taakse jäänyttä vuotta ja aiempiakin haastatteluissa läpikäytyjä kokemuksia (ks. myös Käyhkö & Armila, 2022). Sharonille ja Tiinalle taas tulkinta terapeuttisuudesta synnytti vastarintaa, kieltäytymisen asetelmasta, jossa haastattelija (mahdollisesti psykiatri) tekee heitä koskevia tulkintoja kysymättä heidän mielipidettään tästä tulkinnasta (*”mikä sust ittestäs ei pidä paikkansa”*). Kummasakin tilanteessa oletus terapeuttisuudesta vaikutti aineistoon – vaikka toki jälkimmäisessä haastatteluohteessa Reetta yrittikin irrottautua tästä mielikuvasta ja tällä tavoin väistää vaikutelman. Haastatteluun tullaan siis tiettyjen kokemusten kanssa ja nämä kokemukset muovaavat tavoitteita ja motiiveja osallistumiselle. Toisinaan, kun oletukset eksplikoidaan, haastattelija voi pyrkiä näitä oikomaan ja tätä kautta vaikuttamaan siihen, miten ne vaikuttavat aineistoon. Mutta usein tällaiset oletukset ja ne kokemukset, jotka oletuksia rakentavat, jäävät eksplikoimatta. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö oletuksia tällöin tarvitsisi haastattelutilanteessa ja analyysia tehtäessä huomioida. Päinvastoin tällöin herkkänä ja kuulolla oleminen on erityisen tärkeää.

Kuten yllä, haastateltavien omat kokemusmaailmat ovat läsnä haastattelutilanteessa sitä kehystämässä. Haastateltavien kokemusmaailmat rakentavat odotuksia haastattelutilanteelle ja tällä tavoin myös ohjaavat sitä, mitä haastattelutilanteessa tehdään. Haastateltavat asettuvat haastateltavan paikalle kertomaan omia näkemyksiään ja kokemuksiaan, joskus myös uskoutumaan. Ajattelemme odotusten usein selittyvän haastatteluyhteiskunnalla, eli sillä, että haastattelu vuorovaikutuksen muotona tulee yhteiskunnassamme usein tutuksi ja sen myötä haastateltavilla on käsitys siitä, mitä ja miten haastattelussa tehdään ja ollaan (Atkinson & Silverman, 1997). Haastateltuamme erityisopetukseen osallistuneita oppilaita olemme kuitenkin päätyneet pohtimaan, että haastatteluvuorovaikutusta analysoitaessa on tarpeen huomioida myös muita vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä. Useita haastattelemiamme nuoria voisikin kutsua ”osaaviksi haastateltaviksi”, jotka varsin oma-aloitteisesti kertovat itsestään, koulunkäynnin haasteistaan tai diagnooseistaan ja tuottavat perusteluja erilaisille järjestelyille omalla koulutuspolullaan. Olemme päätyneet ajattelemaan, että heidän käsityksensä haastattelusta ovat rakentuneet erilaisissa kohtaamisissa ammattilaisten kanssa (lääkärit, kuraattorit, kuntoutuksen asiantuntijat jne.), joita he todennäköisesti ovat omalla polullaan aiemmin tavanneet. Nämä kohtaamiset ovat läsnä sekä odotuksina haastattelijan kiinnostuksenkohteista että haastateltavien omasta asemasta haastattelutilanteessa.

Meille haastattelijoina tämä ”osaavuus” ja sen kannattelemat odotukset voivat muodostua haasteeksi. Emme ajattele, että osaava puhe peittäisi alleen jonkin au-

tenttisemmän tarinan, vaan että tilanteessa olisi mahdollista tehdä tilaa myös toisenlaisille tarinoille. Kyse on myös valtasuhteista ja haastateltavien toimijuudesta. Yllä oleva keskustelu Sharonin ja Tiinan kanssa onkin mahdollista tulkita neuvotteluksi haastattelutilanteen raameista ja näiden määrittämistä valtasuhteista: kenellä on valta kysyä ja mitä (*“mitää törkeetä”*) ja kenellä valta tulkita (*“kirjottaa sust kaikkee”*). Tällainen neuvottelu ei todennäköisesti ollut mahdollinen heidän kohtaamisessaan psykologin kanssa.

Seuraava haastatteluote on Anna-Maijan lukion abivuonna Eetun kanssa toteuttamasta haastattelusta, joka tilanteena yllätti. Haastattelija ja haastateltava olivat tuttuja toisilleen etnografian ajalta, jolloin Eetua oli haastateltu jo kertaalleen. Esimerkin haastattelu näytti tarjoavan Eetulle tilan kääntää kerronnan suuntaa ja syvyyttä, kun suhteellisen kepeän, pääosin opiskelemista, ylioppilaskirjoituksia ja jatko-opintohakuja käsittelevän keskustelun rinnalle nostettiin vakavasävyisempi aihe:

Eetu: [...] Niin ne (leirikoulut) on ollu tosi kivoja, ja sit niiskin on tutustunu uusiin oppilaisiin ja saanu kavereita. Mut kuitenkin kyl tää sillein, mitä mä en jää kaipaa, on nää ihmiset.

Anna-Maija: Okei.

Eetu: Ihmisii mä en jää kaipaa, mut opettajia mä jään kaipaa.

Anna-Maija: Okei, no mitä niis ihmisissä on niinkun ollu sitten?

Eetu: No ne on sellasii ylimielisii, tai sellasii tosi, mä oon puhunu täst tosi monen kaa, meidän koululaisen kaa. Tai mun kaverin kaa. Niin meil on sillein, et täs koulussa on sillein, tai niinkun on nykyään tosi monessakin koulussa, on semmosii, kolme astetta. Ne on niinkun kasteja. Et parhaat, keskitaso ja ne paskaläjät siel pohjalla.

[...]

Anna-Maija: Toi on aika karuu

Eetu: Se on oikeesti, koska sekin, et itteni luokittelen siihen paskimpaan, en tiedä miksi. Mutta se, että ite kun kävelee välil täs käytävän ohi, niin kaikki lopettaa puhumisen ja kääntyy kattoo mua. Ja tuijottaa sillein pitkään.

(Eetun toinen haastattelu)

Vaikka tutkija irrottautuisi tavoitteesta sukeltaa haastattellessaan syvään päätyyn, voi tutkimuksen osallistuja kutsua tutkijan sinne. Näin haastattelutilanteet voivat

saada odottamattomia käänteitä. Yllä kuvatun haastattelun kulussa Eetu esitteli tutkijalle uuden teeman, jota voimme tulkita potentiaalisena oven avauksena syvemmälle hänen arkeensa (Tolonen & Palmu, 2007, ss. 99–100). Eetu lähti kertomaan lukion ilmapiiristä ja suosiohierarkioista, joista kertoi kyseisessä haastattelussa hyvin eri tavoin kuin aiemmin toteutetussa haastattelussaan. Haastattelutilanne ja etenkin toistuvissa pitkittäishaastatteluissa rakentuva haastattelusuhde voi luoda tilan, jossa halutaan kertoa vaikeista asioista omassa elämässä (ks. Käyhkö & Armila, 2020). Kysymys on tällöin myös tutkimuseettinen: osallistujalla on jokin motiivi, miksi hän haluaa osallistua kyseessä olevaan tutkimukseen, jokin tarina, jonka hän haluaa kertoa, ja kuuntelemalla sen tutkija tekee tilaa kuulluksi tulemiselle.

Paradoksaalista tässä on se, että vaikka tutkija ei pitäisi syvälle kaivautumista mielekkäänä pyrkimyksenä, voivat haastateltavat kuitenkin heittää sen syvän ja piilotetun vasten kasvoja. Kun piilossa olevia ja vakavia asioita tulee haastattelutilanteissa esiin, voi tutkija joutuakin toteamaan olevansa keinoton niiden äärellä.

Refleksiivinen ja itsekriittinen tutkija voi tällaisessa tilanteessa jäädä ajatustensa kanssa jumiin. Mikäli nostan syviä ja vaikeita aiheita tutkimuksessani esille, millä tavoin tutkimukseni eroaa iltapäivälehtimäisestä tirkistelystä, jos asioiden esiin tuominen ei kuitenkaan johda muutokseen? Ja miten aiheesta kirjoittaisi asettamatta haastateltavaa ikävään asemaan tai leimaamatta koulua esimerkiksi ”huonohenkiseksi” paikaksi (ks. myös Palmu & Tolonen, 2007, ss. 101–102)? Pidämmekin haastattelujen analyysin ja tulkintojen vaihetta hyvin keskeisenä kohtana arjen eriarvoisuuksista kiinnostuneen tutkijan työssä. On tärkeä tunnistaa tulkintoihin liittyvä painolasti: tekemämme tulkintakehikon rajausta suuntaa ja kaventaa katsettamme siinä, mitä haastatteluista näemme ja miten niitä tulkitsemme. Nämä tulkinnalliset valinnat siis myös muovaavat ymmärrystämme siitä, *mistä kerronta kertoo* (Mietola, 2007).

Läsnäolon ja arvostavan kuuntelemisen varaan rakentuvia haastatteluja kohti

Olemme tässä luvussa ottaneet tarkasteluun pinnan ja syvän metaforat, jotka ovat saaneet meidät jäsentelemään etnografisen ja elämäntutkimuksen mahdollisuuksia koulutussosiologisessa tiedontuotannossa etenkin eriarvoisuutta tutkittaessa. Dikotomia on lopulta hyvin hankala; pintaa ja syvää kun on vaikea erottaa toisistaan, ja erilaisissa haastattelututkimuksissa ne ovat monesti läsnä yhtä aikaa. Lisäksi pääsyä syvän äärelle ei aina ole tarjolla ja toisinaan taas pinnalla pysyteltäessä tutkimusprosessi voi sysätäkin syvään päätyyn. Ehdotamme, että tutkijoiden olisi hyvä työskennellä näiden metaforien taustalla vaikuttavien tutkimusta ja tietoa koskevien käsitysten kanssa tietoisesti tutkimuksen eri vaiheissa kysyen millaista tietoa tavoittelen ja miten tämä informoi tapaani tehdä tutkimusta. Esimerkiksi tutkimuksen suunnittelun vaiheessa tällainen pohdinta voi avata uu-

denlaisen näkökulman haastattelukohtaamisten suunnitteluun ja haastattelurunkojen laadintaan.

Vaikka etnografiassa ja elämäntutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yhteisöissä ja haastateltavien kerronnassa rakentuvista kulttuurisista ja yksilöllisistä merkityksenannoista, tutkijat (me kirjoittajat mukaan lukien) tuntuvat kuitenkin usein toimivan kuin he olisivat kiinnostuneita jostakin muusta. Ikään kuin tehtävämme tutkijana olisi silti löytää, tavoittaa ja saada kiinni syvää ja autenttista aineistoa, jota analysoimalla pääsisimme käsiksi tutkimuskenttämme kätettyihin totuuksiin. Tämä monesti refleктоitumatta jätetty halu paremmasta, syvällisemmästä ja autenttisemmasta aineistosta muokkaa tapoja, joilla tutkijat rakentavat suhteitaan kentällä, tuottavat aineistoaan ja myöhemmin kirjoittavat tutkimusartikkeliaan. Tutkimusteksteissä tutkijat pyrkivät vakuuttamaan lukijansa tutkimuksen laadukkuudesta, ja tällöin usein vedotaan kenttätutkimuksen pituuteen, kentällä rakentuneiden suhteiden läheisyysasteeseen, haastattelujen määrään, laajuuksiin ja haastatteluissa kerrottujen asioiden syvyyteen. Syvälle sisälle pääseminen näyttäytyykin elämäntutkimuksessa ja etnografisessa tutkimuksessa keskeisenä ihanteena siitä huolimatta, että tätä ihannetta on pyritty haastamaan etnografisen tutkimuksen kentällä jo pitkään. Loppujen lopuksi salaisuudet ovat kuitenkin usein niitä, jotka olemme itse rajanneet ulos analyysistä, ja sen sijaan arjessa toistuvat ja tällaisina itsestään selvät käytännöt ja niiden saamat kulttuuriset merkitykset kussakin kontekstissa ovat tutkimuksen keskipisteessä.

Syvälle menemisen ja pinnalla pysyttelemisen metaforiin liittyy myös tulkintoja erilaisista tutkimuseettistä syvyyksistä. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on nostettu esiin läheisyyttä ja etäisyyttä koskevia tutkimuseettisiä kysymyksiä, jotka haastavat dikotomisista yksinkertaistuksista (esim. läheinen suhde on eettinen ja etäinen ei) ja peräänkuuluttavat tutkijalta jatkuvaa eettistä reflektiota (Coffey, 1999; Duncombe & Jessop, 2002; Tuori, 2009; Kallio ym., 2022). Nämä pätevät myös etnografisen ja elämäntutkimuksen haastattelujen kohdalla.

Joskus suhteet tutkimuksen aikana voivat muotoutua läheisen oloisiksi ja tutkimuksen osallistujilla voi olla paljonkin toiveita tutkijaa kohtaan. Ilman sen suurempia tutkijan pyrkimyksiä saada haastateltava avautumaan haastateltava voi kokea haluavansa kertoa jostakin painavasta tai vaikeasta asiasta. Olemme tutkijoina joutuneet myös tilanteisiin, joissa meidän on täytynyt etsiä apua haastateltavalta, kun kyse on ollut alaikäisistä lapsista ja heidän vaikeista kokemuksistaan. Emme tässä tekstissä kuitenkaan ole syventyneet siihen, miten tutkijan tulee näissä tilanteissa toimia, vaan olemme kehystäneet eettisen pohdintamme siihen, millaisten kysymysten äärelle tutkija tulee pysähtyneeksi haastatteluja tehdessään ja niitä analysoidessaan.

Kerimme lukumme lopussa vielä lankoja yhteen pohdiskellen, mitkä näemme keskeisimpinä elementteinä eettisesti kestäväälle ja mahdollisimman antoisalle tutkimussuhteelle ja -tilanteelle haastattelututkimuksessa, ja tarjoamme lukijalle joi-takin käytännöllisiä ehdotuksia tällaisen tutkimuksen edistämiseksi.

1) *Toimijuuden vahvistaminen eli terveisiä päättäjille*

Useiden toteuttamiemme etnografisten ja elämäntutkimuksellisten tutkimusprojektien myötä meille on vahvistunut käsitys siitä, että sellaiset kysymykset, joilla kurotaan kohti yhteiskunnallista vaikuttamista, oman äänen, toiveiden ja tarpeiden ulos tuomista, voivat herättää haastateltavissa innostusta ja luovaa ideointia. Tämä voi haastatteluaineistossa näkyä kriittisenä ja rikkaana kerrontana. Olemme esimerkiksi päättäneet haastattelumme kysymykseen, ”millaisia terveisiä haluaisit lähettää tämän maan päättäjille tai entisille opettajillesi tai meille tutkijoille?”. Vastaukset ovat myös avanneet meille näköaloja tutkimuksen osallistujien elämän ja arjen eri alueille: niihin asioihin, jotka ovat heille tärkeitä ja joiden eteen he toivoisivat tehtävän työtä. Lisäksi viimeistään näissä hetkissä olemme usein saaneet kiinni siitä, mitä osallistujat tutkimukseltamme odottavat ja mikä heitä on motivoinut osallistumaan tutkimukseemme.

2) *Vuorovaikutusta rakentavien käsitysten ja odotusten reflektoinnin merkitys haastattelutilanteessa ja aineistoa analysoitaessa*

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastateltava ja haastattelija rakentavat ymmärrystä tilanteesta ja toisistaan. Haastateltava kuulostelee sitä, mistä tässä tutkimuksessa oikeastaan on kyse eli mitä kysymykset paljastavat haastattelijan ”perimmäisestä” kiinnostuksesta. Mutta hän on myös herkkänä sille, millainen mielikuva haastattelijalle hänestä muotoutuu. Haastattelija taas rakentaa ymmärrystä vähintäänkin siitä, miten haastateltava tulkitsee haastattelutilannetta – mistä ja miten tässä pitää ja voi puhua – ja pyrkii tilanteessa korjaamaan keskustelun suuntaa, jos hänen ja haastateltavan pyrkimykset ja näkemykset eivät kohta. Toki haastattelutilanteessa on olennaista tehdä tilaa myös haastateltavalle kertoa, mikä häntä on motivoinut osallistumaan. Tämä on eettisesti tärkeää, ja se mahdollistuu silloin, kun haastattelija hellittää omista onnistunutta haastattelua koskevista ennakkokäsityksistään. Tällöin mahdollistuu tila myös yllättäville tarinoille.

3) *Tilaa haastateltaville tulla kuulluksi ja haastattelijalle olla eettisesti kuullu*

Omat kokemuksemme etnografiasta ovat johtaneet meidät ajattelemaan, että etnografisen kenttätutkimuksen keskiössä on ihmistyö ja siihen kiinnittyvä tutkimuseettinen pohdinta. Kentällä ollessa sattuu ja tapahtuu, ja kaiken tämän keskellä tutkijalle ei jää aikaa murehtia aineiston laadukkuutta: seuraanko nyt juuri tutkimuskysymykseksi kannalta oikeita asioita ja ihmisiä? Kenttätutkimusta tehtäessä mennään tutkimusetiikka ja kentällä muodostuvat tutkimussuhteet edellä: huolehditaan siitä, että jatkossakin päästään tutkimuksen kannalta olennaisiin tilanteisiin ja ovien taakse, ja siitä, että toimitaan oikein. Näin toimien syntyy käyttökelpoista aineistoa. Aineistoa analysoitaessa voi sitten pohtia, miten aineiston analyysin avulla pääsee kiinni

niihin ilmiöihin, joita tutkimus koskee. Tätä lukua kirjoittaessamme päädyimmekin pohtimaan, voisiko myös haastatteluja tehdessä toimia saman ohjenuoran mukaisesti: haastateltaessa keskityttäisiin yhdessä oloon ja tutkimuksen osallistujille herkästi kuulolla olemiseen. Näin haastattelutilanteessa olennaiseksi muodostuvat puheenaiheiden ohella sanomisen tavat. Kerronnan, kuulluksi tulemisen ja kuuntelemisen analysointi onkin itse asiassa hyvin olennaista tutkimusaiheen tarkemman ymmärtämisen kannalta.

Lähteet

- Andrews, M., & Bamberg, M. (toim.). (2004). *Considering counter-narratives. Narrating, resisting, making sense*. John Benjamins Publishing.
- Atkinson, P., & Silverman, D. (1997). Kundera's immortality: The interview society and the invention of the self. *Qualitative Inquiry*, 3, 304–325. <https://doi.org/10.1177/107780049700300304>
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small. Why do we care? *Narrative Inquiry*, 16(1), 139–147. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.18bam>
- Britzmann, D. P. (2000). The question of belief: Writing poststructural ethnography. Teoksessa E. Adams St. Pierre & W. Pillow (toim.), *Working the ruins: feminist poststructural theory and methods in education* (ss. 27–40). Routledge.
- Coffey, A. (1999). *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity*. SAGE Publications.
- Delamont, S., & Atkinson, P. (1995). *Ethnographic engagements. Encounters with the familiar and strange*. Routledge.
- Denscombe, M. (2024). Decolonial research methodology: An assessment of the challenge to established practice. *International Journal of Social Research Methodology*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/13645579.2024.2357558>
- Duncombe, J., & Jessop, J. (2002). 'Doing rapport' and the ethics of 'faking friendship'. Teoksessa M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (toim.), *Ethics in qualitative research* (ss. 108–122). SAGE Publications.
- Freeman, M. (2006). Life "on holiday"? In defense of big stories. *Narrative Inquiry*, 16(1), 131–138. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.17fre>
- Gubrium, J., & Holstein, J. (2012). Narrative practice and the transformation of interview subjectivity. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (toim.), *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft* (ss. 27–43). SAGE Publications.
- Helakorpi, J. (2020). *Innocence, Privilege and Responsibility: Power relations in policies and practices on Roma, Travellers and basic education in three Nordic countries* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6261-8>
- Helakorpi, J., Lappalainen, S., & Sahlström, F. (2019). Becoming tolerable: Subject constitution of Roma mediators in Finnish schools. *Intercultural Education*, 30(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1537671>
- Helakorpi, J., Mietola, R., & Niemi, A.-M. (2014). Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Muranen, P. Känkäinen & M. Wrede-Jäntti (toim.), *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014* (ss. 161–171). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Henderson, S., Holland, J., McGrellis, S., Sharpe, S., & Thomson, R. (2007). *Inventing adulthoods: A biographical approach to youth transitions*. SAGE Publications.

- Heyl, B. S. (2001). Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (ss. 369–383). SAGE Publications.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaari (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 11–45). Vastapaino.
- Jackson, A. Y. (2009). 'What am I doing when I speak of this present?' Voice, power and desire in truth-telling. Teoksessa A. Y. Jackson & L. A. Mazzei (toim.), *Voice in qualitative inquiry* (ss. 165–174). Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2013). Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261–271. <https://doi.org/10.1177/1077800412471510>
- Jokinen, A., Huttunen, L., & Kulmala, A. (toim.). (2004). *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Gaudeamus.
- Juhila, K. (2012). Poikkeavan kategorian jäsenyyden tuottaminen ja vastustaminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Kategoriat, kulttuuri ja moraali* (ss. 175–226). Vastapaino. <https://doi.org/10.61201/tup.746>
- Kulmala, M., Spišák, S., & Venäläinen, S. (toim.). (2023). *Kanssatutkimus. Ihanteet ja käytännöt*. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-042-7>
- Käyhkö, M., & Armila, P. (2022). "Tasasen paskaa kuuluu": Elämänongelmien kirjoa kehkeytyvässä aikuisuudessa. *Aikuiskasvatus*, 42(4), 270–285. <https://doi.org/10.33336/aik.122114>
- Lahelma, E. (2003). Koulutusteiden risteysasemilla: Pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. *Kasvatus*, 34(3), 230–242.
- Lappalainen, S. (2007). Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 65–88). Vastapaino.
- Lather, P. (1994). Fertile obsession. Validity after poststructuralism. Teoksessa A. Gitlin (toim.), *Power and method. Political activism and educational research* (ss. 36–59). Routledge.
- Matthiessen, N. (2020). A question of access: Metaphors of the field. *Ethnography and Education*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1493696>
- Mietola, R. (2007). Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 151–176). Vastapaino.
- Niemi, A.-M. (2024). Assemblages of well-being and belonging in young adults' life-historical narrations: experiences from education and the labour market. *Journal of Youth Studies*. <https://doi.org/10.1080/13676261.2024.2370248>
- Niemi, A.-M., Mietola, R., & Helakorpi, J. (2022). Suomalaisen elämäntutkimuksen moninaisuus ja moniäänisyys. *Nuorisotutkimus*, 3, 1–4.
- Niemi, A.-M., Mietola, R., & Helakorpi, J. (2010). *Erityisluokka elämäntutkimuksessa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista*.

- Sisäasiainministeriön julkaisuja 1/2010. Sisäasiainministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-491-550-2>
- Niska, M., Venäläinen, S., Olakivi, A., & Cañada, J. A. (toim.). (2024). *Sosiaalinen konstruktionismi: Miten tarkastella tulkintojen ja todellisuuden sosiaalista rakentumista*. Vastapaino. <https://doi.org/10.58181/VP9789523970458>
- Oinas, E. (2001). *Making sense of the teenage body: Sociological perspectives on girls, changing bodies and knowledge* [Väitöskirja, Åbo Akademi]. Åbo Akademi University Press.
- Oinas, E. (2004). Haastattelu: Kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa M. Liljeström (toim.), *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta* (ss. 208–228). Vastapaino.
- Paju, E., Salo, U.-M., Guttorm, H., Hohti, R., Lappalainen, S., Mietola, R., & Niemi, A.-M. (2014). Feministinen etnografia: tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. *Sukupuolentutkimus*, 27(4), 30–41.
- Popoviciu, L., Haywood, C., & Mac an Ghaill, M. (2006). The promise of post-structuralist methodology: Ethnographic representation of education and masculinity. *Ethnography and Education*, 1(3), 393–412. <https://doi.org/10.1080/17457820600836871>
- Riessman, K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Suoninen, E. (2012). Identiteettien rakentuminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Kategoriat, kulttuuri ja moraali* (ss. 89–130). Vastapaino.
- Salo, U.-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitas Lapponiensis 24. Lapin yliopisto.
- Sacks, H. (1984). On doing “being ordinary”. Teoksessa J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (ss. 413–429). Cambridge University Press.
- Tamboukou, M. (2008). A Foucauldian approach to narratives. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.), *Doing narrative research* (ss. 102–120). SAGE Publications.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset*. Vastapaino.
- Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 89–112). Vastapaino.
- Tuori, S. (2009). *The politics of multicultural encounters: Feminist postcolonial perspectives* [Väitöskirja, Åbo Akademi]. Doria. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-481-4>
- Vehkalahti, K., Aapola-Kari, S., & Armila, P. (toim.). (2023). *Sata nuorta, sata polkua aikuisuuteen. Laadullinen seurantatutkimus Nuoret ajassa*. Nuorisotutkimusseura.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Blackwell Publishers.
- Weedon, C. (2004). *Identity and culture*. Open University Press.

9

Sosiologinen lapsipolitiikan tutkimus

Kitkat ja ketjureaktiot

Maiju Paananen & Anna Kristiina Kokko

Lasten arjen tutkimus edellyttää monenlaisista menetelmistä koostuvaa tutkimusotetta. Tällöin aineistoa kertyy runsaasti, mutta tutkimuksen etenemisen polut eivät ole ennalta tiedossa. Tässä luvussa kuvaamme, miten olemme navigoineet tällaisen tutkimuksen parissa. Lähtökohtana ovat kitkat – lasten arjen pienet hetket, joissa huomaamme jännitteitä. Kitkat kertovat tutkijoille, mitkä ovat asioita, joista on syytä tuottaa uutta aineistoa, ja joiden moneen suuntaan avautuvia ketjureaktioita on tarkoituksenmukaista tarkastella tarkemmin, jotta voimme tunnistaa laajempia eriarvoisuutta tuottavia mekanismeja lasten arjessa.

Johdanto

“Miksi minä en saa mennä ulos?”

Neljävuotiaan Oliverin päiväkodissa esittämä kysymys, johon palaamme vielä myöhemmin tässä luvussa, on olennainen sekä koulutussosiologian että lapsuuden sosiologian näkökulmasta. Näissä molemmissa kiinnostuksenkohteena on hallinnan ja yhteiskunnassa elävien ihmisten välinen suhde sekä lasten mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin asioihin heidän arkipäiväisissä ympäristöissään. Tässä luvussa tuomme yhteen näiden kahden tutkimuslinjan keskusteluja tarkastellaksemme, millaisten menetelmällisten ratkaisujen avulla voidaan tarkastella erityisesti

formaalin politiikan – kuten kansallisen tai kunnallisen koulutuspolitiikan – seurauksia lasten ja kouluissa ja päiväkodeissa työskentelevien aikuisten arkeen.

Yksi keskeinen yhdistävä tekijä kahden hyödyntämämme tutkimusalan välillä on kasvatustutkimuksen arjessa toimiva politiikka. Poliitiikan käsite on tutkimusessamme kaksijakoinen. Formaalisti politiikalla (*policy*) tarkoitamme linjauksia, jotka kohdistuvat kasvatustutkimuksen arkeen. Selvyyden vuoksi puhumme näistä jatkossa linjauksina. Puhuessamme politiikasta (*politics*) tarkoitamme pyrkimystä, neuvottelua tai kamppailua resurssien, kuten vallan jakautumisesta (mm. Kallio & Häkli, 2011) – politiikka on liikkeellepanoa johonkin suuntaan. Huomiomme on siten formaalien politiikkalinjausten ja arjen politiikkojen risteymä; miten eri tasoilla toimivat politiikat muokkaavat ja tuottavat toisiaan. Toisin sanoen tarkastelemme niitä menetelmällisiä ratkaisuja, jotka tuovat esiin arjen politiikat ja sen, miten ne voivat tehdä näkyväksi linjausten epäsuoria seurauksia – myös niitä, joiden kohteena lapset eivät suoraan ole (mm. Qvortrup, 2008). Kutsumme näitä kysymyksiä tarkastelevaa, kahden tutkimusalan perinteestä ponnistavaa tutkimusala sosio-logiseksi lapsipolitiikan tutkimukseksi.

Pyrkiessämme tavoittamaan menetelmällisesti tätä poliittisten linjausten muovaavaa ja ehkä arvaamatontakin luonnetta hyödynnämme luvussa Deleuzen ja Guattarin (1987, 1988) käsitteellistä työtä. Keskustelemme erityisesti, kuinka voimme tunnistaa ylikansallisten, kansallisten ja paikallisten poliittisten linjausten muovautumista, seurauksia ja niiden haastamista ja ohittamista arkisessa elämässä kasvatustutkimustutkimuksissa, kuten päiväkodeissa ja kouluissa. Ihmistoimijoiden lisäksi myös materiaalit, kuten dokumentit tai teknologiat, voivat nähdäksemme olla poliittisesti aktiivisia kytkeytyessään yhteen muiden toimijoiden kanssa. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, miten esimerkiksi tietty teknologinen väline muovaa toiminnallaan koulun arkea suorasti tai epäsuorasti. Kiinnittyessämme näihin käsitteellisiin valintoihin pohdimme, millaisin menetelmällisin ratkaisuin voimme tavoittaa formaalien poliittisten linjausten seurauksia lasten poliittiselle toiminnalle ja sen mahdollisuuksien eriytymiselle heidän omissa arkiympäristöissään.

Kasvatustutkimuksen arki ja politiikkatutkimuskohteena

Eriarvoisuus lasten elämässä ja arjessa on kiinnostanut tutkijoita eri tieteenaloilta. Tässä alaluvussa tuomme yhteen keskusteluja koulutussosiologian kasvatustutkimuksen ja kasvatustutkimuksen arkea käsittelevän ja lapsuuden sosiologian tutkimushaaroista. Nämä pitkät, osittain risteävät ja osittain erillisinä kehittyneet tutkimuslinjat luovat hedelmällisen maaperän menetelmälliseen jatkokehittelyyn ja erityisesti siihen, miten sitä, mitä formaali politiikka ja poliittiset linjaukset ”tekevät” lasten väliselle yhdenvertaisuudelle ja eriarvoisuudelle voidaan tutkia. Keskitymme erityisesti tutkimuksiin, joissa on hyödynnetty etnografista tutkimusotetta.

Koulutussosiologinen tutkimus on tarkastellut lasten välistä eriarvoisuutta mitavasti monenlaisilla metodologisilla lähestymistavoilla. Tässä luvussa keskitymme

erityisesti suomalaiseseen feministisen ja kriittisen kouluetnografian vahvaan traditioon (Lappalainen ym., 2022). Koulujen arjen etnografisella tutkimisella tämä brittiläiseen feministiseen kouluetnografiaan nojaava tutkimuslinja on etsinyt tapoja tarkastella kriittisesti niin koulun kulttuuria, kuin sen sukupuolittuneita, luokkaisuuneita, nationalistisia ja ableistisia käytäntöjä. Alan uranuurtajat kuten Gordon, Lahelma, Lappalainen ja Tolonen tuovat esiin, kuinka koulun pedagogiset käytännöt ja vertaiskulttuuri ylläpitävät stereotyyppisiä sukupuolirooleja (esim. Gordon ym., 2001) ja kuinka luokka-asemalla on keskeinen rooli nuorten koulutusvalinnoissa (Tolonen, 2005). Lappalainen (2006) on laajentanut feminististä kouluetnografiaa myös varhaiskasvatuksen kentälle tuoden esiin päiväkotien nationalistisia käytäntöjä (myös Millei & Imre, 2021).

Edellisten lisäksi feministinen ja kriittinen kouluetnografia on käsitellyt poliittisten linjausten seurauksia kasvatusinstituutioiden ja siellä toimivien ihmisten arkeen, joskin tämän käsittelynäkökulman eksplisiittisyys vaihtelee. Poliitiikkalinjausten seurauksia kasvatusinstituutioiden arjessa käsittelevät joitain esimerkkejä mainitaksemme esimerkiksi Helakorpi (2020), joka on tutkinut romanivähemmistöjen positioita peruskoulussa, Kauppila (2022), jonka tutkimus tuo esiin vammaisten henkilöiden asemaa ja hallintaa ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, Souto (2011), Riitaoja (2013) ja Kurki (2019), joiden tutkimukset käsittelevät koulujen rasisisiksi käytännöiksi muuntuvia linjauksia sekä Mietola (2014) Hakala ja kollegat (2013) ja Niemi (2015), joiden tutkimukset valottavat erityisen tuen linjauksia perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Näissä tutkimuksissa kasvatusinstituutioiden arkea lähestytään esimerkiksi tarkastelemalla, millaisia diskursseja kyseessä olevien vähemmistöjen koulutukseen kiinnittyy asiaa koskevissa poliitiikkalinjauksissa, ja miten nämä diskurssit muuntuvat arkisiksi hallinnan käytännöiksi.

Tutkimusote vaihtelee yhden kontekstin tutkimisesta monipaikkaiseen etnografiaan, kuten alueellista eriytymistä ja segregaatiota koskevaan kouluetnografiaan (esim. Oittinen ym., 2024; Peltola, 2020), jossa poliittisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi eri konteksteja läpileikkaavan havainnoinnin keinoin (mm. Juvonen ym., 2023). Tyypillistä tälle tutkimuslinjalle on, että tutkijat pyrkivät ”seuraamaan” tiettyä politiikkaa ja sen sulautumista osaksi kasvatusinstituutioiden arkea etnografisin menetelmin. Vaikka yksityiskohtaiset kuvaukset etnografisen metodologian toteuttamisesta vaihtelevat tutkimusten välillä, yhteistä niille on, että ne hyödyntävät jäljittämässä politiikkadokumentteja, erilaisia haastatteluita ja kentän tai haastattelutavien havainnointia.

Niin ikään lapsuudentutkimuksen ja siihen kuuluvalla lapsuuden sosiologian kentällä on pitkät perinteet koulutuksen instituutioissa tuotetun eriarvoisuuden tutkimuksessa. Lapsuuden sosiologialla viitataan tyypillisesti tutkimusalaan, joka keskittyy tarkastelemaan lapsuutta omana sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönään (Alanen, 2014). Lapsuuden sosiologian yksi keskeisistä tutkimuslinjoista, jota on toisinaan kutsuttu uudeksi lapsuuden sosiologiaksi ja jota tässä kutsumme lapsuuden mikrososiologiaksi, korostaa lasten aktiivista roolia yhteiskunnassa ja pyrkii ymmärtämään maailmaa myös lasten itsensä kuvaamana.

Lapsuuden mikrososiologialla on keskeisiä juuria ja pontimia suomalaisessa lapsuudentutkimuksessa, jonka keskeinen pioneeri on Alanen (2014). Suomessa tehdystä lapsuudentutkimuksesta eriarvoisuutta ja politiikkaa lasten arkipäivässä on tarkasteltu hallinnassa tapahtuneiden muutosten ja koululaisten iltapäivätoiminnan välillä (Strandell, 2013), koulutuspoliittisten ja muiden yhteiskunnallisten muutosten seurauksien kautta (Alasuutari ym., 2014; Siippainen, 2018; Vuorisalo, 2013), sekä tarkastelemalla lasten mahdollisuuksia vaikuttaa elinympäristöönsä (esim. Kiili ym., 2024; Moilanen, ym., 2023). Koulutussosiologian arjen tutkimisen tapaan myös lapsuuden sosiologinen tutkimus on lasten arjen tutkimuksissaan nojautunut lähtökohtaisesti etnografiseen, havainnointi-, haastattelu- ja videoaineistoja hyödyntävään metodologiaan.

Lisäksi lapsuuden mikrososiologian perinteestä ammentava tutkimus on tarkastellut politiikkalinjausten ja arjen yhteistä maaperää pureutumalla esimerkiksi kasvatusinstituutioissa toimivien toimijoiden eli lasten ja aikuisten poliittiseen aktiivisuuteen (mm. Kallio & Häkli, 2011). Lasten poliittisella aktiivisuudella on viitattu aktiviteetteihin, jotka tavalla tai toisella liittyvät lasten elämään kuuluviin linjauksiin, kuten koulun järjestyssääntöjen tai ruokalistan luonnosteluun. Lisäksi lasten poliittinen aktiivisuus voidaan nähdä formaaleja osallistumisen tapoja laajempaan; lasten poliittisten vapauksien laajentamisena, joka auttaisi lapsia ja nuoria toimimaan heidän omista lähtökohdistaan (Kallio, 2006; Millei & Imre, 2015). Päästäkseen kiinni lasten itsensä tuottamaan ”poliittiseen” tutkijat ovat hyödyntäneet laajasti erilaisten haastatteluiden, havainnoinnin ja osallistavien tai visuaalisten aineistojen tuottamisen tapoja ja yhdistelmiä (esim. Millei & Lappalainen, 2023; Elwood & Mitchell, 2012).

Voidaan siten todeta, että molemmat tutkimuslinjat, kriittinen koulutussosiologia ja lapsuuden mikrososiologia työskentelevät saman ongelmakentän äärellä: miten voimme tuoda samaan analyttiseen tarkasteluun yksilöiden arkisen elämän ja kokemusmaailman sekä abstraktin institutionaalisen järjestyksen ja historialliset yhteiskunnalliset kehityskulut. Tästä syystä on jokseenkin yllättävää, että nämä kaksi tutkimusperinnettä ovat kulkeneet varsin erillisinä ja niiden välisiä viittaus-suhteita on melko vähän¹. Näiden kahden tutkimusperinteen risteyskohdista inspiroituneena olemme tarkastelleet arkipäiväisissä tilanteissa ilmeneviä eriarvoisuuksia koulutuksen eri toimijatasot yhdistävien sommittumien tuottamina (mm. Kokko, 2025; Kokko ym., 2023; Paananen & Grieshaber, 2023; Paananen & Grieshaber, 2025). Seuraavaksi kuvaamme, millaisiin menetelmällisiin ratkaisuihin se on meitä tutkimuksessamme ohjannut.

¹ Poikkeuksena mainittakoon erityisesti Kallion (2006), Lappalaisen (2006; Lappalainen ym., 2022) ja Raution (esim. Rautio & Stenvall, 2018) tutkimukset, jotka näyttävät ammentavan ainakin jossain määrin molemmista perinteistä ja Hannuksen (2018) tutkimus, jossa koulun arkea ja poliittisia hierarkioita lähestytään taidetta hyödyntävien menetelmien kautta. Alanen (2014) toteaaakin, että lapsuuden sosiologia hyötyisi läispyrkimyksistä formaalien politiikkalinjausten ja lasten arkipäiväisen elämän välisen suhteen ymmärtämisessä.

Deleuzen ja Guattarin työ sosiologisen lapsipolitiikan tutkimuksen käsitteellisenä apuvälineenä

Sosiologisen lapsipolitiikan tutkimuksen ei nähdäksemme ole tarpeen noudattaa ontologista tai epistemologista purismia siinä mielessä, että vain yksi lähestymistapa tuottaisi jollain tapaa parhaan tai puhtaimman lopputuloksen. Lähtökohtamme on, että kaikki lähestymistavat rajaavat joitain asioita näkyville ja toisia taas jää tällöin näkymättömiin. Perusasenteemme tutkimukseen onkin transparadigmaattinen. Tässä luvussa kuvattujen tutkimusten tutkimuksellisissa valinnoissa hyödynnämme Deleuzen ja Guattarin työtä, sillä olemme kokeneet sen hyödylliseksi formaalien politiikkalinjausten ja lasten arkipäivän välisen suhteen ymmärtämisessä. Yleisesti Deleuzen ja Guattarin (1987, 1988) käsitteellinen työ ohjaa tutkijan katseen arkipäiväisiin tapahtumiin: politiikka ei rajoitu perinteisiin valtakeskittyymiin, kuten hallituksiin tai puolueisiin, vaan se on läsnä jokapäiväisen elämän ja arjen tapahtumissa, suhteissa ja käytännöissä. Näkökulma on näin ollen prosessuaalinen ja verkostomainen painottaen sitä, miten politiikka ilmenee kaikissa yhteiskunnan ja yksilön olemassaolon tasoissa. Deleuzen ja Guattarin työn inspiroimana lähestymme keskeisiksi tunnistettuja tapahtumia monenlaisten toimijoiden risteäviä aloitteita huomioivien *sommittumien*² tuottamina.

Sommittumalla tarkoitetaan erilaisten elementtien muuntuvia yhteenliittymiä, joilla on tuottava voima. Kuten sommittuman käsite jo itsessään paljastaa, yksi keskeinen Deleuzen ja Guattarin hyödyntämä työväline ovat käsitteet, jotka muistuttavat metaforia³. He käyttivät käsitteitä laajasti pyrkiessään maailman käsitteelliseen uudelleenjäsentämiseen ja tarjoavat näin mahdollisuuden nähdä ”arkinen” uusin tavoin. Tunnetuimpia Deleuzen ja Guattarin (1987) hyödyntämiä käsitteitä lienevät rihmasto (*rhizome*), joka pyrkii jäsentämään maailmaa ja toimintaa epähierakkisena ja monikeskeisenä, mutta verkottuneena, ja sommittuma (*assemblage*) sekä koneellisuus (*machinic*), jotka kuvaavat, miten erilaiset inhimilliset ja ei-inhimilliset toimijat muodostavat paitsi dynaamisia suhteita, myös tuottavaa voimaa (ks. myös Buchanan, 2015; Thompson ym., 2022).

Tutkimuslinjassa, jota nimitämme sosiologiseksi lapsipolitiikan tutkimukseksi, poliittisuutta voidaan lähestyä lasten ja kasvatusinstituutioissa toimivien aikuisten kanssa yhdessä. Näin voimme pyrkiä ikään kuin halkaisemaan fyysikasta tutun fissioreaktion tapaan koulutuksen mikrorakenteita haastattelumenetelmien, osallistuvan havainnoinnin tai visuaalisten menetelmien keinoin. Kuten fissiossa, jossa atomeja halkaistaan ja sen seurauksena vapautuu energiaa, tämä johtaa ketjureaktioon – uusien, laajenevien tilanteen sosiopoliittista kontekstia koskevien aineistojen

² Sommittumia on kutsuttu suomalaisessa kirjallisuudessa myös sommitelmiksi ja kehkeymiksi. Sommittuma-käännös ranskankielisestä käsitteestä *agencement* on peräisin Kortekallion kääntämästä Braidottin (2024) Tieto Ihmisen jälkeen -teoksesta. Sommittuma viehättää meitä siksi, että se tavoittaa tietyn sattumanvaraisuuden paremmin kuin käännös sommitelma, joka indikoi sommittelijan olemassaoloa.

³ Deleuze itse painottaa, että kyseessä ei kuitenkaan ole metafora, koska metafora käsitteenä olettaa kirjaimellisen ja kuvainnollisen välisen eron (Deleuze & Parnet, 1987).

tuottamiseen. Tällöin tutkijan keskeisenä tehtävänä on jäljittää sommittumia eli niitä erilaisten elementtien yhteenliittymiä, jotka auttavat ymmärtämään arkisia, lapsille tai kasvatuksen ammattilaisille itselleen merkityksellisiä tapahtumia – kuten sitä, miksi Oliver ei voinut mennä ulos.

Deleuzin ja Guattarin (1977, 1987) työn innoittamana olemme pitäneet tutkimuksellisen tarkastelun lähtökohtana ”tuotosta”, ”tuotantoa” ja ”tuottamista” (*production*). Lapsuuden mikrososiologian perinteestä ammentaen käännämme katseen erityisesti niihin tuotoksiin ja tapahtumiin, joita lapsi tavalla tai toisella nimeää itselleen merkityksellisiksi. Näin ollen tutkijan katse kiinnittyy lasten tekemiin aloitteisiin. Aloitteilla viittaamme konkreettisiin tekoihin, jotka voivat olla suoria tai epäsuoria, verbaalisia tai non-verbaalisia (ks. Delamont, 2012; DeVault & McCoy, 2002). Erityisen hedelmällisenä lähtökohtana olemme pitäneet kitkoja tai jännitteitä, joita syntyy lasten toimiessa arkisessa ympäristössään lasten toiminnan ja institutionaalisten reunaehtojen välillä. Sekä kitka että jännite ovat liikkeeseen liittyviä käsitteitä. Koska lähestymme politiikkaa liikkeenä, nämä käsitteet kuvaavat oivallisesti tilanteita, jossa toimii kaksi tai useampia eri suuntiin pyrkivää liikevoimaa. Jännitteessä liikevoima on kahteen vastakkaiseen suuntaan ja kitka vastustaa kahden pinnan välillä ilmenevää liikettä tai liikkeen alkamista. Olemme käyttäneet näitä molempia termejä, jännitettä ja kitkaa siihen, että voimme tunnistaa tilanteita, joissa tilanteen poliittisuus tulee näkyväksi (Paananen, 2020; Kokko ym., 2024). Selvyiden vuoksi tässä luvussa käytämme termiä kitka. Kitka jo liikevastusta kuvaavana terminä indikoi, että tutkijan on tarpeen hidastaa tai pysähtyä jonkin tilanteessa vaikuttavan kiinnostavan asian äärelle (Paananen & Grieshaber, 2025).

Tarkastelun lähtökohtana kitkaan keskittyminen antaa tilaa monenlaisten kerrostumien paljastumiselle – myös niille, joita emme osanneet odottaa ennakkoon. Kun sitten etenemme tarkastelussa arkisesta tapahtumasta ja siinä tunnistetusta kitkasta niitä tuottaviin sommittumiin, siirrymme tarkastelemaan, millaiset eri tasoilla kuten koulutuspolitiikassa ja lasten arjessa operoivat sosiaaliset ja materialisoituneet komponenttien kohtaamiset tuottavat kyseessä olevan kitkan. Se, mihin suuntiin sommittumaa koskeva aineisto ketjureaktiomaisesti laajenee, ei ole täysin ennakoitavissa. Tämän vuoksi myös tutkijan on asetuttava osaksi verkostoa, alttiina avauksille ja suunnille, joihin sommittumat laajenevat. Seuraavassa alaluvussa kuvaamme tarkemmin kahta keskeistä tutkimuksemme vaihetta: kitkan tunnistamista ja sen sommittuman jäljittämistä, joka tuottaa kitkan.

Miltä sosiologinen lapsipolitiikan tutkimus voi näyttää käytännössä?

Kitka sosiologisessa lapsipolitiikan tutkimuksessa

Oliver syö aamiaista 12 muun lapsen ja opettajan kanssa. Hän kysyy jotakin opettajalta. Opettaja ei vastaa. Oliver yrittää uudelleen saamatta vastausta. Oliver ja ryhmän toinen lapsi ryhtyvät ilmeilemään toisilleen. He kikkattelevat ja heiluvat villisti puolelta toiselle. Oliverin aamupalasämpylä tipahtaa lattialle. Nyt opettaja huomaa Oliverin: ”Sinun aamupala-aikasi taitaakin olla loppu. On aika lähteä vessaan, pukemaan ja pihalle.” Osa lapsista noudattaa opettajan ohjetta. Oliverin opettaja ohjaa lukunurkkaan lukemaan, sillä ohje ei ole Oliveria varten. Oliverin varhaiskasvatussuunnitelmassa on sovittu, että aikuinen auttaa Oliveria siirtymätilanteissa. Tänäpäin Oliver saa mennä pukemaan, kun toisen ryhmän lastenhoitaja Hanna ehtii auttamaan. Hän saapuu, kun Oliver on lukemassa. Oliver ei halua vielä pukea, sillä kirja on kesken. Hannalla on kuitenkin kiire takaisin omaan ryhmäänsä, joten kirjan lukeminen saa jäädä.

Ulkona 5-vuotias Simo työntää pieniä kottikärryjä. Oliver yrittää kiivetä kottikärryjen kyytiin. ”Ei Simo jaksa työntää sinua. Liian painava lasti”, sanoo paikalle tuleva lastenhoitaja. Oliver poistuu tilanteesta. Hän vaeltaa pihalla ja katselee muiden leikkiä. Oliver ryhtyy keräämään kiviä käsiinsä. Hän horjahtaa ja pyörähtää sen seurauksena ympäri. Ensimmäinen Oliver näyttää hämmästyneeltä, mutta alkaa sitten pyöriä lisää. Oliver näyttää nauttivan pyörimisestä ja siitä aiheutuvasta huimauksesta – hän näyttää iloiselta. Hän levittää kätensä sivuilleen ja lopulta venyttää sormensakin suoriksi. Tällöin hänen käsissään edelleen olevat kivet lentävät pitkin pihaa. ”Oliver, EI SAA HEITTÄÄ HIEKKAA!” huudahtaa lastenhoitaja kulmat kurtussa. Hän näyttää vihaiselta. Oliverin silmät laajenevat ja keho jännittyy. Hän näyttää pelästyneeltä.

Katkelma kuvaa 4-vuotiaan Oliverin aamupäivän tapahtumia päiväkodissa, jossa Paananen teki etnografista tutkimusta vuonna 2014. Tämän aamupäivän osalta havaintomuistiinpanoissa ei ollut yhtään esimerkkiä positiivisesta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta Oliverin ja aikuisen välillä. Tämä ei ollut aineistossa poikkeuksellista. Vastaavanlaisen tilanteiden toistuminen saman lapsen osalta voidaan tulkita sosiaalisesti ulossulkemiseksi (ks. Ridge, 2002). Sosiaalinen kuuluminen oman arkipäivänsä keskeisiin ryhmiin on ihmiselle perustavanlaatuinen tarve (May, 2013). Havaintomuistiinpanojen perusteella henkilökunta oli työlleen olennaisten toimien parissa. He tekivät järjestelyjä sairastuneen työkaverin paikkaamiseksi, kävivät keskusteluita lasten kanssa, varmistivat pihalla lasten turvallisuutta tai hakivat materi-

aaleja ja välineitä tukeakseen lasten leikkiä. He neuvottelivat keskenään siitä, miten parhaiten vastaisivat lasten tarpeisiin. Vuorovaikutus lasten kanssa oli yleisesti ottaen sensitiivistä.

Sosiologisessa lapsipolitiikan tutkimuksessa kyseinen katkelma valikoituisi tarkempaan tarkasteluun, koska se näyttää sisältävän kitkaa lapsen toiminnan ja institutionaalisen ympäristön välillä. Olemme tunnistaneeet kitkaa monin eri keinoin. Kyseisen tapauksen osalta voidaan tunnistaa kumuloituva kitka. Kitka tulee esiin myös Oliverin usein esittämässä kysymyksessä ”Miksi minä en saa mennä ulos?” niinä hetkinä, kun muut ovat pukemassa, mutta Oliverin tulee vielä odottaa, Oliverin protestoinnissa, kun lukuhetki keskeytyy, torjunnassa Oliverin pyrkiessä kottikärryleikkiin ja lastenhoitajan äänekkäässä hiekan heittämiseen liittyvässä palautteessa. Kitka voi näkyä vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistamisena esimerkiksi avoimella kysymyksellä, käytännön haastamisella, kieltäytymisellä tai tyytymättömyyden ilmauksella. Niin ikään aloitteen torjutuksi tuleminen tai kielteisen palautteen saaminen toimintaan voidaan tulkita kitkaksi, jota voi olla hedelmällistä tarkastella tarkemmin.

Lasten aloitteiden tarkastelemisen lisäksi tutkijan oma keho ja affektit ovat myös hyödyllisiä välineitä jännitteiden ja kitkojen tunnistamisessa. Koska olemme sosiaalisia toimijoita, tutkijan omat kiusaantuneisuuden tuntemukset, säikähtäminen tai vihaisuuden, surun ja myötätunnon kokemukset etnografista aineistoa tuottaessa voivat indikoida tilanteen sosiaalisia jännitteitä ja viestiä siitä, että on syytä pysähtyä asian äärelle (ks. myös Lappalainen, 2006). Lisäksi arjen systematiikan havaitsemiseksi aineistojen tarkastelu havainnointijaksojen jälkeen voi tuoda näkyviin systematiikkaa, jota arjessa on hankalaa tunnistaa.

Vaikka osa näistä ilmaisuista oli havaittavissa etnografisen havainnoinnin keinoin, tekivät lasten itsensä esiintuomathetket usein myös näkyväksi kitkoja, joita ei ollut helppoa tunnistaa havainnoinnin avulla. Tämän vuoksi tutkimuksissamme olemme pyrkineet tunnistamaan kitkaa havainnoinnin lisäksi lapsuuden mikrososiologian tutkimushaaraan nojaten yhdessä lasten kanssa esimerkiksi visuaalisten tai muiden esimerkiksi taiteeseen perustuvien menetelmien avulla. Visuaaliset menetelmät viittaavat tässä yhteydessä monesti haastatteluihin, joiden tukena käytetään jonkinlaista lasten itse tuottamaa visuaalista tuotosta (mm. Mannay, 2015; Pink, 2012). Visuaaliset tuotokset voivat olla esimerkiksi lasten itsensä ottamia valokuvia (Hilppö ym., 2017) tai kollektiivisia yhteisöteoksia (Sivenius & Friman, 2016). Tutkimuksessamme visuaaliset tuotokset ovat vaihdelleet valokuvista piirustuksiin ja videoituihin draamaesityksiin. Tarkoituksenamme on ollut yhdistää visuaalisia menetelmiä etnografiseen metodologiaan hyödyntäen visuaalisia aineistoja yhtenä osana tutkimusta. Tässä valintamme muistuttavat mosaiikkilähestymistapaa (Clark & Moss, 2011), joka on suunniteltu tuottamaan huomioon lasten tavan ilmaista itseään eri tavoin, esimerkiksi visuaalisesti, kielellisesti ja liikkeen keinoin, mutta joka ei samalla pysähdy lasten tuottamaan materiaaliin vaan pyrkii erilaisin tavoin tarkastelemaan niitä osana laajempaa ympäristöä.

Koska visuaaliset aineistontuottamisen tavat voivat mahdollisuuksien lisäksi tuottaa osallistumisen esteitä, visuaalisten aineistojen käyttö vaatii neuvottelua tutkimukseen osallistuvien kanssa (ks. esim. Mannay, 2015). Yksi kuvaava esimerkki visuaalisten aineistojen käytöstä löytyy Kokon väitöskirjaa varten tuotetusta etnografisesta aineistosta. Yhdessä lasten kanssa käydyn neuvottelun jälkeen ohjeistus oli seuraavanlainen: ”Tee omavalintainen tuotos (esim. valokuva, piirustus, draamaesitys, sarjakuva) a) hetkistä, jolloin koulussa toimiminen oli joko helppoa tai vaikeaa b) sinulle jollakin tavalla tärkeästä hetkestä. Kun olet valmis, valitse tuotoksista sinulle kaikista tärkeimmät (1–7 tuotosta). Jos haluat kertoa tuotoksista, tule kertomaan siitä tutkijalle. Voit kertoa tuotoksistasi tänään tai seuraavan kolmen viikon aikana. Jos et halua kertoa tuotoksista, tallenna ne silti Google-Classroomiin.”

Lotaksi kutsumamme lapsi piirsi tällä ohjeistuksella tutkimukseen osallistuesaan piirustuksen ”hankalasta aamusta”.

Annan kysyessä, mistä kuva kertoi, Lotta kertoi kuvan nimen olevan ”huono aamu”. Kertoessaan hän osoitti luokan seinälle piirtämäänsä kelloa. Kellon viisarit osoittivat yhdeksää, joka oli tässä koulussa jokaisen oppilaan koulun alkamisaika. Piirustuksessa olevat lapset näyttivät istuvan omilla paikoillaan, samanlaisessa muodostelmassa kuin heidän kotiluokassaan oli tapana. Keskustellessamme piirustuksesta Lotta kertoi ystävistään luokahuoneessa. Piirustuksesta oli nähtävissä myös, että ulkona paistoi aurinko. Lotta kertoi pitäneensä siitä, miten kouluun pyöräillessä ei ollut tarvinnut käyttää takkia. Kuvassa yhden lapsen suu oli piirretty alaspäin kaartuvaksi ja hänen ympärilleen oli piirretty pieniä punaisia rasteja. Kyseinen lapsi edusti Lotan mukaan häntä itseään. Annan kysyessä väärinpäin olevasta suusta, Lotta kertoi niiden viittaavan ”huonotuulisuuteen”, joka toistui hänen mukaansa jokainen aamu. Punaisten raksien Lotta kertoi kuvaavan negatiivisia Wilma-merkintöjä, joita hän olisi mielestään ansainnut aamuisin.

Lasten itsensä esiintuomat tilanteet, joissa kitkoja oli mahdollisuus tunnistaa, näyttäytyivät useintyytymättömyyden ilmaisuina, kuten Lotan esimerkissä yllä. Lotan piirustuksessaan kuvaamassa tilanteessa kitka tekee näkyväksi lapsen ”huonon aamun” kytkeytymisen koulussa käytössä olevan digitaalisen Wilma-järjestelmän palautteisiin. Toisin sanoen lapsen ja kouluympäristön välille näyttää muodostuvan kitkaa, joka ohjaa tutkijaa tilanteen tarkempaan tarkasteluun. Vaikka huonotuulisuus Lotan piirustuksessa ja kertomuksessa näyttää ilmeiseltä, Kokko ei ollut kiinnittänyt etnografisen kenttätöyden aikana huomiota Lotan esiin tuomaan tyytymättömyyteen ja siihen liittyvään kitkaan. Itseasiassa Lotan huonoa tuulta olisi ollut vaikea tunnistaa ulkoapäin laisinkaan, sillä Lotta osallistui toimintaan aktiivisesti ja näytti usein iloiselta. Listaamme taulukossa 1 niitä tapoja, jotka ovat olleet meille hyödyllisiä kitkojen ja jännitteiden tunnistamisessa (taulukko 1).

Taulukko 1. Kitka sosiologisessa lapsipolitiikan tutkimuksessa.

Kitkan tunnistamisen tapa	Empiirinen havainto (esimerkkejä)
Verbaalinen ilmaus	Ilmaukset en halua, en pidä tai ehdotus toisesta toiminnan tavasta
Non-verbaalinen ilmaus	Itku, säikähtyneisyys, vetäytyminen, toivotusta tai vaaditusta tekemisestä pidättäytyminen, tyytymätön tai vihainen ilme, käyttäytymisnormeista poikkeava toiminta
Tutkija tuntevana subjektina	Kiusaantuneisuus, suuttumus, myötähäpeä, myötätunto

Sommittumien tunnistaminen ketjureaktiomaisten aineiston laajentamisen avulla
 Sosiologinen lapsipolitiikan tutkimus ei pysähdy sen välittömän tilanteen tarkasteluun, jossa kitkaa tunnistetaan. Se etenee tarkastelemaan kitkaa tuottavien elementtien kokonaisuutta eli sommittumaa: millaiset sosiomateriaaliset komponentit eri tasoilla, kuten koulutuspolitiikassa ja lasten arjessa, tuottavat kyseessä olevan kitkan ja miten ne laajentuessaan avaavat toisinnäkemisen mahdollisuuksia? Sosiomateriaalisella tarkoitamme tapahtumaa, jossa sosiaalinen (lasten ja aikuisten vuorovaikutus, instituutioissa muodostuvat sosiaaliset käytänteet) ja materiaallinen (tilat, tarvikkeet ja laajemmista politiikoista materialisoituneet toimintaa ohjaavat dokumentit ja asiakirjat) kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa (Deleuze & Guattari, 1987; ks. myös Kokko ym., 2023; Paananen & Grieshaber, 2023).

Esimerkiksi päiväkodin tai koulun taloudelliseen päätöksentekoon liittyviä periaatteita ja linjauksia ei sosiomateriaalisessa lähestymistavassa nähdä arjesta erillisinä. Pikemmin niiden nähdään kietoutuvan keskeisesti siihen, minkälaiseksi sosiaalinen toiminta näissä instituutioissa käytännössä muodostuu. Tältä osin sosiologinen lapsipolitiikan tutkimus tulee lähelle monia jo pitkään käytössä olleita tutkimustraditioita, kuten institutionaalista etnografiaa (mm. Smith, 2005; Lund & Nielsen, 2022), joka tarkastelee, miten arjen kokemukset kytkeytyvät suurempiin institutionaalsiin rakenteisiin ja järjestelmiin ja relationaalista etnografiaa, jossa huomion kohteena on se, miten asioiden, kuten ihmisten, paikkojen ja sosiaalisten rakenteiden väliset suhteet muodostuvat ja miten nämä suhteet tuottavat erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä (Desmond, 2014).

Sommittuman tunnistamisessa on tyypillisesti olennaista se, että tutkijalla on hyvä ymmärrys siitä institutionaalisesta ympäristöstä, jossa tutkimus tapahtuu. Lisäksi fissionomaisesti laajeneva tilanteen tarkastelu voi edellyttää tutkijalta etnografialle tyypillistä pitkää havainnointia ja laajemman sosiomateriaalisen eli sosiopoliittisen ja institutionaalisen ympäristön tuntemuksen kartuttamista esimerkiksi tutustumalla kyseessä olevaa kontekstia säänteleviin paikallisiin ja kansallisiin dokumentteihin, osallistumista kontekstille olennaisiin kokouksiin, joissa joko päätetään toimintatavoista tai linjauksista tai informoidaan niiden käyttöönotosta. Tämä auttaa tutkijaa sommittumien tunnistamisen ja sen ketjureaktiomaisten laajentumisen vaiheessa.

Palaamme Oliverin ja Lotan tapauksiin konkretisoidaksemme tutkimustemme tähän liittyvää vaihetta – fissioreaktion tapaan laajenevaa näkökulmaa yli sen, mitä tilanteen välittömästä ympäristöstä voisimme havaita. Laajemmat etnografi-

set muistiinpanot tutkimuksessa näyttävät, että osa lapsista kiinnittyi selvästi erilaisiin toimintoihin innokkaasti, heillä oli hyviä leikkikavereita ja heillä oli hyvä olla varhaiskasvatuksessa. Henkilökunta oli kuitenkin itse osin tyytymätön varhaiskasvatustoiminnan tasoon ja havainnointijakson aikana päiväkodissa oli henkilöstön sairauspoissaoloja viikoittain. Henkilökunta oli ilmaissut tyytymättömyytensä päiväkodin johtajalle. Johtaja kehotti henkilökuntaa madaltamaan standardejaan, vaikka yksittäisen lapsen, kuten Oliverin, näkökulmasta varhaiskasvatussuunnitelman asettamien standardien täyttyminen jäi melko kauas.

Havainnoinnin lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin dokumentteja, kuten ohjeistuksia ja linjauksia, sekä dokumenttiavusteisia päiväkodin ja koulun henkilöstön ja johtajien haastatteluja, jotta voitiin tarkemmin ymmärtää, miksi päiväkodin arkipäivä rakentui juuri tietyllä tavalla. Haastatteluja tehtiin niissä kouluissa ja päiväkodissa, jossa etnografista aineistoa kerättiin. Tämän lisäksi haastateltiin muiden kyseisen kunnan päiväkodeissa työskenteleviä opettajia, jotta ymmärrettiin laajemmin, millaiset asiat olivat kunnassa laajemmin jaettuja käytäntöjä. Kouluissa tehdyissä tutkimuksissa ryhmähaastatteluiden tukena hyödynnettiin niin sanotusti löydettyjä materiaaleja (tutkijan havaitsemat keskeiset materialisoituneet komponentit koulussa tai joita opettajat toistuvasti toivat esille arkisissa keskusteluissa tai toiminnoissa) (ks. myös Crilly ym., 2006).

Päiväkodissa tehdyssä tutkimuksessa henkilöstön haastatteluissa hyödynnettiin ryhmän kalenteria ja päiväjärjestystä sekä henkilön itsensä laatimia päiväkirjakirjauksia (tutkittaville annettu ohjeistus liitteessä 1). Päiväkirjakuvauksia on käytetty tutkimuksissa erilaisiin tarkoituksiin, kuten oppimisen tai affektien tutkimukseen (ks. Arndt & Rose, 2023), mutta arkisen politiikan tutkimuksessa päiväkirjojen hyödyntäminen on ollut vähäisempää poliittisten päätöksentekijöiden päiväkirjojen jälkikäteistä tutkimusta (Lejeune, 2009) lukuun ottamatta. Päiväkirjakuvauksia varten nimettiin viikonpäivä kullekin osallistujalle, jotta aineistossa ei painottuisi jokin tietty päivä, esimerkiksi perjantai, jolloin lapsilla on keskimääräistä enemmän vapaapäiviä.

Nämä moninaiset dokumentit johtivat tutkimuksissamme haastatteluihin. Esimerkiksi päiväkodissa tehdyissä tutkimuksissa jokainen päiväkirjakuvauksen laatinut ammattilainen osallistui haastatteluun (Paananen, 2017). Päiväkirjan kirjoittamisen ajan pitäminen lyhyenä (yhden työpäivän mittaisena) ja sen yhdistäminen haastatteluun auttoi nähdäksemme aiemmassa menetelmäkirjallisuudessa tunnistettuun haasteeseen: pitkällinen päiväkirjan pitäminen edellyttää osallistujilta sellaista sitoutumisen tasoa, jota on vaikea ylläpitää kiireisessä tai kuormittavassa työtilanteessa (ks. Arndt & Rose, 2022).

Tutkimukseen osallistuvaa henkilöstöä pyydettiin ottamaan haastatteluun mukaan keskeisiä ohjeistuksia ja linjauksia, jotka liittyivät päivän kulkuun. Haastattelussa haastateltavaa pyydettiin kertomaan päiväkirjansa kirjauksista: mitä kyseessä olevana hetkenä tapahtui, ja missä määrin päivä ja sen aikaiset tapahtumat olivat tyypillisiä. Henkilöstöltä tiedusteltiin, miksi hän oli tehnyt merkitsemiään asioita, liittyikö näihin toimiin päiväkoti-, kunta- tai kansallisen tason ohjeistuksia tai lin-

jauksia, jotka olivat tilanteen ymmärtämisen kannalta merkityksellisiä. Päiväkirja-avusteiset haastattelut tuottivat kuvauksia pedagogisesta toiminnasta ja suunnittelusta, mutta myös työaikajärjestelyistä ja erilaisiin työvuoroihin liittyvistä tehtävistä, ryhmien tai organisaatioiden omista vakiintuneista käytännöistä viiko- ja päivärytmin suhteen. Päivärytmiin ja viikkorytmiin liittyvät seikat rakentuivat tyypillisesti suhteessa päiväkodin tai koulun tiloihin, muihin ryhmiin ja muun henkilöstön työaikoihin. Esimerkiksi erilaiset tilat saattoivat olla käytössä useammalla ryhmällä, ja niiden käyttöä oli porrastettava. Ruokailuajankohtia määrittivät myös keittiöhenkilöstön työajat. Niin ikään talon kokouskäytännöt rytmittivät päiväkirjamerkintöjä. Vaikka oman ryhmän kesken ei välttämättä kokoustettu, jossa-kin päivän vaiheessa oltiin usein valvomassa toista lapsiryhmää joko ulkoilussa tai päiväuniaikaan, jotta toisen ryhmän aikuiset saattoivat kokousta joko keskenään tai ulkopuolisten tahojen kanssa.

Niin kouluissa (Kokko, 2025; Kokko ym., 2024b) kuin päiväkodeissa toteutetuissa (Paananen, 2017; Paananen & Grieshaber, 2025) tutkimuksissa haastatteluissa palattiin etnografisen havainnoinnin aikana löydettyihin materiaaleihin. Haastateltavilta kysyttiin, onko jokin tietty tutkimuksen aikana esiin tullut dokumentti heille tuttu tai heidän työnsä kannalta merkityksellinen. Heitä pyydettiin avaamaan tarkemmin tätä merkityksellisyyttä, tiedustelemalla, millaisia konkreettisia seurauksia kyseisellä dokumentilla tai linjauksella on heidän arjessaan. Haastateltavilta pyydettiin konkreettisia esimerkkejä näistä seurauksista. Laajentuessaan nämä keskustelut johtivat monesti kunnan linjauksiin kuten oppilasmäärään koulun sisällä, oppilaaksiottoalueiden määrittelemiseen, koulukyydityksen ja kerhotoiminnan järjestämisen periaatteisiin. Lisäksi kuvattiin erilaisten tietojärjestelmien käyttöä, sidosryhmäyhteistyötä kuten esimerkiksi palavereja erityisopettajan tai koulun opettajan kanssa joko yksittäisen lapsen asioissa tai laajempien yhteistyösuunnitelmien laatimiseksi. Dokumenttiperustaiset haastattelut johdattivat tyypillisesti uusien fissionomaisesti kasvavien sosiomateriaalisten aineistolaajentumien äärelle. Mikäli haastatteluissa mainittiin ohjeistus tai linjaus, johon jokin toimintatapa perustui ja ohjeistus oli mahdollista saada käyttöön, se sisällytettiin osaksi tutkimusaineistoa. Lisäksi keskustelut johtivat usein uusiin yhteydenottoihin: kenen kanssa vielä tulisi jutella, jotta olisi mahdollisuus saada kokonaisvaltaisempi kuva tilanteesta toimivista sosiomateriaalisista suhteista ja tilanteen kulusta.

Kuvaava esimerkki tämänkaltaisesta arkisen laajentumisesta on tilan käytön suunnitelma yksittäisen lapsiryhmän kohdalla. Vaikka keskustelu alkoi ryhmäkohtaisesta suunnitelmasta, yhdistyi se keskustelun edetessä useissa haastatteluissa kunnan oppilas- tai lapsimääriin liittyviin linjauksiin ja niiden keskeisyys haastatteluissa johti siihen, että myös kunnan viranhaltijaa haastateltiin (Paananen & Grieshaber, 2025). Haastattelussa kuvattiin määriin liittyvien linjausten taloudellisia perusteita ja historiaa. Näin voitiin konkreettisesti kuvata talouteen liittyvien ratkaisujen seurauksia lasten arkipäiväisessä elämässä.

Palaamme seuraavaksi Oliverin aamupäivään. Aamupäivän toimintaa ohjasivat monet varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmään liittyvät seikat ja osin se, mikä päi-

väkodissa kussakin tilanteessa nähtiin varhaiskasvatuksen ensisijaiseksi tehtäväksi. Ohjausjärjestelmän osalta kiinnostavimmat havainnot liittyivät datalla ohjaamiseen, johon liittyviä käytäntöjä olivat esimerkiksi tilastojen tuottaminen lasten läsnäolopäivistä, henkilöstön sairauspoissaoloista tai päiväkotien täyttöasteista, ja niiden perusteella tehtävät johtopäätökset. Datalla ohjaamiseen oli kytketty joitakin tulosohjaamisen piirteitä: jonkin ”palkkion” tai ”rangaistuksen” sitomista usein ennalta määrättyyn tulokseen. Kunnassa, jossa etnografinen aineisto tuotettiin, tilastoja seurattiin säännöllisesti ja joidenkin tilastojen suotuisasta kehityksestä palkittiin esimerkiksi pienellä rahallisella kertakorvauksella. Keskeinen osa näistä tilastoista liittyi kustannusten seurantaan, esimerkiksi päiväkotipäivän hintaan. Näiden mittareiden oli nimetty havainnointikunnassa indikoivan palvelun ”tuottavuutta”. Seuranta kohdistui käytännössä esimerkiksi siihen, kuinka monta päiväkotipäivää tuotettiin kunnan varhaiskasvatukseen osoittamalla budjetilla.

Tämä ohjaamisen tapa liittyi myös Oliverin aamupäivän kulkuun. Tuon päivän aikana ryhmän neljästä aikuisesta kaksi oli sairaslomalla. Ryhmään saatiin tilata yksi sijainen, kun lupaa oli ensin pyydetty päiväkodin johtajalta vallitsevan kunnan linjauksen mukaisesti. Kahta sijaista ei voitu tilata, koska päiväkodin toisista ryhmistä oli lapsia poissa. Mikäli sijainen olisi tilattu, päiväkodin tuottavuuden indikaattoreina pidetyt arvot olisivat laskeneet. Neuvottelu tulevan päivän kulusta vei varhaiskasvatuksen opettajan aikaa samalla, kun hän tarjoili aamupalaa 13 lapselle. Kun Oliver yritti liittyä toisen lapsen kottikärryleikkiin, lastenhoitaja valvoi pihaa yksin. Varhaiskasvatuksenopettaja oli ennalta sovitussa palaverissa keskustelemassa mahdollisista tukitoimista kunnan linjauksen mukaisesti yhdelle ryhmän lapsista varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja lapsen vanhemman kanssa, eikä sijainen ollut vielä saapunut. Myöhemmin ulkoilun aikana lastenhoitaja perehdytti päiväkodin perehdytyskäytännön mukaisesti sijaista tulevaan päivään. Tällaisina päivinä, jolloin toiminnassa tapahtui paljon äkillisiä muutoksia, erityisesti ne lapset, joiden lakisääteiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan oli kirjattu tarvetta aikuisen läsnäololle erilaisissa tilanteissa, kuten leikkiin pääsemisessä tai siirtymätilanteissa, jäivät heikommalle tuelle. Yksittäiset päivät, jolloin toimintaa järjestellään uudelleen eivät näin ollen ole välttämättä pulmallisia, mutta näiden toistuessa haitat kasautuvat samoille lapsille.

Päiväkodissa oli tapahtunut myös muita talouteen liittyviä muutoksia. Lasten ja aikuisten määrää päiväkodissa oli lisätty, koska lasten määrän lisääntymiseen ja uusien päiväkotitilojen rakentamiseen ei ollut tässä mittaluokassa varauduttu. Kolmen aikuisen ja 21 lapsen sijaan samoja tiloja käytti kaksi kahden aikuisen ja 14 lapsen ryhmä – neljä aikuista ja 28 lasta. Ryhmät vuorottelivat tilojen käyttöä. Tämä oli yksi syy sille, miksi Oliver tarvitsi aikuisen apua siirtymissä. Siirtymät pyrittiin järjestämään mahdollisimman ripeästi, jotta tehtiin tilaa kohta samaa tilaa tarvitseville lapsille. Oliver ei vielä kyennyt riittävän ripeisiin siirtymiin itsenäisesti ja hänen osaltaan oli sovittu, että aikuinen on hänen apunaan siirtymätilanteissa. Siksi Oliver ei päässyt valmistautumaan uloslähtöön samaan aikaan muiden lasten kanssa erityisesti niinä päivinä, jolloin joku ryhmän aikuisista oli poissa.

Myös visuaalisia menetelmiä hyödyntävät lasten haastattelut johdattivat tyypillisesti uusien paitsi taaksepäin jäljitettävien, myös eteenpäin ohjaavien aineistolajentumien äärelle. Tutkimuksissamme tämä on tarkoittanut lasten kanssa yhdessä paikannetusta kitkasta alkunsa saavaa etnografisen aineiston (sis. kenttä- muistiinpanot, valokuvat, organisaation, kunnan ja kansalliset dokumentit, informaaliit ja formaalit haastattelut) fissiomaista laajentumista. Palaamme seuraavaksi jo aiemmin esitettyyn Lotan kanssa tunnistettuun visuaaliseen ja sanalliseen kitkaan ”hankalasta aamusta”. Muutama viikko kuvan piirtämisen jälkeen Lotta palasi Annan luokse tutkimusaineistoksi tallennetun piirustuksensa kanssa. Punaiset raksit oli pyyhitty pois ja suu oli nyt piirretty ylöspäin. Myös lapsen kädet olivat saaneet uuden paikan. Ne oli piirretty lapsen vatsan päälle. Annan kysyessä Lotalta, miksi kädet olivat toisella tavalla kuin edellisellä kerralla, Lotta kertoi, että käsien paikka ilmensi täyttä vatsaa. Hän jatkoi piirustustaan piirtämällä kuvan oikeaan laitaan koulun ruokalan, jossa oli tarjottu oppilaille koko viikon ajan aamupalaa. Näin ollen visuaalisen tuotoksen jatkaminen teki näkyväksi jotain, joka oli muuttunut koulun arjessa.

Edellisen Oliverin päivään kytkeytyvän kuvauksen tavoin lapsen aloite voitiin jäljittää koulun sekä kunnan politiikkalinjauksiin. Viittaus koulun seinällä olevaan kelloon, punaisiin ja myöhemmin pyyhittyihin rakseihin sekä lapsen kuvaukseen omasta muuttuneesta tunnetilastaan voitiin jäljittää koulun arjen strukturoidumpiin linjauksiin, tässä tapauksessa koulun aikataulupolitiikkaan eli koulun aloittamisaikaan ja sen suhteeseen lasten laajempiin ympäristöihin. Tämä laajentumisen tapahtuma myös johdatti Annan uusien kysymysten ja henkilöiden äärelle. Annan kysyessä asiaa rehtorilta, hän kertoi laajemmin kuntapolitiikassa käynnissä olleesta keskustelusta lasten hyvinvoinnista. Keskustelu kytkeytyi rehtorin mukaan koulun, terveydenhuollon ja sosiaalitoimen välisiin rooleihin sekä yhteistyön mahdollisuuksiin. Siinä missä sosiaalitoimi ja koulun terveydenhuolto oli ollut huolestunut lasten jaksamisesta koulupäivien aikana, koulun budjetin muokkaaminen mahdollisti kokeilun, jossa koulun alkajaisiksi lapsilla oli mahdollisuus nauttia aamupalaa.

Lasten esiin tuomiin asioihin pysähtymällä voitiin siten päästä kiinni siihen, mitä tapahtuu kuvien välittömän ympäristön ulkopuolella, laajemmassa sosiopolitisessa kontekstissa, jossa koulun ja kunnan politiikat kietoutuivat. Tässä tapauksessa kitkan tunnistaminen ja sen laajentaminen koulun poliittiseen ympäristöön teki näkyväksi arkea ohjaavien poliittisten linjausten, eli kunnan päätöksen järjestää koululle mahdollisuus aamupalaan. Yhtäaikaaisesti lapsen mielestään ansaitsevat Wilma-merkinnät laajenevat lapsen käyttäytymisen tarkastelun ulkopuolelle tehden näkyväksi koulun arkeen osallistuvia laajempia sosiopolittisia linjauksia ja niiden suoria ja epäsuoria vaikutuksia yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän toimintaan.

Lisäksi Lotan kanssa tunnistettu kitka ja Lotan kuvaus sen poistumisesta tuo näkyviin visuaalisten aineistojen prosessuaalisen luonteen: piirtäminen itseilmaisun välineenä näyttäisi olevan vähintään yhtä tärkeää kuin lopputulos (ks. myös Rautio & Jokinen, 2015). Samankaltaista kehkeytymistä oli havaittavissa myös opettajien kanssa tarkastelluissa, lasten koulupäiviä koskevissa dokumenteissa. Dokumentit

tutkimusaineistona eivät olleet sellaisia, jotka olisivat tulleet ”loppuun käsitellyiksi” haastatteluhetkellä vaan usein niihin palattiin ja niitä koskevia näkemyksiä täydennettiin havainnointijakson kuluessa. Fissiomaisesti laajentuva aineisto voi näin ollen laajentua paitsi pois päin kasvatustutkimusinstituutioiden arjesta, myös takaisin arkeen päin. Metodologia voi näin vaatia paitsi tutkijan joustavaa siirtymistä erilaisten aineistojen ja toimijoiden välillä arjesta laajempiin konteksteihin, myös paluuta arkeen ja aikaa ja tilaa aineistojen tuottamiseen kontekstissaan yhdessä instituution toimijoiden kanssa.

Sosiologisen lapsipolitiikan tutkimuksen mahdollisuudet, pulmakohdat ja seuraavat kehitysaskeleet

Edellä kuvaamamme sosiologisen lapsipolitiikan tutkimuksen metodologia tulee lähelle monia laajasti käytettyjä metodologisia viitekehyksiä, kuten kriittistä etnografiaa (Fitzpatrick & May, 2022), institutionaalista etnografiaa (Smith, 2005) ja relationaalista etnografiaa (Desmond, 2014), ja monia suomalaisessa koulutusinstituutiokontekstissa jo tehtyä etnografista tutkimusta. Tunnistamme kuitenkin joitakin erityisiä hyötyjä, jotka esittelemämme lähestymistapa tuo erityisen vahvasti esiin.

Feministisen ja kriittisen kouluetnografiaperinteen yhdistäminen lapsuuden tutkimuksen linjaan, jossa lasten itsensä tuottamat osat aineistosta ovat keskeisiä, auttaa myös kiinnittämään huomiota niihin poliittikkojen seurauksiin, jotka ovat lasten itsensä kannalta merkityksellisiä, mutta jotka aikuisen tutkijan katse helposti sivuuttaisi. Lähestymistapa ohjaa tarkastelemaan eri poliittisten linjausten välisiä kytköksiä, jotka eivät ole ennakkoon tarkasteltuna ilmeisiä, mutta jotka ovat kuitenkin läsnä lasten arkipäiväisen toiminnan rajaajina. Oliverin kysymys, ”miksi en saa mennä ulos” tuo sosiologisen lapsipolitiikan tutkijan näkyville jotakin selkeää, joka on *hidden in the plain sight* eli näkökällä piilossa: kuinka lapsi voi kadota varhaiskasvatus- tai koulujärjestelmässä, jota tehostetaan, virtaviivaistetaan ja standardoidaan. Oliver jäi toistuvasti huomaamatta ja vaille tarvitsemaansa tukea, koska järjestelmä ei ollut herkkä tunnistamaan linjausten tuottamaa rakenteellista vinoumaa. Puolestaan Lotan kohdalla kunnan muuttuva politiikka tarjota lapsille aamupalaa koulun alkamisen yhteydessä teki näkyväksi sitä, miten koulua laajemat poliittiset ympäristöt muovaavat lapsen positiota koulupäivien aikana.

Kitkasta liikkeelle lähtevä ja näitä hetkiä moninaisten aineistojen, kuten päiväkirjojen, haastatteluiden ja luovien menetelmien, avulla ymmärtämään pyrkivä tutkimus auttaa ymmärtämään koulutusinstituutioissa vaikuttavaa politiikkaa sektori-kohtaista politiikkaa laajempaan ilmiönä (ks. myös Toivonen ym., 2023). Kun emme lähde liikkeelle formaalista poliittisesta linjauksesta, jonka konkretisoitumista arkipäiväisessä toiminnassa seuraisimme, on helpompaa nähdä myös niiden linjausten seurauksia, jotka eivät tule luokitelluksi koulutuspolitiikaksi, mutta joilla kuitenkin on keskeinen merkitys koulutusinstituutioiden arkipäivän muotoutumisessa. Näitä voivat olla esimerkiksi työaikoihin liittyvät säädökset, talouspoliittiset linjaukset,

turvallisuussuunnitelmat tai koulurakennuksen rakennuttajan takuu-aikaan liittyvät sopimukset. Tässä esimerkiksi päiväkirja-aineistot ovat olleet erityisen hyödyllisiä. On yllättävää, kuinka vähän päiväkirja-aineistoja ja niihin perustuvia haastatte-luja aiempi koulutussosiologian ja -politiikan tutkimus on hyödyntänyt.

Esittelemämme lähestymistapa ei kuitenkaan ole suoraviivaista laajentuvien aineistojen kautta lisääntyvää ymmärrystä vaan myös epävarmuuksia ja umpikujia. Kuvaamalla aineiston tuottamisen tavalla aineistoa kertyy runsaasti ja suurin osa aineistosta ei lopulta ole keskeisimmiksi tunnistettujen tilanteiden ymmärtä-misen kannalta olennaista. Tällöin ne jäävät hyödyntämättä lopullisessa analyysissä. Menetelmä vaatiikin aikaa. Kaikkien aineistovihjeiden seuraaminen ei aina ole tar-koituksenmukaista ja päätös siitä, miten pitkälle aineistojälkiä jäljitetään, on tutkijan lopulta kuitenkin tehtävä. Lisäksi kaikkia linjoja ei ollut mahdollista seurata. Välillä seuraaminen olisi esimerkiksi vaatinut pääsyä sellaiseen kunnalliseen päätöksen-tekoon, joka laajeni olemassa olevien tutkimuslupien ulkopuolelle. Aineiston enna-koimattomuus haastaa näin ollen myös formaalien eettisten lupaprosessien, kuten eettisen ennakoarvioinnin käytäntöjä. Eettinen ennakoarviointi vaatii suunnitel-man siitä, millaista aineistoa tutkimus sisältää. Samaa aikaan tutkimuksen fokusoi-tuminen suuntiin, joiden olemassaolosta ei välttämättä tiedetä etukäteen, voi olla haasteellinen. Vaikka ennakoarviointia on mahdollista täydentää matkan varrella, ovat nämä prosessit usein hitaita suhteessa tutkimuskohteen ajallisiin sykleihin ku-ten lukuvuoteen nähden.

Vaikka tässä luvussa sosiologinen lapsipolitiikka liittyi tutkimukseemme, jotka on tehty Deleuzen ja Guattarin käsitteellisiin painotuksiin nojaten, ei tarkoituksemme ole sitoa sosiologista lapsipolitiikan tutkimusta yhteen teoreettiseen lähtökohtaan – pikemmin kyse on suuntautumisesta kohti ennalta-arvaamatonta, kohti sosio-materiaalista suhteisuutta ja kohti teoreettisesti rikasta, muttei ennalta kokonaan rajattua tutkimusmetodologiaa. Uusia kiinnostavia sosiologisen lapsipolitiikan tut-kimuksen haaroja ovat esimerkiksi tutkimuslinja, jota kutsutaan lapsuuden jälkei-seksi tutkimukseksi (Kraftl, 2015). Tällä tutkimuskentällä huomio kiinnittyy sinne ja niihin politiikkoihin ja tapahtumiin, joissa lapset eivät näy tai ole ilmeisellä tavalla läsnä. Näitä voivat olla esimerkiksi kaatopaikat (Kraftl, 2020), ympäristökatastrofit (Hohti, 2024) tai mikrobit (Millei & Lappalainen, 2023). Tutkijan tehtävänä on täl-löin esittää kysymys, miten asia, siitä huolimatta, että lapset eivät välittömästi ole havainnoinnin kohteena, rihmastoituu tai kytkeytyy moninaisin tavoin lapsuuteen ja lasten elämään.

Lähteet

- Addey, C., & Piattoeva, N. (2022). *Intimate accounts of educational policy research: The practice of methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003123613>
- Alanen, L. (2014). Childhood and intergenerationality: Towards an intergenerational perspective on child well-being. Teoksessa A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (toim.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (ss. 131–160). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_5
- Alasuutari, M., Markström, A.-M., & Vallberg-Roth, A.-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Routledge.
- Arndt, H., & Rose, H. (2023). Capturing life as it is truly lived? Improving diary data in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(2), 175–186. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2094360>
- Braidotti, R. (2024). *Tieto ihmisen jälkeen* (K. Kortekallio, käönt.). Eurooppalaisen filosofian seura.
- Buchanan, I. (2015). Assemblage theory and its discontents. *Deleuze Studies*, 9(3), 382–392. <https://doi.org/10.3366/dls.2015.0193>
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Crilly, N., Blackwell, A. L., & Clarkson, P. J. (2006). Graphic elicitation: Using research diagrams as interview stimuli. *Qualitative Research*, 6(3), 341–366. <https://doi.org/10.1177/14687941060065007>
- Delamont, S. (2012). Milkshakes and convertibles: An autobiographical reflection. *Studies in Symbolic Interaction*, 39, 51–69. [https://doi.org/10.1108/s0163-2396\(2012\)0000039004](https://doi.org/10.1108/s0163-2396(2012)0000039004)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Anti-oedipus* (R. Hurley, M. Seem & H. R. Lane, käönt.). Viking Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, käönt.). University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1987). *Dialogues II* (H. Tomlinson & B. Habberjam, käönt.). Columbia University Press.
- Desmond, M. (2014). Relational ethnography. *Theory and Society*, 43, 547–579. <https://doi.org/10.1007/s11186-014-9232-5>
- DeVault, M., & McCoy, L. (2002). Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.), *Handbook of interview research: Context & method* (ss. 751–776). SAGE Publications.
- Elwood, S., & Mitchell, K. (2012). Mapping children's politics: Spatial stories, dialogic relations and political formation. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 94(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0467.2012.00392.x>
- Fitzpatrick, K., & May, S. (2022). *Critical ethnography and education: Theory, methodology, and ethics*. Routledge.

- Gordon T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, S. J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (ss. 188–258). SAGE Publications.
- Hakala, K., Mietola, R., & Teittinen, A. (2013). Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (ss. 173–200). Gaudeamus.
- Hannus, S. (2018). *Pienten askelten tanssi. Performatiivinen etnografia hierarkioiden rakentumisista ja purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoululla* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4209-2>
- Helakorpi, J. (2020). *Innocence, privilege and responsibility: Power relations in policies and practices on Roma, Travellers and basic education in three Nordic countries* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6261-8>
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Virlander, M. (2017). Sense of agency and everyday life: Children's perspective. *Learning, Culture & Social Interaction*, 10, 50–59. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.10.001>
- Hohti, R. (2024). A review of “posthuman research playspaces: Climate child imaginaries”. *Australian Journal of Environmental Education*, 40(1), 88–90. <https://doi.org/10.1017/ae.2023.41>
- Juvonen, S., Oittinen, R., Huilla, H., Kosunen, S., Peltola, M., & Luoma, T. (2023). Kieli kulttuurisena pääomana perusopetuksen kentällä: Yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmann (toim.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (ss. 187–209). Kasvatussosiologian vuosikirja 4. Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.865>
- Kallio, K. P. (2006). *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6787-6>
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2011). Are there politics in childhood? *Space and Polity*, 15, 21–24. <https://doi.org/10.1080/13562576.2011.567897>
- Kauko, J., Silvennoinen, H., & Varjo, J. (2021). Johdanto: Koulutuspolitiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.), *Kasvatuksen ja koulutuksen politiikat* (ss. 11–38). Kasvatussosiologian vuosikirja 3. Kasvatusalan tutkimuksia 83. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kauppila, A. (2022). *Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden hallinta ja kansalaisuus vammais- ja koulutuspolitiikassa sekä ammatillisen erityisoppilaitoksen arjessa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8044-5>
- Kiili, J., Lehto-Lundén, T., Moilanen, J., Kannasoja, S., & Malinen, K. (2024). Collaborating with children: Intergenerational research encounters. *International Journal of Social Research Methodology*, 28(1), 105–118. <https://doi.org/10.1080/13645579.2024.2301848>
- Kokko, A. K. (2025). *Micropolitics in school: An ethnographic inquiry of sociomaterial reconfiguration of policies in schools* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. UEF eRepository. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5513-5>
- Kokko, A. K., Paananen, M., & Hirsto, L. (2023). Machinic assemblages – The role of school policies in producing children's sense of agency. *Children & Society*, 38(2), 596–610. <https://doi.org/10.1111/chso.12736>

- Kokko, A. K., Paananen, M., & Hirsto, L. (2024). Micropolitics in smooth and sticky events of mundane school life. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(1), 73–82. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2344460>
- Kraftl, P. (2015). Alter-childhoods: Biopolitics and childhoods in alternative education spaces. *Annals of the Association of American Geographers*, 105, 219–237. <https://doi.org/10.1080/00045608.2014.962969>
- Kraftl, P. (2020). *After childhood: Re-thinking environment, materiality and media in children's lives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110011>
- Kurki, T. (2019). *Immigrant-ness as (mis)fortune?: Immigrantisation through integration policies and practices in education* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4713-4>
- Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Tolonen, T., Gordon, T., & Palmu, T. (2006). Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordic Studies in Education*, 26(1), 3–15. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2006-01-02>
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2671-5>
- Lappalainen, S., Hakala, K., Lahelma, E., Mietola, R., Niemi, A. M., Salo, U. M., & Tolonen, T. (2022). Feminist ethnography as ‘troublemaker’ in educational research: Analysing barriers of social justice. *Ethnography and Education*, 18(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2122855>
- Lejeune, P. (2009). *On diary*. Center for Biographical Research, University of Hawaii.
- Lund, R. B. W., & Nielsen, A. C. E. (toim.). (2022). *Institutional ethnography in the Nordic region*. Routledge.
- Mannay, D. (2015). *Visual, narrative and creative research methods: Application, reflection and ethics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775760>
- May, V. (2013). *Connecting self to society: Belonging in a changing world*. Palgrave Macmillan.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9375-3>
- Millei, Z., & Imre, R. (2015). Down the toilet: Spatial politics and young children's participation. Teoksessa K. Kallio, S. Mills & T. Skelton (toim.), *Politics, citizenship and rights. Geographies of children and young people, vol 7*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-94-1_27-1
- Millei, Z., & Imre, R. (2021). Banal and everyday nationalisms in children's mundane and institutional lives. *Children's Geographies*, 19(5), 505–513. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1942789>
- Millei, Z., & Lappalainen, S. (2023). Towards earthly politics in education: Going beyond national, global and planetary environmental imaginaries. *European Educational Research Journal*, 22(5), 701–717. <https://doi.org/10.1177/14749041231170985>
- Moilanen, J., Lehto-Lundén, T., Jägerskiöld, L., Kiili, J., Svensson, K., & Svenlin, A.-R. (2023). Being, becoming and belonging in constructing children's lived citizenship with contact

- persons and contact families. *Barn*, 41(2–3), 74–89. <https://doi.org/10.23865/barn.v41.5777>
- Niemi, A. M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0316-1>
- Oittinen, R., Luoma, T., Huilla, H., & Kosunen, S. (2024). ‘If I tell them that I live near the neighborhood, they’re like, oh are you poor?’ Differences in young people’s reactions to territorial stigma in the Helsinki metropolitan area, Finland. *Children’s Geographies*, 22(5), 762–777. <https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2369791>
- Paananen, M. (2017). *Imaginaries of early childhood education: Societal roles of early childhood education in an era of accountability*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2882-9>
- Paananen, M. (2020). Fluctuating child–staff ratio: Governing by numbers in Finnish early childhood education. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1–2), 158–176. <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1692688>
- Paananen, M., & Grieshaber, S. (2023). Policies of interlude and interruption: Stories of governance as an assemblage. *Journal of Education Policy*, 38(3), 367–385. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.2021296>
- Paananen, M., & Grieshaber, S. (2025). Slow violence in the micro-regimes of early childhood education. *British Journal of Sociology of Education*, 46(1), 151–166. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2431285>
- Peltola, M. (2020). Everyday consequences of selectiveness. Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861930>
- Pink, S. (toim.). (2012). *Advances in visual methodology*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446250921>
- Qvortrup, J. (2008). Childhood and politics. *Educare*, (3), 6–19. <https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/1291>
- Rautio, P., & Jokinen, P. (2015). Children and snow piles: Children’s relations to the more-than-human world beyond developmental views. Teoksessa B. Evans & J. Horton (toim.), *Play, recreation, and wellbeing* (ss. 35–50). Springer.
- Rautio, P., & Stenvall, E. (2018). *Social, material and political constructs of arctic childhoods*. Springer.
- Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion: From a child’s perspective*. Bristol University Press.
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7876-7>
- Siippainen, A. (2018). *Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio: Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7512-8>

- Sivenius, A., & Friman, I. (2016). Kuvataideprojekti tutkimuksellisenä oppimisympäristönä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 18(4), 52–60. <https://journal.fi/akakk/article/view/84847>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira Press.
- Souto, A.-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa*. Nuorisotutkimusverkosto.
- Strandell, H. (2013). After-school care as investment in human capital: From policy to practices. *Children & Society*, 27(4), 270–281. <https://doi.org/10.1111/chso.12035>
- Thompson, G., Sellar, S., & Buchanan, I. (2022). 1996: The OECD policy-making assemblage. *Journal of Education Policy*, 37(5), 685–704. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1912397>
- Toivonen, H., Paananen, M., & Paakkari, A. (2023). "Siellä on ylimääräistä resurssia, jota mä voin tarvittaessa siirtää" - Talous ja päiväkodin johtajien työ. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(3), 1–22. <https://doi.org/10.58955/jecer.127459>
- Tolonen, T. (2005). Sosiaalinen tausta, paikallisuus ja sukupuoli nuorten koulutussiirtymissä. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.), *Polkuja ja poikkeamia – aikuisuutta etsimässä* (ss. 33–65). Nuorisotutkimusverkosto.
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat: Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5205-1>

LIITE 1

Ohjeet havainnointipäiväkirjan täyttämiseen

Kiitos kiinnostuksestasi osallistua tutkimukseen!

Tutkimuksen aineisto koostuu seuraavista osista:

1. Työpäiväsi päiväkirjamainen kuvaus
2. Haastattelu, joka perustuu havainnointipäiväkirjaasi, ryhmäsi lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin ja muihin työsi kannalta tärkeisiin dokumentteihin.

Havainnointipäiväkirjan täyttöohjeet:

Pyydämme sinua kirjaamaan havainnointipäiväkirjaan seuraavat asiat:

1. **Päivän toiminnan kuvaus:**
Kirjoita päiväkirjamainen kuvaus omasta ja ryhmäsi toiminnasta yhden työpäivän aikana. Keskity havaittavissa oleviin tekoihin. Taukojen aikana tapahtuvia keskusteluja tai toimintaa tarvitse merkitä.
2. **Osallistujat:**
Kirjaa, keitä lapsia ja aikuisia osallistui kuhunkin toimintaan tai tilanteeseen. Käytä lasten osalta nimikirjaimia ja aikuisten osalta ammattinimikettä.
3. **Keskustelut:**
Kuvaa lyhyesti, mistä lasten ja aikuisten välisissä keskusteluissa oli kyse. Keskustelujen kirjausten ei tarvitse olla sanatarkkoja; yleinen kuvaus riittää.
4. **Koko ryhmän toiminnan kuvaus:**
Jos keskityt kuvaamaan esimerkiksi pienryhmätoimintaa, kerro samalla lyhyesti, mitä muut lapset ja aikuiset tekivät samaan aikaan.
5. **Ajoitukset:**
Kirjaa vähintään summittaiset ajat päivän jaksottumisesta kuvaamillesi toiminnoille.
6. **Lisätietoja:**
Kirjaa lisäinformaatiota, jos se auttaa ymmärtämään toimintasi kuvauksen tai helpottaa sinua muistamaan tilanteet myöhemmin haastattelussa.

Työpäivän aikana:

Pidä lyhyitä päiväkirjamaisia muistiinpanoja edellä mainituista asioista oman muistisi tueksi.

Päivän muistiinpanojen puhtaaksikirjoitus:

Kirjoita päivän tapahtumat muistiinpanojesi perusteella esimerkiksi seuraavana päivänä. Aiemmat osallistujat ovat kirjoittaneet noin viisi liuskaa tekstiä, ja puhtaaksikirjoittaminen on vienyt muutaman tunnin.

Toivoisimme, että laatisit päiväkirjakuvauksen seuraavana viikonpäivänä:

_____ .

Jos päivä ei jostain syystä sovi havainnointipäiväkirjan täyttämiseen tai sinulla on kysyttävää, otathan meihin yhteyttä.

Kiitos osallistumisestasi!

10

Feministinen etnografia rodullistamisen prosesseja purkamassa

Sirpa Lappalainen & Anne-Mari Souto

Miten feministinen etnografia haastaa rasismien ja rodullistamisen prosesseja suomalaisissa kasvatustutkimuslaitoksissa – ja millaisia esteitä aiheuttaa tutkiva etnografi saattaa kohdata? Tässä luvussa tarkastelemme kolmella eri vuosikymmenellä toteutettujen kouluetnografioiden kautta, kuinka yhteiskunnalliset keskustelut ja tieteenalan suhtautuminen aiheeseen ovat muovanneet tutkimusasetelmiamme. Kun 2000-luvun alussa rasismia saatettiin lähestyä varovasti kaartaen, niin 2020-luvulla kasvatustieteen ovet ovat avautuneet avoimen antirasistisille ja dekolonialistisille avauksille.

Rasismien tutkimuksen mahdollisuus ja mahdottomuus koulutuksen kentillä

Suomessa kansallisen omakuvan rakennuspuita ovat olleet demokratia, tasa-arvo ja hyvinvointivaltio (Keskinen, 2021). Rasismi, kolonialismi ja eriarvoistavat sosiaaliset jaot ylipäättään kuvitellaan mieluusti toisaalle. Rasismien tutkijat (esim. Rastas, 2012; Amikeng Atabong, 2016) ovat esittäneet, että tämä kansallinen omakuva tasa-arvon mallimaana estää tunnistamasta kolonialistista historiaa ja rodullistavia prosesseja koulutuksen kentillä. Tutkimuskeskusteluissa tätä tapaa sijoittaa rasismien ja kolonialismin tarkastelu mieluummin muita kuin meitä koskevaksi on kutsuttu ekseptionalismiksi.

Etnografia ja erityisesti feministinen etnografia on tutkimusote, joka on osoittautunut hedelmälliseksi silloin kun kasvatuksen ja koulutuksen eriarvoistavia kulttuureita on lähdetty ongelmallistamaan tarkastellen sitä, kuinka muodollisista tasa-arvotavoitteista huolimatta politiikat, tavoitteet ja käytännöt kääntyvät kasvatusinstituution arjessa eriarvoisuutta ylläpitäviksi ja uusintaviksi voimiksi (Lappalainen ym., 2023). Feministisen etnografian avulla on ongelmallistettu esimerkiksi suomalaisuuden ja valkoisuuden poissulkevia kietoutumia esiopetuksessa (Lappalainen, 2009), tarkasteltu arkipäivän rasismia yläkoulussa (Souto, 2011) sekä analysoitu kotouttamiskoulutuksen rodullistavia käytäntöjä (Kurki, 2019). Kolonialistisia ja rodullistavia tiedontuotannon prosesseja ovat haastaneet esimerkiksi perusopetusta romanien näkökulmista tarkasteleva tutkimus (Helakorpi, 2020) sekä autoetnografinen tutkimus saamen kielen opiskelusta aikuisiällä (Guttorm, 2020).

Purkaessaan rodullistavia prosesseja feministinen etnografia tekee näkyväksi ilmiöitä, joita kasvatusinstituutiossa ei välttämättä haluta nähdä. Etnografialle tämä asettaa kuitenkin erityisiä haasteita. Etnografian on ensiksikin vakuutettava kentän portinvartijat, kuten tutkimusluvan myöntävä hallinnonala, oppilaitoksen johto, henkilökunta ja vanhemmat yhteisistä intresseistä. Toiseksi etnografisen kenttätönnön onnistuminen on kentän toimijoiden kuten kouluttajien, opettajien, opiskelijoiden, lasten ja nuorten hyväntahtoisuuden varassa. Lisäksi tuottaakseen aineistoa jaetusta arjesta ja tutkimuskohteesta etnografian on löydettävä yhteinen kieli kentän toimijoiden kanssa. Kolmanneksi, vaikka feministinen etnografi kiinnittää erityistä huomioita eettisesti sensitiiviseen tutkimusraportointiin, saattavat hänen tekemänsä havainnot herättää kentän toimijoissa voimakkaitakin tunteita. Toisaalta myös kenttä herättää tutkijassa tunteita ja asettaa hänet pohtimaan omaa toimintaansa uusista näkökulmista. Feministinen etnografia alleviivaa tutkijan vastuullista osallisuutta kasvatukseen ja koulutukseen eriarvoistavissa kulttuureissa. Sekä feministinen etnografia että rasismintutkimus haastavatkin tutkijaa ongelmallistamaan omaa positiotaan ja käyttämiään käsitteitä sekä suhteessa kentän toimijoihin että laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Viime kädessä tämä kaikki vaikuttaa siihen, millaisen tutkimusasetelman tutkija (voi) rakentaa tutkimuskohteestaan ja millaisia kasvatussociologisia tavoitteita hän työlleen asettaa.

Tutkimustehtävämme on tarkastella feministisen etnografian haasteita kasvatusinstituutioissa tehtävälle kenttätönnölle rasismintutkimuksen kontekstissa. Näitä haasteita tarkastelemme kolmella eri vuosikymmenellä kahdella eri paikkakunnalla toteutettujen rodullistaviin käytäntöihin tarttuneiden kouluetnografioiden avulla. Ajallinen perspektiivi tuo esiin, kuinka sekä paikallinen että laajempi yhteiskunnallinen keskustelu ovat heijastuneet siihen, miten tutkijoina olemme kehystäneet ja analysoineet tutkimamme ilmiötä. Vaikka rasismia ilmiönä ei edelleenkään ole tunnustettu opetussuunnitelmien tasolla, on siitä käytävälle keskustelulle toisella tavalla tilaa kuin 2000-luvun vaihteessa.

Kysymmekin, kuinka kasvatusinstituutioiden valmius käsitellä rodullistamisen prosesseja on muuttunut ja miten se on etnografioitamme muokannut. Rodullistamisella viittaamme rakenteellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin prosesseihin, jotka

rakentavat ajatuksia rodusta ja siihen sisältyvistä hierarkkisista asetelmista, siten uusintaen rasismia yhteiskunnassa (Keskinen ym., 2021). Aloitamme lukumme kolmella minä-muotoon kirjoitetulla avauskertomuksella, jotka sijoittuvat 1990-luvun loppuun, 2000-luvulle ja 2020-luvulle. Tyypillisesti avauskertomus on tarina siitä, miten etnografi pääsee sisälle tutkimaansa yhteisöön (Salo, 1999). Meidän avauskertomuksemme kertovat pikemminkin siitä, millaisin reunaehdoin tutkimuksen tekeminen kulloinkin on ollut mahdollista. Samalla näiden reunaehtojen ja etenkin käsitteellisten valintojen tarkastelu antavat yhden näkökulman siihen jatkumoon, kuinka rasismien tutkimus on asettunut osaksi suomalaista koulutuksen tutkimusta. Luvun lopuksi tarkastelemme, millaisia tuoreita metodologisia avauksia rodullistamisen prosesseja purkavan etnografian piirissä on tehty.

Avauskertomus I (Lappalainen)

1990-luvun loppupuolella työskentelin lastentarhanopettajana eräässä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa päiväkodissa. Uneliaan aamupalahetken keskeytti lasten välinen ilmeisen rasistinen kohtaaminen, joka sai minut hämmennyksiin ja toimimaan tavalla, jota jälkeenpäin häpesin. Muisto päättyi osaksi väitöskirjani avauskertomusta – tarinaa siitä kuinka päädyin tekemään väitöskirjaa kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen rakentumisesta esiopetuksessa (Lappalainen, 2006). Kuvaan muiston työssäni avainhetkeksi, jolloin tutkimusintressini ja sen suuntaviivat alkoivat hahmottua. Tutkimukseni tulisi olemaan etnografia rasismista varhaiskasvatusinstituutioissa ja erityisesti lasten välisissä kohtaamisissa. Tutkimussuunnitelmaa kirjoittaessani nuo tutkimukseni suuntaviivat kuitenkin loivenivat. Ensiksikin aavistelin, että yksikään päiväkotiei vastaanottaisi minua etnografiseen kenttätööhön seuraamaan arkeaan, jos kertoisin olevani kiinnostunut rasismista. Toiseksi myös kasvatustiede tieteenalana tuntui vierastavan rasismien käsitettä ja sen ehdottaminen esimerkiksi kasvatustieteenpäivien teemaksi sai aikaan vaivaantunutta kiemurtelua.

Vaikka 1990-luvulta kasvaneen maahanmuuton myötä rasismi alkoi koskettaa aiempaa suurempaa joukkoa lapsia ja nuoria (esim. Rastas, 2007), se näyttäytyi pitkään suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen kentällä sopimattomana aiheena (Souto, 2011). Esimerkiksi 2000-luvun alkupuolella kasvatustieteellisen konferenssin eräs järjestelytoimikunnan jäsen totesi rasismien olevan niin ”ikävä sana” ettei sitä voinut ajatella konferenssin teemaksi. Rasismien käsitteellä operoivat tutkijat tulivatkin pitkään muiden tieteenalojen kuten sosiologian, sosiaaliantropologian ja nuorisotutkimuksen piiristä. Näistä tutkimuksista voidaan mainita esimerkiksi sosiaaliantropologi Rastaan (2007) tutkimus rasismista lasten ja nuorten arjessa sekä nuorisotutkija, sosiologi Souton (2011) tutkimus arkipäivän rasismista koulussa.

Kasvatustieteen kentällä feministinen etnografia sen sijaan lähti ongelmallistaamaan rodullistavia prosesseja vaivihkaa esimerkiksi muilla käsitteillä operoiden, kuten itse tein, ja/tai kuljettaen niitä yhtenä muiden toiseuttavien prosessien joukossa. Jälkimmäisestä voi mainita esimerkkinä Riitaojan (2013) tutkimuksen, jossa kysymyksenasettelu kohdistui erojen ja toiseuden rakentumiseen koulussa. Omassa

tutkimuksessani käänsin katseeni suomalaisuuteen ja toin esiin, kuinka kansalliseen tilaan (Gordon & Holland, 2003) kuuluminen perustui itsestään selvästi valkoisuuteen (Lappalainen, 2009). Kriittisen rodun tai valkoisuuden tutkimuksen sijaan hain käsitteet kuitenkin pääasiassa jälkikolonialistisista feministisistä teorioista sekä nationalismin tutkimuksesta. Näissä teoreettisissa lähestymistavoissa (esim. Ahmed, 2000; Yuval-Davis, 2000; McClintock, 1995; Billig, 1995; Anderson, 1991) kiinnitetään huomioita siihen, kuinka kansallista yhteisöä ylläpidetään. Yuval-Davis (2000) toi esiin kuinka kansalliset yhteisöt perustuvat paitsi poliittisessa keskustelussa niin myös jokapäiväisessä arjessa vedettäviin rajoihin, jotka määrittelevät ketkä ovat ”meitä” ja ketkä ”muuta”. McClintock (1995) kiinnitti huomiota erilaisten juhlien ja speaktaakkeleiden merkitykseen kansallisuuden kokemisessa.

Muun muassa nämä teoretisoinnit mahdollistivat analyttisen katseen suuntaamisen monimuotoisiin tapoihin, joiden seurauksena suomalaisuus määrittyi itsestään selvästi parempana ja tavoittelemisen arvoisena. Näin kävi esimerkiksi päiväkodissa vietettävillä monikulttuurisuusviikoilla, kun sekä Somaliaa käsittelevä pääasiassa maaseutua kuvaava opetusmateriaali että pedagoginen lähestymistapa kutsui kiinnittämään huomiota erityisesti materiaalistien resurssien niukkuuteen sekä naisten pukeutumiseen (Lappalainen, 2006). Työn loppuluvussa kuitenkin varovasti ehdotin esiopetuksen pedagogiikkaa kehystävän ajattelutavan, jonka Lloyd ja Anthias (2002) ovat nimenneet liberaaliksi multikulturalismiksi, korvaamista avoimesti poliittisella antirasistisella pedagogiikalla.

Avauskertomus II (Souto)

”Täällä meidän yläkoulussa on luokka, jossa suomalaiset oppilaat eivät suostu puhumaan venäjänkielisille luokkatovereilleen, eivät suostu ryhmätöihin heidän kanssaan ja osa heistä aivastelee heidän takanaan eikä suostu koskemaan, saati kävelemään luokassa heidän vierestään.” Tällä tilannekuvauksella erään monikulttuurisen luokan luokanvalvoja sekä koulun rehtori lähestyivät joensuulaista nuorisotaloa pyytäen nuorisohjaajilta apua oppilaiden ryhmähengen vahvistamiseen ja rasististen asenteiden käsittelyyn. Siinä missä 1990-luvun loppupuolella pääkaupunkiseudulla ei tuntunut olevan mahdollista pureutua lasten välisiin suhteisiin rasismien käsitteellä, oli tilanne 2000-luvulla toisaalla erilainen. Joensuu oli nimetty väkivaltaisen skinhead-liikehdinnän seurauksena 1990-luvun alussa rasismien tyysijaksi Suomessa (Puuronen, 2001), ja rasistisen nuorisoliikehdinnän niin kutsutussa toisessa aallossa vuosituhatosen vaihteessa rasismi terminä oli paikallista sanavarastoa, jota käyttivät niin oppilaat itse kuin heidän parissaan toimivat ammattilaisetkin (Souto, 2011). Tein tuolloin vapaaehtoistyötä edellä mainitulla nuorisotalolla haastavaksi koetun monikulttuurisen luokan parissa ja huoli rasistisen liikehdinnän uudelleen eskaloitumisesta sai koulun myös vastaamaan myönteisesti tutkimusluupaani etnografisesta tutkimuksesta nuorten ryhmäsuhteista ja arkipäivän rasismista koulussa. Sen sijaan ovet kasvatustieteen jatko-opintoihin sulkeutuivat, kun rasismia ei pidetty tieteenalalle soveltuvana tutkimusaiheena. Otin neuvosta vaarin ja suuntasin kasvatussosiologiaan, joka tieteenalana hyväksyi arkipäivän rasismia

tarkastelevan, feministisestä etnografiasta inspiroituneen väitöskirjatutkimuksen – joskin samalla painottaen tutkimuksen roolia ja tiedonintressiä vain koulunarkea problematisoivana, ei muuttavana käytänteenä.

Pitäydyin väitöstutkimuksessani rasismien tutkimuksessa sekä käsitteistössä ja sovelsin jälkikoloniaalisia sekä kulttuuritutkimuksellisia keskusteluja. Nämä keskustelut (Essed, 1991; Hall, 2003; Miles, 1993; Modood, 1997; Werbner, 1997) antoivat välineitä osoittaa ensinnäkin sen, kuinka kulttuurieroista ja vaatimuksista tehdä asiat ”maassa maan tavalla” oli tullut fyysisiin eroihin kiinnitettyjen rodullistamisprosessien ohella keskeinen essentialisoivien luokitteluiden, ryhmärajojen ja hierarkkisointien eli rasismien uusintamisen väline. Toiseksi etenkin arkipäivän rasismia koskevat teoretisoinnit (Essed, 1991) antoivat välineitä osoittaa, kuinka ajatusta rodusta ylläpidetään monissa arjen vuorovaikutuksellisissa tilanteissa ja sen rutiineissa, ja kuinka juuri totunnaisuuden kautta rasismia uusintavat käytänteet näyttäytyvät valtaväestölle normaaleina ja yleisesti hyväksytyinä. Toisin sanoen jo-ensuulaisuorten rassistisuudessa ei ollut kyse vain tiettyjen yksilöiden tietynlaisesta asennoitumisesta ja toiminnasta vaan laajemmasta historiallisesta ja sosiokulttuurisesta ilmiöstä, jota uusinnettiin koulun arjessa monin tavoin ja monella eri tasolla sekä tarkoituksellisesti että tarkoituksettomasti (Souto, 2011).

Samalla nämä teoretisoinnit ja tutkimuskohteen käsitteelliset valinnat antoivat välineet huomioida etenkin pohjoismaisessa jälkikoloniaalisessa feministisissä keskustelussa esitetyn kritiikin rotu-käsitteen liiallisesta välttelemisestä ja varomisesta (Mulinari ym., 2009; Rastas, 2005). Sittemmin rodun ja rasismien kysymysten tarkastelun välttelyä on kutsuttu myös termillä värin vältteleminen (*color-evasiness*), mitä on käsitteellistetty yhtenä rasismien uusintamisen diskursiivisena muotona (Annamanna ym., 2018; Rantanen & Enser-Kananen, tulossa). Väitöstutkimuksessani varovaisuus näkyi heittomerkkien käyttämisenä rotu-sanan yhteydessä. Yhtäältä heittomerkkien käyttäminen liittyi siihen vaivaantuneisuuteen, jota vahvan historiallisen painolastin sisältämän termiin käyttämiseen liittyi – etenkin paikallisessa kontekstissa, jossa ihannoitiin niin isänmaallisuutta kuin valkoista valtaakin. Toiseksi heittomerkkien käyttämisellä halusin haastaa ja kumota ajatuksia ihmisroduista eli alleviivata sitä, että ”rodut” ovat sosiaalisissa käytännöissä rakennettuja kategorisointeja (ks. myös Rastas, 2006). Sittemmin heittomerkit ovat jääneet pois, ja rotua käsitellään sosiaalisena erontekona kuten sukupuolta, ikää, luokkaa tai seksuaalisuutta (ks. Keskinen ym., 2021).

Avauskertomus III (Souto)

Vuonna 2023 sain paikallisten opinto-ohjaajien aloitteesta tilaisuuden toteuttaa pääkaupunkiseudulla etnografian, jossa tehostettua oppilaanohjausta ja nuorten koulutusvalintoja tarkastellaan pureutuen erilaisiin oppilaanohjauksen kontekstissa ilmeneviin eriarvoistamisen prosesseihin, mukaan luettuna rodullistaminen. Kentällä etnografina törmäsin nuorten puheeseen valkoisuudesta tavalla, joka ei ollut minulle aiemmista kenttätöistä tuttu. ”Se on valkoisten lukio”, ”valkoiset pu-keutuu niin” ja ”jos oisin valkoinen, niin voisin hakeakin sinne”, ”se koulu oli niin

coloured, niin se ois just hyvä, turvallinen”, ”te valkoset ette ymmärrä mitä perhe merkkää”. Siinä missä pidättäydyin väitöskirjassani (Souto, 2011) valkoisuuden tarkastelussa lähinnä vain oman tutkijanpositioni kriittisessä reflektiossa, 2020-luvulla valkoisuus kirjautui etnografisiin kenttämuistiinpanoihini vaatien tulla analyyttilisen huomion kohteeksi.

Meneillään olevassa tutkimuksessani haen tulkinnan avaimia kriittisestä rodun ja valkoisuuden tutkimuksesta, jossa myös valkoisuus käsitteellistetään rodullistamisen seurauksena syntyneenä kategoriana ja sosiaalisena asemana. Kriittinen valkoisuuden tutkimus antaa tulkinnan avaimia tarkastella valkoisuuden erityistä asemaa rasismien tuottamassa rodullistetussa hierarkiassa: valkoisuus on se normi, johon rodullistamisella toiseutettuja ryhmiä tuotetaan ja verrataan (Keskinen & Andreassen, 2017). Näin valkoisuuden analyysi kääntää katseen toiseutetuista vallan keskipisteeseen ja valkoisuuteen kiinnittyviin yhteiskunnallisiin etuoikeuksiin (Frankenberg, 1993) – myös koulutuksen kentällä. Näin tutkimus ottaa osaa niihin keskusteluihin, joissa keskitytään tarkastelemaan ja purkamaan niitä usein näkymättömäksi jääviä prosesseja ja käytänteitä, joilla valkoisuudesta tehdään itsestään selvä lähtökohta (suomalaisessa) koulutuksessa ja siihen kiinnittymisessä.

Kuten edellä mainitut kenttämuistiinpanot osoittavat, valkoisuutta normittavissa prosesseissa ei ole aina kyse eksplisiittistä syrjinnän muodoista, vaan myös itsestään selvistä odotuksista ja käsityksistä ”sopivista” opiskelijoista ja olemisen tavoista, jotka ne, jotka eivät vaivattomasti täyty näitä odotuksia, kokevat helposti riittämättömyydeksi, kuulumattomuudeksi ja turvattomuutta synnyttäviksi (Souto & Lappalainen, 2024b). Samalla valkoisuuden kriittinen analyysi antaa välineitä osoittaa, että kyse ei ole vain ihonväristä vaan niistä merkityksistä, joita ihonväriin tai muihin ruumiiseen kiinnitettyihin merkkeihin liitetään ja niistä asemista, joita tietynlaisille ruumiille varataan yhteiskunnallisissa valtarakenteissa (Keskinen ym., 2021), kuten esimerkiksi rasismien muovaamilla koulutus- ja työmarkkinoilla.

Siinä missä valkoisuuden kriittinen keskustelu on arkipäiväistynyt niin nuorten kuin rasismien tutkijoidenkin keskuudessa, kysyvät katseet tulevat nyt sekä kasvatus- ja koulutusalan ammattilaisten että tutkijoiden suunnasta. Katson näiden hämentyneiden ja vaivaantuneidenkin katseiden ja kysymysten kertovan ennen kaikkea siitä, että valkoiseksi rodullistetut eivät ole useinkaan joutuneet tarkastelemaan rodullistettuja hierarkioita ja näkemään omaa osaansa niissä. Vaivaantuneet ja jopa loukkaantuneetkin katseet ja kommentit valkoisuuden ja siihen kiinnittyvien etuoikeuksien tarkastelua kohtaan viestittävät siitä, että etuoikeuksien tarkastelu nostaa helposti esiin rodullistaviin valtasuhteisiin liittyvää affektiivista puolta (Keskinen ym., 2021; Souto & Lappalainen, 2024a). Voimakkaimmillaan se on näkynyt paitsi tutkimustulosteni herättämänä vaivaantuneisuutena tai häpeänä mutta myös niiden ivaamisena, naurunalaiseksi asettamisena tai mitätöintinä. Kriittisessä rodun ja valkoisuuden tutkimuksessa tällaista valkoisten haluttomuutta, kieltäytymistä ja suuttumusta on käsitteellistetty valkoisena haurautena (DiAngelo, 2011) tai herkkähipiäisyytenä (Kurki, 2021), joka voi myös estää rodullistavien valtasuhteiden tarkastelua ja rasismiin puuttumista (Souto & Lappalainen, 2024a).

Sosiokulttuurinen konteksti ja käsitteellinen kehikko

Toteuttamamme etnografiat sijoittuvat kolmelle eri vuosikymmenelle. Seuraavaksi otamme nämä kolme hahmottelemaamme avauskertomusta tarkemman analyysin kohteeksi kiinnittäen huomiota ensiksikin siihen, miten sosiokulttuurinen konteksti, jolla viittaamme tieteenalaan, omaan positioomme sekä tutkimuksen ajankohtana valtavirtaisiin yhteiskunnallisiin keskusteluihin, on muovannut tutkimuksiamme raamittaen paitsi kenttätöitä myös käsitteistöä, jolla olemme operoineet. Kahdessa ensimmäisessä avauskertomuksessa aloitteleva väitöskirjatutkija etsi tilaa, paikkaa ja käsitteitä tehdä tutkimusta tunteisiin käyvästä ilmiöstä, jonka olemassaoloa valtaväestön on ollut ilmeisen vaikeaa tunnustaa. Kolmannessa avauskertomuksessa kokenut tutkija ja kouluttaja tulee kentän toimijoiden aloitteesta toteuttamaan etnografiaa, jossa lähtökohtaisesti operoidaan rodullistamisen käsitteellä. Kenttätöön edetessä rodullistamisen käsite osoittautuu kuitenkin riittämättömäksi, kun valkaisuus näyttäytyy nuorten puheessa elettyinä ja koettuna rajaten sitä, millaiset valinnat he näkevät itselleen mahdollisina.

Ensimmäisessä avauskertomuksessa tutkimusta motivoi ammatillinen häpeä, kun oma osaaminen ei riittänyt käsittelemään lasten välisessä kohtaamisessa ilmenevää rasismia – ilmiötä, joka on huonosti yhteensovitettavissa vallitsevaan ymmärrykseen lapsuudesta viattomuuden, naiiviuden ja haavoittuvuuden aikana (Wynes, 2000; Lappalainen, 2006). Rasismin olemassaoloa ei ylipäättään tunnustettu eikä tunnustettu varhaiskasvatuksen kentällä.

Etnografiseen kenttätööhön valmistautuminen kuitenkin edellytti opetussuunnitelma-asiakirjoihin perehtymistä. Vuoden 2000 lopussa voimaantulleessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa oli tunnistettavissa viitteitä sellaisesta kansallishengen nosteesta, jota edellisessä opetussuunnitelmassa ei ollut. Kansallishenkeä nostatettiin tavalla, jota Lempiäinen (2002) oli käsitteellistänyt ohjelmallisena yhteisöllisyytenä. Tätä ylläpidettiin esimerkiksi omistuspäättein Suomeen tai suomalaiseen kulttuuriin viitattaessa. Opetussuunnitelma-analyysin myötä suomalaisuuden kriittinen tarkastelu alkoi näyttäytyä mahdollisuutena päästä kiinni sellaisiin poissulkemisen tapoihin, joita nykykeskustelussa ei epäröitäisi käsitteellistää rasismina tai rodullistamisena. Kansallisuuden ja etnisyyden käsitteet eivät rasismin ja antirasimismin käsitteiden tapaan asettuneet hankaukseen suhteessa aikakauden kasvatusinstituutioiden toimintaa raamittavaan liberaaliin monikulturalismiin, joka ei kyseenalaista valtaväestön jakamatonta oikeutta määritellä vähemmistöjen osallisuuden ehtoja (Anthias & Lloyd, 2002). Väitämme, että 2000-luvun alussa toteutettu kenttätö varhaiskasvatuksen kentällä ei olisi ollut mahdollinen ilman edellä kuvattua tutkimuksen käsitteellisen kehikon virittämistä.

Toisessa avauskertomuksessa lähtöasetelma oli toinen. Kentälle pääsyssä ratkaisevassa asemassa olevat portinvartijat – opettajat ja koulutoimi – olivat joutuneet ilmiön kanssa ikään kuin selkä seinää vasten. Rasismin olemassaoloa ei voinut kiistää, se oli paitsi ilmeinen mainehaitta kaupungille myös arkista koulutyötä häiritsevä tekijä. Nuorisotyöhön perehtyneen ilmiöstä kiinnostuneen tutkijan kutsuminen

paikalle näyttäytyi interventiona. Kentän toimijat osoittivat näin tarttuneensa tar-mokkaasti toimeen. Porttia kiinni vetävänä vartijana toimi kasvatustieteen tieteen-ala, jonne rasismien käsitteellä operoivaa työtä ei toivotettu tervetulleeksi. Tutkimuk-sen toteuttaminen edellyttikin siirtymistä kasvatustieteistä yhteiskuntatieteisiin.

Ensimmäisessä avauskertomuksessa esitelty tutkimuksellinen näkökulma, joka kohdisti katseen suomalaisuuteen, muistuttaa siinä mielessä kriittisen valkoisuu-den tutkimuksen logiikkaa, että analyttinen katse kohdistuu valtaväestöön. Aivan ongelmaton se ei kuitenkaan ole. Rasismien tutkimuksessa käsitteillä on ennen kaik-kea väliä siksi, että rasismia on vaikea vastustaa, jos sitä ei haluta, uskalleta tai osa-ta tunnistaa ja nimetä (Ladson-Billig, 1995; Rastas, 2005; Souto, 2011). Etenkin raja käsitteiden rotu, etnisyys ja maahanmuuttaja / maahanmuuttotustainen on ollut liukuva suomalaisessa kasvatussosiologisessa tutkimuksessa, myös etnografian kei-noin toteutetuissa ja omat tutkimuksemme mukaan lukien. Suurin osa rasismia tar-kastelleista (etnografisista) koulutustutkimuksista on kiinnittynyt maahanmuuton tematiikkaan, mikä on sinällään tärkeää. Toisinaan rasismi liitetään kuitenkin maa-hanmuuttoon tavalla, joka sivuttaa rasismien ja rodullistamisen pitkän historian osa-na suomalaista koulutusjärjestelmää. Tällöin tullaan samalla sivuuttaneeksi kan-sallisiin vähemmistöihimme kohdistuva rasismi sekä rasismi, jota kohtaavat täällä syntyneet ja suomalaisiksi itsensä mieltävät nuoret, joita tutkimuksessa saatetaan kutsua ulkonäköön perustuen ”maahanmuuttotautaisiksi” tai ”toisen polven maa-hanmuuttajiksi”. Kuten Seikkula ja Keskinen (2021) kirjoittavat, näin maahanmuu-ton, monikulttuurisuuden tai etnisyyden käsitteillä operoiva tutkimus voi uusintaa rassistista väärintunnistamista, mikäli rasismien kohteeksi joutuneet ihmiset luoki-tellaan oletusarvoisesti maahanmuuttaja- ja ulkomaalaistaustaisiksi. Lisäksi näitä käsitteitä saatetaan käyttää edelleenkin kiertoilmauksena rodullistavalle luokitte-lulle, jolloin on riskinä rasismien seurausten tarkastelun kaventaminen tai jopa ohit-taminen.

Kriittiseen rodun ja rasismien tutkimukseen paikantuvien tutkimusten vähäi-syyden katsotaan myös hidastaneen antirasistisen pedagogiikan vahvistumista (Aminken Atabong, 2016). Koulua on lähestytty pikemminkin kulttuurisen moni-muotoisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteillä, jolloin huomio kiinnittyy useim-miten kulttuurisesti erilaisten integrointiin sen sijaan, että tarkasteltaisiin samalla kriittisesti myös valtasuhteita ja rodullistamista (Hummelstedt, 2022). Koulut ja op-pilaitokset ovat kuitenkin edelleen yksiä keskeisimpiä rasismien ilmenemisen ympä-ristöjä, joissa lapset ja nuoret usein jätetään myös yksin rasismien kokemusten käsit-telyssä (Rastas, 2007; Souto & Lappalainen, 2024a, 2024b). Toisin sanoen ja lukumme alkuun palaten, rodun ja rasismien käsitteiden vältteleminen ja korvaaminen muilla, suomalaiseen keskusteluun ”sopivimmilla” käsitteillä on yksi metodologinen valin-ta ylläpitää ekseptionalismaa koulutuksen tutkimuksen kentällä.

Kolmannessa avauskertomuksessa kuvattu nuorten puhe muistuttaa hyvin konk-reettisella tavalla kriittisen valkoisuuden tutkimuksen (esim. Frankenberg, 1993) tapaan siitä, että myös valkoisuus on rodullistamisen tuottama kategoria. Etenkin itsensä ruskeiksi, mustiksi tai muulla tavoin rodullistetuiksi mieltävät ihmiset ovat

vaatineet, jo ennen *Black lives matter* -liikehdintää, huomion kiinnittämistä normatiivisen valkoisuuden tarkasteluun (Seikkula & Keskinen, 2021). Näissä keskusteluissa on painotettu sitä, että keskustelu rasismista uhkaa liian usein kapeutua rasismia kokeneiden yksilötarinoiden tarkasteluun rakenteellisemmän tulokulman sijasta (Aghayeva ym., 2021). Valtarakenteen ja normin haastaminen edellyttävät kuitenkin sitä, että tunnistetaan ja kyseenalaistetaan suomalaisuuden sisään vahvasti rakentuva ulossulkeva normatiivinen valkoisuus ja sen suomat etuoikeudet suomalaisessa yhteiskunnassa (Keskinen ym., 2021).

Kenttämuistiinpanot ”Jos oisin valkoinen, niin voisin hakeakin sinne”, ”se koulu oli niin coloured, niin se ois just hyvä, turvallinen” vaativat tutkimuksellisen huomion kiinnittämistä rodullistaviin kategorioihin ja niiden seurauksiin nuorten koulutusvalintojen rakentumisessa. Ne konkretisoivat myös sitä, että tänä päivänä valkoisuuden analysointi ei voi keskittyä vain tutkijan oman valkoisuuden nimeämiseen vaan se edellyttää, että valkoisuuden normi ja valtarakenne on kyseenalaistettava moniulotteisesti niin tutkimuksessa kuin itse tutkijan työssäkkin (Keskinen ym., 2021). Avauskertomuksessa kuvatussa tutkimuksessa valtarakenteiden kyseenalaistaminen merkitsi sitä, että tutkija opetteli keskustelemaan tutkimukseensa osallistuvien nuorten kanssa valkoisuuden saamista merkityksistä ja siihen kiinnittyvistä etuoikeuksista.

Koulukontekstissa, jossa nuorten mukaan rasismia edelleenkin käsitellään vähän, tämä ei ollut aina helppoa eikä nopeaa. Teeman käsittely muilla termeillä olisi kuitenkin ollut paitsi oppilaiden kokemuksia väheksyvää, myös epäkunnioittavaa. Valkoisuuden ympärillä leijuva jännitteisyys näkyi ensinnäkin siinä, että osa oppilaista mittasi pitkään katseellaan ja toiminnallaan luottamusta, kun tutkija yhtenä koulun valkoisista aikuistoimijoista alkoi puhua valkoisuudesta niin koulujen käytävillä kuin haastatteluissakin. Lisäksi moni käänsi tutkijan kysymykset tai kommentit vitsiksi haluamatta jatkaa aiheesta rakentavampaa keskustelua. Kuitenkin juuri se, että teemaan tarttuminen jatkui eri yhteyksissä ja eri tavoin – yhtäältä ”mokaillen” ja anteeksi pyytäen, toisaalta reflektoiden ja oppien – viestitti tutkimukseen osallistuneille nuorille, että heidän näkemyksiinsä suhtauduttiin vakavasti. Se rakensi vähä vähältä luottamusta, joka mahdollisti jännitteisestä kysymyksestä keskustelun. Tämä edellytti herkkyyttä sille, miten ja millaisin sanavalinnoin missäkin yhteydessä aihetta kannattaa lähestyä ja milloin taas on parasta vaieta tai keskittyä vain kuuntelemaan (ks. myös Souto, Honkasalo & Suurpää, 2015).

Edellä kuvattu hämmennys ja opettelu muistuttaa (ainakin) kahdesta asiasta. Ensinnäkin siitä, että valkoiseksi rodullistuvan tutkijan ei tule pelätä virheiden tekemistä ja oman auktoriteettiaseman menettämistä suhteessa tiedon muodostukseen. Toiseksi kentän jännitteet on aina hyvä nähdä prosessoitavina ja tutkimuksellisesti merkityksellisinä. Samalla dialogi nuorten kanssa on opettanut tutkijalle paljon luottamuksellisen suhteen rakentamisesta ja antanut välineitä myös antirasistisen toiminnan ja pedagogiikan kehittämiseen. Tämä on tärkeää koska, toisin kuin 2000-luvun alussa, muutokseen pyrkivä tiedonintressi on alkanut saada jalansijaa myös kasvatussociologisesti orientoituneessa rasismiin kohdistuvassa feministises-

sä etnografisessa tutkimuksessa (ks. esim. Kurki & Niemi, 2024).

Toiseksi opit kriittisesti valkoisuudesta keskustelemisesta muistuttavat tiedon paikantuneisuudesta ja luottamuksen ehdoista, eli niistä kysymyksistä, joita feministinen etnografia painottaa keskeisinä eettisinä lähtökohtina tiedon tuottamisessa (esim. Skeggs, 2001). Tiedon äärelle pääseminen edellyttää luottamuksellisten suhteiden rakentumista, jossa tutkijan valitsemat sanat, käsitteet ja teot ovat avainasemassa ja etenkin suhteessa siihen, miten ne onnistuvat tunnistamaan ja purkamaan rasismin tuottamia valta- ja alistussuhteita.

Kriittinen valkoisuuden tutkimus ja valkoisuuteen kiinnittyvien normatiivisuuksien ja etuoikeuksien purkaminen asettavat kysymyksiä sekä siitä, keiden näkökulmasta tietoa tuotetaan, että siitä ketkä tietoa tuottavat. Kriittinen rasismien, rodun ja valkoisuuden tutkimus on aina korostanut rasismia kohdanneiden ihmisten tuottaman tiedon ensisijaisuutta – tämä paikantunut tieto antaa näkymän sellaiseen yhteiskunnalliseen todellisuuteen, johon valkoisiksi rodullistetuilla ei ole omakohtaista pääsyä (Ladson-Billings & Tate, 1995). Tutkijoiden värillä on siis väliä. Valkoisuuden hegemoniasta suomalaisessa yhteiskunnassa kertoo myös se, että kouluetnografit ovat toistaiseksi kuuluneet pääasiassa valkoiseen valtaväestöön. 2020-luvulla tämä on (vaikkakin aivan liian hitaasti) muuttumassa. Siinä missä valtaväestöön kuuluva tutkija joskus kompastellen ja virheistään oppien pyrkii rakentamaan luottamuksellista suhdetta ei-valkoisiksi rodullistettujen nuorten kanssa, voi valkoinen koulu osoittautua ruskealle tutkijalle turvattomaksi tilaksi, jossa hän joutuu kohtaamaan niin valkoisten herkkähipiäisyyttä kuin avointa päällekkäyvää rasismiäkin (Martikainen-Soreau ym., 2025). Feministiseen etnografiaan lähtökohdaisesti kuuluvan refleksiivisyyden lisäksi Martikainen-Soreau, Loukola ja Hummelstedt (2025) ovat korostaneet valkoisiksi ja ei-valkoisiksi rodullistettujen tutkijoiden liittolaisuuksien rakentamista edellytyksenä, kun valkoiseen kontekstiin kehitetään antirasistista metodologiaa.

Rodullistamisen prosessien intersektionaalisesta purkamisesta tiedon dekolonisaatioon

Feministiselle etnografialle on ollut ominaista kiinnittää huomiota erilaisten yhteiskunnallisten erontekojen risteämiin jo ennen kuin intersektionaalisuuden käsite varsinaisesti rantautui suomalaiseen keskusteluun (Lappalainen ym., 2023). Intersektionaalisuuden käsitteellä, jonka alkuperä on yhdysvaltalaisessa mustassa feminismissä, tavoiteltiin alunperin ymmärrystä siitä kuinka rotu ja sukupuoli yhdessä toimivat syrjivinä rakenteina (Crenshaw, 1989; Brah & Phoenix, 2004; Hill Collins & Bilge, 2016). Sittenmin tarkastelu on laajentunut muihin eron ulottuvuuksiin. Peltola (2021) on kuljettanut analyysisään rodullistamisen ja yhteiskuntaluokan intersektioita tarkastellessaan sitä, miten koulujen segregatio ja kouluvalinta muokkaa opilaiden informaaleja sosiaalisia suhteita koulun arjessa. Kurki ja Niemi (2024) ovat tarkastelleet, kuinka rasismi, ableismi ja sanismi muokkaavat rodullistettujen nuor-

ten kokemuksia opiskelijoille suunnatuissa tukipalveluissa. Samalla he ovat tehneet näkyväksi palveluissa edelleen elävää kolonialistista järkeilyä.

Rodullistamisen prosesseja purkamaan pyrkivälle etnografille intersektionaalisuuden vaatimus on itsestäänselvyys. Kirjoittamiselle se kuitenkin asettaa oman haasteensa. Kun tutkimukseen osallistuvan lapsen, nuoren tai aikuisen elämässä risteävät useampaan vähemmistöryhmään paikantumisesta seuraavat eron ulottuvuudet, väestöltään suhteellisen pienessä ja kansainvälisesti katsoen edelleen hyvin valkoisessa maassa tutkimukseen osallistuvien ihmisten anonymiteetin suojeleminen vaatii tavallista suurempaa tarkkuutta ja metodologista kekseliäisyyttä. Maahanmuuttotutkimuksen kentällä etnografisessa tutkimuksessa sovellettu tyyppitarinoiden hyödyntäminen voi tarjota tähän yhden ratkaisun. Esimerkiksi Pöllänen (2020) on tarkastellut kahden väestöryhmän, venäjänkielisten ja turvapaikanhakijoiden arkea ja asettumista Pohjois-Karjalan maaseudulle. Etnografisen havainnoinnin ja haastattelujen pohjalta tutkija konstruoi ikään kuin fiktiiviset kohderyhmään kuuluvat hahmot, joiden tarinat summaavat sekä illustroivat lukijalle aineistosta tehtyä analyysiä (emt.). Lähestymistavan ainoa tavoite ei kuitenkaan ole tutkimukseen osallistuvien ihmisten anonymiteetin suojaaminen, vaan tarkoituksena on myös osallistaa lukijaa tutkimuksessa näkyviksi tehtyihin elämismaailmoihin (Hoppania ym., 2016).

Etnografisella tutkimusotteella on synkkä menneisyytensä kolonialistisen hallinnon tarpeita palvelevana tiedontuottajana (esim. Uddin, 2011). Erityisesti feministinen etnografia on kuitenkin jo pitkään harjoittanut metodologiaan kohdistuvaa kriittistä reflektiota, ongelmallistanut sekä tutkimusotteen että tutkijoiden kolonisoivaa katsetta (Viswesvaran, 1997; Skeggs, 2001). Jälkikolonialistisesta tutkimuksesta vaikutteita on ammennettu suomalaisessa kouluetnografiassa ainakin 2000-luvun alusta lähtien (esim. Lappalainen, 2003, 2004). Perustellusti on alettu myös peräänkuuluttaa dekolonisaatioon tähtäävää tutkimusotetta. Dekolonisaatiolla viitataan teoreettiseen orientaatioon, joka haastaa ajatuksen modernista, jossa länsi näyttäytyy universaalina (Bhambra, 2014). Keskeisenä lähtökohtana on ongelmallistaa ja purkaa kolonialistisia tiedontuotannon prosesseja sekä etsiä tapoja legitimoida vähemmistöjen, kuten esimerkiksi alkuperäiskansojen, tietoa (Rastas ym., 2023).

Valtavirtaa lähestymistapa ei kuitenkaan ole vielä edes feministisen etnografian kentällä. Esimerkkinä dekolonialistisesta lähestymistavasta voi mainita Guttormin (2020) autoetnografian, jossa saamen kielen aikuisena opiskellut Guttorm tutkii kielennoppimisen prosessia ja yhteiskunnallisten kehityskulkujen kietoumia henkilökohtaiseen elämänhistoriaan. Vaihtoehtoisia, akateemisia konventioita haastavia niin kutsuttuja postkvalitatiivisia menetelmiä (esim. Lather & St. Pierre, 2013; Koro-Ljungberg, 2016) hyödyntäen Guttorm ongelmallistaa akateemisen tiedontuotannon tapoja, jotka sivuuttavat alkuperäiskansojen kokonaisvaltaisen ei-ihmiskeskeisen ymmärryksen olevaisuuden luonteesta (Guttorm, 2020; ks. Todd, 2016). Guttormin tutkimus edustaa poikkeamaa feministisen kasvatusta ja koulutusta tarkastelevan etnografian valtavirrasta myös siinä mielessä, että kansallisten vähem-

mistöjen näkökulmat ovat jääneet vähemmälle (ks. kuitenkin Helakorpi, 2019).

Koulutussosiologisen tiedon muodostuksen yhteiskunnallinen vastuu

Vuonna 2016 julkaistiin intersektionaalisuuden käsitteen lanseeranneen Crenshaw TED-talk, jossa hän havainnollistaa intersektionaalisuuden käsitettä luettelamalla nimiä ja ohjeistaen auditoriollista seisovaa yleisöä istumaan, mikäli nimet eivät sano mitään. Noin puoli salillista jää seisomaan, kun Crenshaw luetteli Yhdysvalloissa poliisiväkivallan uhreina kuolleita mustia miehiä, kun lueltiin naisia, seisomaan jäi neljä. *If we can't see a problem, we can't fix a problem*, oli Crenshawn keskeinen viesti. Samaisesta syystä, olemme esittäneet, että käsitteillä on väliä, kun kouluetnografi lähtee kentälle ja tekee tulkintoja näkemästään ja kokemastaan.

Tässä luvussa olemme tarkastelleet, miten 1990-luvulla Suomeen rantautunut alkuaikoinaan ensisijaisesti sukupuoleen ja luokkaan fokusoinut feministinen etnografia on osallistunut rodullistavien kategorioiden purkamiseen sekä tarkastelleet niitä haasteita, joita purkuprojektiin osallistuvat etnografit saattavat kohdata. Valtasuhteiden tarkastelua väistelevä liberaali multikulturalismi (Anthias & Lloyd, 2002) raamitti vielä 2010-luvulle asti paitsi koulujen ja päiväkotien toimintaa, myös kasvatustiedettä tieteenalana, ja aihepiiriä oli hakeuduttava tutkimaan esimerkiksi yhteiskuntatieteisiin, tutkimuksen keskeiset käsitteet oli haettava muualta kuin varsinaisesta rasismien tutkimuksesta tai teema oli ujutettava mukaan yhtenä monista eron ulottuvuuksista.

Sittemmin tilanne on muuttunut. Esimerkiksi pohjoismaiseen kasvatustieteelliseen seuraan (Nordic Educational Research Association) hyväksyttiin vuonna 2022 työryhmä nimeltään *Critical Race, Racism and Whiteness in Education*. Suomen kasvatustieteellisen seuran vuotuisissa konferenssissa on vuodesta 2022 lähtien nähty Rasismi ja valkoisuus -teemaryhmä. Yhteiskuntatieteellisesti virittynyt kasvatuksen ja koulutuksen tutkimus puolestaan on joutunut vähitellen myöntämään, että hyvä analyysi ei ehkä riitäkään eikä muutokseen tähtäävää tiedonintressiä voi jättää pelkästään pedagogiikan varaan.

Feministinen etnografia on säröttänyt ajatusta Suomesta tasa-arvon mallimaana aloittaen sukupuolen ja luokan intersektioista (esim. Gordon ym., 2000) jatkuvasti kuitenkin laajentaen näkökulmaansa muhin eron ulottuvuuksiin. Se on tehnyt näkyväksi arjessa tapahtuvia usein hienovaraisia syrjinnän muotoja, joita kyselyin ja haastatteluin ei tavoiteta. Kolmenkymmenen vuoden kuluessa feministisessä etnografiassa on tapahtunut käänne varovaisesta kierrellen rasismia käsittelevästä tutkimuksesta avoimesti antirasistiseen ja myös valkoisuutta haastavaan agendaan. Käänne on tervetullut, koska käytetyt käsitteet muokkaavat ymmärrystämme todellisuudesta – mitä näemme ja mikä jää näkökenttämme ulkopuolelle, käsitteillä on siis väliä. Antirasistinen ja valkoisuutta haastava agenda ottaa vakavasti myös sen haasteen, että tutkimuksessa vahvistuisi tiedon tuottamisessa niiden ääni ja osalli-

suus, joihin rasismi ensi sijassa kohdistuu.

Erilaiset osallistavat tiedontuottamisen menetelmät ja kanssatutkijuutta hyödyntävät otteet (feministisessä) etnografiassa ovat hyvä avaus tällä kentällä (ks. esim. Honkatukia ym., 2023). Tämä ei kuitenkaan riitä. Suomessa voidaan vielä toistaiseksi maahanmuuttotutkimuksen perusteella päätellä (Kilpi-Jakonen, 2017, s. 229), että toisin kuin esimerkiksi Ruotsissa, Englannissa ja Saksassa (Dollmann & Weißmann, 2020; Jackson ym., 2012), akateemisen koulutuksen ovet eivät ole koulussa hyvin menestyneillekään ei-valkoisiksi rodullistetuille nuorille avautuneet tasa-arvoisesti valkoiseen valtaväestöön verrattuna. Kasvatus- ja koulutussosiologinen rasismin tutkimus ei voi olla ottamatta vähempää tavoitteekseen kuin edistää osaltaan sitä, että ovet tutkijanuralle avautuisivat jatkossa yhä useammin myös ei-valkoisiksi rodullistetuille. Myös koulutussosiologisen tiedon tuottamisella on rooli ja vastuu yhteiskunnallisen muutoksen edistämisessä, ja tässä feministisellä etnografialla on paljon annettavaa.

Lähteet

- Aghayeva, U., Amzil, J., Assulin, J., Eid, M., Jobe, A., Jäske, A., Kasango, J., Kiviranta, L., Lemma, A., Moua, M., Omwami, I., Onwen, A., Sakilayan-Latvala, M., Salleh-Hoddin, A., Sandberg, P., & Wekesa, S. (2019). AR-Chat – keskustelua antirasismista. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkvesha (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 22–41). Gaudeamus.
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. Routledge.
- Aminkeng Atabong, A. (2016). *Is there such a thing...?: A study of antiracism education in Finland* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2560-6>
- Anthias, F., & Lloyd, C. (2002). Introduction: Fighting racism, defining the territory. Teoksessa F. Anthias & C. Lloyd (toim.), *Rethinking anti-racisms: From theory to practice* (ss. 1–21). Routledge.
- Annamma, S. A., Jackson, D. D., & Morrison, D. (2017). Conceptualizing color-evasiveness: Using dis/ability critical race theory to expand a color-blind racial ideology in education and society. *Race Ethnicity and Education*, 20(2), 147–162. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248837>
- Bhambra, G. (2014). *Connected sociologies*. Bloomsbury Publishing.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. SAGE Publications.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). 'Ain't I a woman?' Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75–86.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- DiAngelo, R. (2011). White fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54–70.
- Dollmann, J., & Weißmann, M. (2020). The story after immigrants' ambitious educational choices: Real improvement or back to square one? *European Sociological Review*, 36(1), 32–47. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz042>
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. SAGE Publications.
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. University of Minnesota Press.
- Gordon, T., & Holland, J. (2003). Nation space: The construction of citizenship and difference in school. Teoksessa D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (toim.), *Democratic education: Ethnographic challenges* (ss. 24–38). Tufnell Press.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference at school*. Macmillan Press.
- Guttorm, H. (2020). Healaidan: Autoetnografia pohjoissaamen oppimisesta ja kulttuurisesta tiedosta. *Kulttuurintutkimus*, 37(1–2), 57–75.

- Hall, S. (2003). Monikulttuurisuus. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus* (ss. 233–281). Vastapaino.
- Helakorpi, J. (2019). Knowledge about Roma and Travellers in Nordic schools: Paradoxes, constraints, and possibilities. Teoksessa S. Keskinen, M. Toivanen & U. D. Skaptadóttir (toim.), *Undoing homogeneity in the Nordic region: Migration, difference and the politics of solidarity* (ss. 70–87). Routledge.
- Helakorpi, J. (2020). *Innocence, privilege and responsibility: Power relations in policies and practices on Roma, Travellers and basic education in three Nordic countries* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsinki Studies in Education, No. 83. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6261-8>
- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Honkatukia, P., Ågren, S., & Lähde, M. (2023). Exploring the future together with young people: Methodological considerations on playfulness, joy, and silence as forms of participation. Teoksessa P. Honkatukia & T. Rättiä (toim.), *Young people as agents of sustainable society: Reclaiming the future* (ss. 192–207). Routledge.
- Hoppania, H.-K., Karisto, O., Näre, L., Olakivi, A., Sointu, L., Vaittinen, T., & Zechner, M. (2016). *Hoivan arvoiset: Vaiva yhteiskunnan ytimessä*. Gaudeamus.
- Hummelstedt, I. (2022). *Acknowledging diversity but reproducing the other: A critical analysis of Finnish multicultural education* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsinki Studies in Education, No. 138. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8077-3>
- Jackson, M., Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic inequality in choice-driven education systems: A longitudinal study of performance and choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, 85(2), 158–178. <https://doi.org/10.1177/0038040711427311>
- Keskinen, S., & Andreassen, R. (2017). Developing theoretical perspectives on racialisation and migration. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), 64–69.
- Keskinen, S. (2021). Kolonialismin ja rasismin historiaa Suomesta käsin. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkwesha (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 69–84). Gaudeamus.
- Keskinen, S., Mkwesha, F., & Seikkula, M. (2021). Teoreettisen keskustelun avaimet – Rasismi, valkoisuus ja koloniaalisuuden purkaminen. Teoksessa S. Keskinen, F. Mkwesha & M. Seikkula (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 45–68). Gaudeamus.
- Kilpi-Jakonen, E. (2017). Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluihin. *Kasvatus*, 48(3), 217–231.
- Koro-Ljunberg, M. (2016). *Qualitative research: Methodologies without methodology*. Sage Publications.
- Kurki, T. (2021). Valkoisen etuoikeuden tunnistaminen on avain valkoisen ylivallan purkamiseksi: Kirja-arvio: Layla F. Saad (2020) Me and white supremacy: How to recognise your privilege, combat racism and change the world. *Sukupuolentutkimus*, 2021(2), 63–67.
- Kurki, T., & Niemi, A.-M. (2024). Coloniality of student support services: Young people's lived experiences at the intersection of race, disability, and mental distress. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritik*, 10(3), 218–234.

- Kurki, T. (2019). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsinki Studies in Education, 40. Helda. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2560-6>
- Lappalainen, S., Hakala, K., Lahelma, E., Mietola, R., Niemi, A.-M., Salo, U.- M., & Tolonen, T. (2023). Feminist ethnography as 'Troublemaker' in educational research: analysing barriers of social justice. *Ethnography and education*, 18(1), 38–56.
- Lappalainen, S. (2009). Making differences and reflecting on diversities: embodied nationality among preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), 63–78.
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2671-5>
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47–68.
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Lempiäinen, K. (2002). Kansallisuuden tekeminen ja toisto. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. Lempiäinen (toim.), *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli* (ss. 19–36). Vastapaino.
- Matikainen-Soreau, M., Loukola, S., & Hummelstedt, I. (2025). Brown researcher, white schools: Racialized positionality in ethnographic research on (anti)racism. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 13(2), 87–107.
- McClintock, A. (1995). *Imperial leather: Race, gender and sexuality in the colonial contest*. Routledge.
- Miles, R. (1989). *Racism*. Routledge.
- Modood, T. (1997). 'Difference', cultural racism and anti-racism. Teoksessa P. Werbner & T. Modood (toim.), *Debating cultural hybridity: Multicultural identities and the politics of anti-racism* (ss. 154–172). Zed Books.
- Mulinari, D., Keskinen, S., Irni, K., & Tuori, S. (2009). Introduction: Postcolonialism and the Nordic models of welfare and gender. Teoksessa S. Keskinen, S. Tuori, K. Irni & D. Mulinari (toim.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (ss. 1–16). Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315573212>
- Peltola, M. (2021). Everyday consequences of selectiveness: Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1851047>
- Puuronen, V. (toim.). (2001). *Valkoisen vallan lähettiläät: Rasismien arki ja arjen rasismi*. Vastapaino.
- Rantanen, V., & Enser-Kananen, J. (arvioitavana). *Reproducing colour-evasiveness in Finnish adult basic education*.

- Pöllänen, P. (2020). "Veran" ja "Husseinin" arki ja asettuminen raja-alueen maaseudulle. Etnografinen tutkimus kahdesta maahanmuuttajataustaisesta väestöryhmästä Pohjois-Karjalassa. *Maaseutututkimus*, 28(2), 32–60.
- Rastas, A., Forde, M., & Annala, J. (2023). Mistä opetuksen dekolonisaatiossa on kyse? *Kasvatus*, 5(1), 77–81.
- Rastas, A. (2012). Reading history through Finnish exceptionalism. Teoksessa K. Loftsdottir & L. Jensen (toim.), *Whiteness and postcolonialism in the Nordic countries: Exceptionalism, migrant others and national identities* (ss. 89–103). Ashgate.
- Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa: Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-6964-0>
- Rastas, A. (2005). Rasismi. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 69–116). Vastapaino.
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7876-7>
- Salo, U.-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: Tutkimus koulun maailmoista ja järjestyksistä* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto.
- Seikkula, M. K., & Keskinen, S. (2021). Johdanto: Muuntautuva rasismi ja moninainen antirasismi. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkvesha (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 9–21). Gaudeamus.
- Skeggs, B. (2001). Feminist ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (ss. 426–442). Sage Publications.
- Souto, A.-M.; Honkasalo, V., & Suurpää, L. (2015). Kuuntelemista, sanoittamista, näkyväksi tekemistä. Tutkijat kiistellyn rasismin äärellä. Teoksessa A. Häkkinen & M. Salasuo (toim.), *Salattu, hävetty, vaiettu. Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä?* (ss. 136–162). Vastapaino.
- Souto, A.-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmissuhteista*. Nuorisotutkimusverkosto.
- Souto, A.-M., & Lappalainen, S. (2024a). Normative whiteness in Finnish University Education. *Critical Studies in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2347276>
- Souto, A.-M., & Lappalainen, S. (2024b). Irtiottoja, navigointia ja pärjäämisen pakkoa: Intersektionaalinen lähiluku rodullistamista kohtaavien nuorten reiteistä yliopistoon. *Kasvatus*, 55(3), 272–287.
- Tate, S. A., & Page, D. (2018). Whiteness and institutional racism: Hiding behind (un) conscious bias. *Ethics and Education*, 13(1), 141–155. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428718>
- Uddin, N. (2011). Decolonizing ethnography in the field: An anthropological account. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(6), 455–467. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.611383>

- Visweswaran, K. (1997). Histories of feminist ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 26, 591–621. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.26.1.591>
- Wynes, M. (2001). *Contesting childhood*. Falmer Press.
- Yuval-Davis, N. (2000). Citizenship, territoriality, and gendered construction of difference. Teoksessa F. Isin (toim.), *Democracy, citizenship and the global city* (ss. 171–185). Routledge.

11

Epämukava refleksiivisyys tutkimuksen valta-asetelmia näkyväksi tekemässä ja haastamassa

Linda Maria Laaksonen, Suvi Jokila & Kalypso Filippou

Koulutussosiologinen tutkimus tekee näkyväksi koulutukseen liittyviä valta-asetelmia. Tutkimusasetelmiin sisältyy kuitenkin aina riski näiden asetelmien uusinimisesta. Tässä luvussa tarkastelemme epämukavan refleksiivisyyden käsitteen avulla tutkimuksen läpileikkaavaa vaadetta työn eettiselle pohdinnalle. Epämukava refleksiivisyys kutsuu tutkijaa kohtaamaan ne ristiriidat ja haavoittuvuudet, jotka liittyvät tiedon tuottamiseen epätasa-arvoisissa rakenteissa. Luku tarkastelee, miten tällainen refleksiivisyys voi toimia paitsi eettisenä velvoitteena myös metodologisena välineenä, joka syventää ymmärrystä tutkimuksen ja valan suhteista.

Johdanto

Tutkimuseettistä pohdintaa voidaan pitää yhtenä tieteellisen tutkimuksen keskeisenä kulmakivenä. Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana tutkimuseettisen pohdinnan tueksi on kehittynyt monia institutionalisoituneita käytäntöjä, kuten eettinen ennakkoarvio sekä aineiston käsittelyyn ja tutkimuslupiin liittyvät käytänteet (Korhonen & Mäkinen, 2024). Nämä käytänteet ovat vakiintuneet osaksi eettisen tutkimuksen teon prosessia. Parhaimmillaan tutkimuseettiset käytännöt voivat tukea jatkuvaa, syvällistä ja osin tieteenalakohtaista reflektointia.

Pelkkä muodollinen eettisten käytäntöjen noudattaminen ei kuitenkaan riitä kattamaan kaikkia tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Erityisesti laadullisessa

tutkimuksessa, jossa tutkijan asema ja tutkimuksessa rakentuvat valtasuhteet ovat keskeisiä, eettinen pohdinta edellyttää jatkuvaa kriittistä itsetarkastelua. Tällaisessa kontekstissa refleksiivisyys muodostuu keskeiseksi tutkimuseettiseksi lähtökohdaksi. Refleksiivisyys voidaan ymmärtää Pillow'n (2003, s. 176) mukaan tutkimuksellisenä työkaluna, jonka keskiössä on tutkijan pyrkimys tarkastella kriittisesti omaa asemaansa, vaikutusvaltaansa ja tutkimusta ohjaavia lähtökohtia. Usein refleksiivisyys liitetään metodologisiin valintoihin, mutta sen merkitys ulottuu laajemmalle: se on myös tutkimuseettinen velvoite, joka haastaa tutkijan arvioimaan jatkuvasti omaa toimintaansa ja sitä, miten hänen valta-asemaansa liittyvät rakenteet muovaavat sekä tiedon tuotantoa että sen tulkintaa.

Refleksiivisyys ei siis tarkoita vain yksittäistä menetelmällistä valintaa, vaan se kutsuu hahmottamaan tutkimuseettiset kysymykset moniulotteisina ja muuttuvina. Tämä haastaa tutkijaa tarkastelemaan eettisyyttä syvällisemmin kuin vain muodollisena tarkistuslistana, jonka vaatimukset voi suorittaa osana tutkimusprosessia. Erityisesti feministisessä ja jälkistrukturalistisessa tutkimuksessa refleksiivisyys on ollut keskeinen lähestymistapa, jolla pyritään purkamaan tiedontuotantoon liittyviä hierarkioita (ks. esim. Kenway & McLeod, 2005; St. Pierre & Pillow, 2000; Yip, 2023). Näin ollen refleksiivisyys ei ole pelkästään metodologinen valinta, vaan se haastaa koko tutkimusasetelman tarkastelun. Se muistuttaa, että tutkimuksen eettisyys ei synny ainoastaan sääntöjen noudattamisesta, vaan ennen kaikkea siitä, miten tutkija tunnistaa ja käsittelee omaa asemaansa sekä tutkimusprosessin monimutkaisia eettisiä ulottuvuuksia. (ks. Högbäck & Aaltonen, 2015.)

Pillow'n (2003, s. 176) mukaan refleksiivisyyden merkitys jää tutkimuksessa kuitenkin usein epämääräiseksi, sillä sitä ei aina selkeästi määritellä. Refleksiivisyys saatetaan tuolloin ohittaa ilman tarkempaa erittelyä, jolloin siitä puhutaan ikään kuin sen sisältö olisi itsestään selvä tai tieteellisessä yhteisössä vallitsisi jaettu ymmärrys siitä, mitä refleksiivisyys tarkoittaa. Tämä voi johtaa siihen, että käsite jää tulkinnanvaraiseksi ja sen käytännön merkitys tutkimusprosessissa hämärtyy. Refleksiivisyyden avoimeen määrittelyyn liittyy myös kysymys sen laadusta: voiko refleksiivisyys olla hyvää tai huonoa, ja millä perusteella sitä voidaan arvioida? Tätä kysymystä käsittelevät myös Berry ja Claire (2011), jotka pohtivat, millaisin kriteerein refleksiivisyyttä voidaan tarkastella tutkimuksessa. Pillow (2003) vastaa tähän haasteeseen esittämällä epämukavan refleksiivisyyden (*uncomfortable reflexivity*) käsitteen. Tällä Pillow korostaa, että refleksiivisyys ei saisi tarkoittaa vain tutkimusprosessin siistiä ja hallittua kuvausta, vaan sen tulisi tuoda näkyväksi myös tutkimuksen monimutkaisuutta, epävarmuuksia ja tutkijan oman aseman vaikutuksia tiedonmuodostukseen.

Pillow'n lähestymistapa nostaa esiin refleksiivisyyden, joka liittyy tutkimusprosessissa toisen tietämiseen (*'knowing the other'*) ja siihen liittyvään kriittisyyteen. Hän kannustaa tutkijoita pohtimaan tutkimuksessa tuotettua tietoa ja siihen liittyviä etuoikeuksia ja epävarmuuksia sen sijaan, että tuotettaisiin siisti kuvaus tutkimusprosessin etenemisestä. Tämä lähestymistapa laajentaa refleksiivisyyden metodologisten valintojen ulkopuolelle ja haastaa tarkastelemaan koko tutkimus-

asetelmaa uudella tavalla. Tällainen refleksiivisyyden ymmärtäminen ei rajoitu esimerkiksi tutkimusmenetelmien valintaan, vaan liittyy laajemmin siihen, miten tutkimusta tehdään ja millaisia eettisiä kysymyksiä siihen kytkeytyy tuoden esiin tutkimusprosessiin kuuluvan epämurkavuuden. Tätä näkemystä tukee myös Eckert (2020), joka korostaa, että refleksiivisyys ei tarkoita vain oman aseman tunnistamista, vaan myös jatkuvaa kriittistä pohdintaa siitä, miten tieto syntyy ja millaisia eettisiä velvoitteita siihen liittyy. Vastaavasti myös Höglbacka ja Aaltonen (2015, s. 10) ovat tutkimuksen refleksiivisyyttä tarkastellessaan todenneet, että ”Vaikka on tärkeätä kääntää tutkimuskatse tutkijaan, oleellista on myös ymmärtää refleksiivisyys laajemmin suhteessa tutkijaa ympäröivään maailmaan.”

Koulutussosiologia tarkastelee tyypillisesti koulutuksen ja yhteiskunnan välisiä suhteita, mukaan lukien eri toimijoiden väliset valtasuhteet ja niiden muodostuminen. Valta-asetelmat eivät kuitenkaan ole pelkästään tutkimuskohteessa läsnä, vaan ne rakentuvat jo tutkimusasetelmiin ja tiedonmuodostuksen prosesseihin. Tämä asettaa tutkijalle vaatimuksen refleksiivisyydestä: miten koulutuksen eriarvoistavia rakenteita voi tutkia ilman, että samalla tiedostamattaan uusintaa niitä valtasuhteita ja rakenteita, joita tutkimus pyrkii purkamaan? Tässä luvussa tarkastelemme koulutussosiologisen tutkimuksen valta-asetelmia yksittäisen tutkijan valtapositiota laajempina rakenteellisina suhteina, jotka vaikuttavat siihen, miten koulutussosiologisia ilmiöitä voidaan tutkia ja millaista tietoa tuotetaan. Pohdimme, mitä refleksiivisyys tarkoittaa koulutussosiologisessa kontekstissa ja millaisia eettis-metodologisia kysymyksiä se herättää. Lisäksi tarkastelemme, kuinka epämurkavan refleksiivisyyden (Pillow, 2003) näkökulma voi tarjota keinoja haastaa perinteisiä lähestymistapoja ja tehdä näkyväksi tutkimuksen eettisiä jännitteitä.

Aluksi luomme katsauksen aiempaan refleksiivisyyttä käsittelevään kirjallisuuteen. Tämän jälkeen tarkennamme siihen, minkälaisia epämurkavan refleksiivisyyden (Pillow, 2003) kysymyksiä koulutussosiologisten ilmiöiden tutkimukseen liittyy. Tarkastelemme epämurkavaa refleksiivisyyttä kahden empiirisen esimerkin avulla. Ensimmäinen esimerkki käsittelee tutkimusaineiston tuottamista koronapandemian aikana, jolloin poikkeusolot toivat uudenlaisia haasteita tutkijan refleksiivisyydelle, esimerkiksi tutkijan ja osallistujien jaetun pandemiakokemuksen kautta. Poikkeusolot nostivat uudella tavalla esiin tutkijan refleksiivisyyden tarpeen tilanteessa, joka oli sekä tutkijalle että osallistujille tuntematon. Samalla pandemiakokemus muodosti yhteisen, jaetun viitekehyksen, mutta samalla se loi uusia rajoituksia ja ennakoimattomia haasteita tutkimuksen tekemiseen. Toinen esimerkki pureutuu etnografiseen tutkimusasetelmaan, jossa tutkija edustaa valtaväestöä ja tutkimuksen kohteena ovat vähemmistöryhmät, tässä tapauksessa maahanmuuttotoustaaiset ja vieraskieliset opiskelijat. Erityisesti tarkastelemme sitä, miten tutkijan asema muovaa tiedonmuodostusta ”tutun” ja ”tuntemattoman” äärellä. Toisessa esimerkissä tarkastelemme etnografista tutkimusasetelmaa, jossa tutkija joutuu pohtimaan kysymyksiä ”tuttuudesta” ja ”toisen tuntemisesta” tutkimusasetelmassa, joissa korkeakoulutettu tutkija edustaa valtaväestöä ja tutkimus keskittyy vähemmistöihin koulutuksessa, tässä esimerkissä maahanmuuttotoustaaisiin ja vieraskieli-

siin opiskelijoihin. Tuttuuden ja tuntemattomuuden välinen jännite haastaa tutkijaa refleктоimaan omaa asemaansa ja sitä, miten hänen läsnäolonsa ja lähtökohtansa vaikuttavat tutkimusprosessiin ja tiedon muodostumiseen.

Halusimme tarttua refleksiivisyyden teemaan, sillä koemme sen sekä haastavana että ajatuksia herättävänä tutkimuksellisenä lähestymistapana. Refleksiivisyys haastaa meidät tarkastelemaan omia ajattelumallejamme, ennako-oletuksiamme ja tiedollisia rajoitteitamme sekä tutkijan asemaan liittyviä kysymyksiä. Emme pyri esittämään itseämme tämän teeman taitajina, vaan ennemminkin haluamme jakaa prosessin, jossa opettelemme jatkuvasti kyseenalaistamaan omia tulkintojamme ja tutkimuksemme asetelmia. Näin toivomme, että refleksiivisyydestä tulee sekä itsellemme että lukijoille työkalu, joka ei tarjoa yksinkertaisia vastauksia vaan syventää ymmärrystämme tutkimistamme ilmiöistä ja tutkimuksellisista valtasuhteista.

Mitä on refleksiivisyys koulutussosiologisen tutkimuksen kontekstissa?

Laadullisessa tutkimuksessa refleksiivisyyttä on kuvattu monella tapaa ja erilaisia tulokulmia painottaen. Refleksiivisyyden keskiössä on tyypillisesti sen tunnistaminen ja tunnustaminen, ettei tutkimus – etenkin laadullinen tutkimus – koskaan ole täysin irrallaan tutkimusta tekevistä tutkijoista. Tutkijan asema, arvot ja ennako-oletukset muovaavat aina tutkimusprosessia, mikä tekee objektiivisuuden saavuttamisen mahdottomaksi. Haraway (1988, s. 589) kritisoi äärimmäistä objektiivisuutta, jota hän kuvaa ”jumaltempuksi” – näkökulmaksi, jossa tutkija tarkastelee ilmiöitä ikään kuin etäältä, ylhäältä käsin, ilman että tutkimukseen liittyvät valtasuhteet tai sosiaaliset kontekstit otetaan huomioon. Koulutussosiologiassa tavoitteena on tuottaa tietoa ilmiöistä, joita ei voida ymmärtää abstraktisti tai erillään sosiaalisista ja yhteiskunnallisista rakenteista, jolloin tällainen objektiivisuuden ihanne tulee erityisen ongelmalliseksi. Lisäksi tutkimuksessa painotetaan usein valtasuhteiden ja sosiaalisten hierarkioiden analyysia, mikä tekee etäännyttävistä näkökulmista herkästi epäkäytännöllisiä ja epäeettisiä. Jos tutkimus ei tunnista ja analysoi niitä valtasuhteita, jotka vaikuttavat tutkimuksen tekoon ja sen tulkintaan, jää tutkimus helposti puutteelliseksi ja jopa harhaanjohtavaksi (Aaltonen & Högbäck, 2015). Koulutussosiologiassa tutkimuksessa tutkijan oma valta-asema on usein ilmeinen – erityisesti silloin, kun tutkija on korkeakoulutettu ja edustaa valta-asemassa olevaa ryhmää suhteessa tutkimuksen osallistujiin ja tutkimuksen kohteena oleviin ilmiöihin, kuten koulutuksen vähemmistöryhmiin.

Sosiologian ja siten myös koulutussosiologian kontekstissa refleksiivisyys on ollut laajasti käsitelty aihe. Esimerkiksi Bourdieu ja Wacquant (1992) kirjoittavat teoksessaan *Invitation to reflexive sociology* keskeisistä refleksiivisyyden kysymyksistä sosiologiassa tutkimuksessa. Bourdieu korostaa, että tutkijan tulee olla tietoinen omasta asemastaan ja vaikuttamista, jotka voivat muokata hänen tutkimustaan. Tässä tapauksessa refleksiivisyys tarkoittaa tutkijan itsereflektiota hänen oman sosiaa-

lisen ja kulttuurisen taustan vaikutuksista, jotka voivat tiedostamattomasti ohjata tutkimusprosessia ja analyysia. Bourdieun mukaan tieto ei siis ole vain "heijastuma objektiivisesta ja pysyvästä todellisuudesta". Yhdessä Wacquantin kanssa hän esittää, että kriittisen refleksiivisyyden avulla tutkija voi tunnistaa oman asemansa osana tutkittavaa kenttää ja näin vähentää tutkimuksessa syntyvää vinoumaa. Bourdieu kuitenkin huomauttaa myös, että osa tutkijan tiedosta ja käytänteistä voi olla tiedostamatonta, mikä vaikeuttaa sen subjektiivisten piirteiden tunnistamista (ks. Maton, 2003). Tämä tiedostamattomuus tekee refleksiivisyydestä erityisen haastavaa, mutta samalla välttämätöntä koulutussosiologisessa tutkimuksessa, jossa valtasuhteet ja tutkijan asema vaikuttavat merkittävästi tiedon tuottamiseen ja sen tulkintaan.

Refleksiivisyyteen ei ole aina suhtauduttu kritiikittä. Etenkin feministiset tutkijat ovat kyseenalaistaneet refleksiivisyyden riittävyden ja todenneet, että refleksiivisyys saattaa jäädä pintapuoliseksi tai vain oman tutkimusyhteisön sisäiseksi performanssiksi, jonka oikeutusta perustellaan tutkimusteemojen yhteiskunnallisella merkittävyydellä (esim. Haraway, 1989; Pillow, 2003, 2015; Sweet, 2020). Refleksiivisyys voi siis muodostua välineeksi, jonka avulla tutkija tunnustaa oman asemansa mutta ei mene tarpeeksi syvälle kyseenalaistaakseen niitä rakenteita, joita tutkimus pyritään haastamaan. Tämä nostaa esiin tärkeitä kysymyksiä refleksiivisyyden oikeutuksesta ja sen roolista yhteiskunnallisten teemojen käsittelyssä.

Epämukava refleksiivisyys, kuten Pillow (2003) ehdottaa, vie refleksiivisyyden askeleen pidemmälle. Sen sijaan, että tutkija keskittyisi vain oman asemansa tunnistamiseen, epämukava refleksiivisyys kannustaa tarkastelemaan omaa työtään ja tutkimusprosessia epistemologisen epävarmuuden kautta (ks. Sweet, 2020). Tällöin refleksiivinen ote ei jää tutkijan oman roolin tunnistamiseen tiedon tuottamisessa. Pyrkimyksenä on tiedostaa kuinka tutkija saattaa tiedostamattaan uudelleen tuottaa ja vahvistaa niitä valtarakenteita, joita hän pyrkii tutkimuksessaan kyseenalaistamaan.

Tämä tilanne asettaa tutkijan jännitteeseen asemaan: hänen tulee tasapainotella sen välillä, mitä täytyy tehdä näkyväksi ja minkälaisen riskin hän ottaa siinä, että samalla uusintaa niitä valtarakenteita, joita pyrkii kritisoidaan. Tämä jännite ei ole pelkästään teoreettinen kysymys, vaan siihen liittyy laajempi eettis-metodologinen pohdinta: mitä riskejä syntyy, mikäli tutkija ei ole riittävän refleksiivinen? Toisaalta, jos tutkija ei tarkastele näitä rakenteita, mitä yhteiskunnallisia ja tiedollisia ulottuvuuksia menetetään? Koulutussosiologisessa tutkimuksessa tämä kysymys on erityisen tärkeä, sillä tutkimuksessa käsitellään usein eriarvoistavia koulutusrakenteita ja valtarakenteiden vaikutusta koulutukseen. Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys on usein selkeä, mutta sen korostaminen voi luoda riskin siitä, että tutkijan oma valta-asema jää käsittelemättömäksi tai jopa piilotetuksi tutkimusprosessissa.

Koulutussosiologiseen tutkimukseen ja tiedontuotantoon liittyy erityisenä piirteenä se, että koulu ja koulutus on usein tutkijalle tuttua ja tutkija työskentelee monesti korkeakoulussa. Delamont ja Atkinson (1995) esittelevät etnografisen kenttätöön kontekstissa käsitteen "tuttuutta vastaan taisteleminen" (*fight the familiarity*),

jolla tarkoitetaan tutkijan kiinnittymistä tutkimuskohteeseensa ja sen taustalla oleviin oletuksiin. Etnografia tutkimusotteena ja kenttänä haastaa tutkijaa kohtaamaan tutun kontekstin, eli koulun, ikään kuin uudelleen, pyrkien katsomaan sitä uusin silmin (Lahelma & Gordon, 2007). Coffey (2005, s. 215) kuvaa tätä prosessia "kenttään uudelleen tutustumiseksi". Tutkimuksen kontekstin tuttuuteen liittyy sekä haasteita että hyötyjä ja toisaalta tuttuus voi helpottaa tutkimuskontekstin ymmärtämistä (Delamont ym., 2010).

Tämän luvun empiirisissä esimerkeissä tutkijat työskentelevät yliopistolla ja tutkivat korkeakoulutukseen hakeutumista sekä siellä opiskelua. Edellä kuvatut kysymykset tutkijan asemasta rakentuvat sitä kautta. Vaikka tuttuutta vastaan taistelemisesta on kirjoitettu etnografisen tutkimuksen kontekstissa, on ajatus sovellettavissa laajemminkin koulutussosiologiseen tutkimukseen. Pillow (2003) viittaa vastaavaan ajatukseen käsitteellä "tuttuun kohdistettu refleksiivisyys", joka haastaa tutkijan tunnistamaan mahdollisia itsestään selviksi koettuja asioita ja tarttumaan niihin osana analyysia. Toisaalta, kuten Spivak (1988, s. 6) toteaa, "positioiden tekeminen läpinäkyväksi ei tee niistä ongelmattomia". Tämä huomio liittyy epämukavaan refleksiivisyyteen, jonka päämääränä ei ole refleksiivisyyden tuloksena mukavuus vaan kriittisen tietoisuuden lisääminen tutkimusprosessin monisyisyydestä. Tämä tarkoittaa, että refleksiivisyys ei ole itseisarvo, vaan keino tarkastella syvällisemmin tutkijan omien valintojen, näkökulmien ja toimintatapojen vaikutusta sekä tutkimusprosessiin että sen tuottamiin tulkintoihin.

Refleksiivisyys ei rajoitu pelkästään tutkijan aseman ja omien ennakkoluulojen tunnistamiseen; se haastaa myös tutkijan tarkastelemaan niitä hetkiä, joissa tutkimus ei ole edennyt odotetulla tavalla. Tutkimusprosessissa voi kohdata epäonnistumisen hetkiä, jotka paljastavat rajoitteita, virheitä tai näkökulman puutteita. Clark ja Sousa (2018) kuvaavat epäonnistumista oppimiskokemuksina, jotka voivat avata uusia ajattelutapoja ja auttaa tutkijaa syventämään ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. Samalla Pillow (2003) haastaa tutkijaa tarkastelemaan, mitä epäonnistuminen voi tarkoittaa kriittisessä ja refleksiivisessä tutkimuksessa, jossa käsiteltävät ilmiöt ovat harvoin yksiselitteisiä tai täysin ratkaistavissa. Epäonnistumiset tutkimusprosessissa eivät ole vain virheitä tai esteitä tutkimuksen etenemiselle, vaan ne voivat vaan ne voivat toimia tärkeinä hetkinä, jotka avaavat uusia näkökulmia ja syventävät tutkijan ymmärrystä ilmiöistä. Epäonnistumisten tunnistaminen voi lisäksi paljastaa tutkimusasetelman rajoituksia, tuoda esiin tutkijan ennakkoluuloja tai avata keskustelua siitä, miten valtasuhteet ja tutkittavien ilmiöiden monimutkaisuus muokkaavat tutkimuksen tuloksia.

Refleksiivisyys kiinnittyy myös siihen, minkälaista tietoa tutkimuksessa on mahdollista tuottaa. Erityisesti tutkimus, jossa tutkija ei kuulu tutkittavaan yhteisöön tai kulttuuriin, herättää kysymyksiä tiedollisesta etuoikeudesta. Tiedollinen etuoikeus viittaa siihen, että tutkija, joka ei ole osa tutkittavaa ryhmää tai joka ei jaa tutkittavan yhteisön kokemuksia, joutuu käsittelemään omaa asemaansa suhteessa siihen, mitä hän tietää ja miten hän tietoa tuottaa (Pillow, 2003). Tutkija on näin ollen tiedollisesti etuoikeutettu, mutta samalla hänen on tunnustettava, että tämä etuoikeus

tuo mukanaan myös erityistä vastuuta ja haasteita tiedon tuottamisessa. Tämä ei ole pelkästään tutkimuksen objektiivisuuden haaste, vaan myös eettinen kysymys, joka liittyy siihen, miten tutkija rakentaa kunnioittavan ja eettisen suhteen tutkittaviin. Epäonnistumisen ja tiedollisen etuoikeuden kysymykset linkittyvät toinen toisiinsa, sillä epäonnistumiset tutkimuksessa voivat liittyä siihen, miten tutkija toimii suhteessa tutkittaviin. Jos tutkija ei ole täysin tietoinen omasta asemastaan, tämä voi johtaa siihen, että hän ei tunnista omia rajoitteitaan tutkimusprosessissa tai ei huomioi täysin tutkimuksen eettisiä ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Epäonnistumisten tunnistaminen ja niiden refleksiivinen tarkastelu voivat kuitenkin tarjota tutkijalle välineitä kehittää ja tarkentaa omaa rooliaan tiedon tuottajana ja suhtautumistaan tutkittaviin.

Metodologia: kaksi empiiristä esimerkkiä koulutussosiologian kentältä

Tässä luvussa käsittelemme kahta empiiristä esimerkkiä, jotka on tuotettu kahdessa eri tutkimushankkeessa. Näiden esimerkkien avulla hahmotamme koulutussosiologiseen tutkimukseen liittyviä refleksiivisyyden kysymyksiä ja niiden merkitystä tutkimusprosessissa. Emme kuitenkaan keskity tarkastelemaan kyseisiin hankkeisiin liittyviä tutkijan omia positioita tai hankekohtaisia refleksiivisiä kysymyksiä, vaan käytämme esimerkkejä laajempien refleksiivisyyteen liittyvien näkökulmien avaamiseksi.

Tutkimushankkeista ensimmäinen, *EqualISM: International students in times of crisis*, tarkasteli kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksia COVID-19 pandemian aikana. Jokilan ja Filippoun hankkeessa toteutettiin suomalaisiin korkeakouluihin suunnattu kysely keväällä 2020. Siihen osallistui 192 kandidaatti-, maisteri-, ja vaihto-opiskelijaa sekä väitöskirjatutkijoita. Tuotimme myös pitkittäishaastatteluaaineiston, joka toteutettiin touko-kesäkuussa 2020 ($n = 33$) ja toinen kierros talvella 2020/2021 ($n = 23$) maisteriopiskelijoiden kanssa. Valitsimme tämän empiirisen esimerkin siksi, että pandemia ja kansainvälisten opiskelijoiden, osin hyvin haastavienkin kokemusten tarkastelu, vaati erityistä tutkijan aseman ja toiminnan pohdintaa.

Empiiristä esimerkeistä toinen pohjautuu Laaksosen (2024) väitöskirjan osatutkimukseen (Laaksonen, Niemi & Jahnukainen, 2021), jonka aineisto on tuotettu osana Työllistyminen, koulutus ja erityisyys (EMED) – tutkimushanketta, joka on menetelmällisesti monipaikkaista etnografiaa hyödyntävä tutkimushanke, jossa on tuotettu sekä havainnointi- että haastatteluaaineistoa toisen asteen oppilaitoksissa. Tutkimushankkeen tarkastelun keskiössä olivat maahanmuuttotäustaisten nuorten ja erityisopetusta tarvitsevien nuorten toisen asteen kouluttautumista ja työllistymistä koskevat kysymykset, joista keskityimme erityisesti opinto-ohjauksen ja tuen käytäntöihin toisen asteen opintojen arjessa (Niemi & Laaksonen, 2020; Niemi & Jahnukainen, 2020). Tähän lukuun olemme hyödyntäneet tarkemmin Laaksosen

osana hanketta tuottamaa etnografista aineistoa, joka on tuotettu yhdessä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa lukiossa 01/2017–08/2017. Aineisto koostuu etnografisten kenttämuistiinpanojen lisäksi maahanmuuttotasaisten nuorten ja lukion opetushenkilökunnan haastatteluista ($n = 27$). Lukiossa tuotettua aineistoa voidaan kutsua kouluetnografiaksi (ks. *educational ethnography*, Delamont & Atkinson, 1995; ks. myös Gordon ym., 2001, ss. 188–189). Valikoimme tämän empiirisen esimerkin erityisesti siksi, että refleksiivisyyteen ja tutkijan positioon liittyvien kysymysten avaamisella tutkimuksessa on suhteellisen pitkät perinteet etnografisen tutkimuksen kontekstissa.

Seuraavissa kappaleissa tarkastelemme edellä kuvatuista hankkeista valikoiduilla empiirisillä esimerkeillä tutkimuksen tekemiseen liittyviä käytäntöjä erityisesti koulutussosiologisen tutkimuksen refleksiivisiin kysymyksiin peilaten. Lisäksi käsittelemme tutkijan asemaa ja siihen liittyviä kysymyksiä tutkimusprosessin eri vaiheissa, mukaan lukien tiedon tuottamisen, tulkitsemisen ja jakamisen haasteet sekä mahdollisuudet.

Epämukava refleksiivisyys poikkeusaikana: tutkimusta ”sisältä” ja ”ulkopuolelta”

Sosiologinen tutkimus on pitkään ollut kiinnostunut yhdestä koulutuksen takia liikkuvasta ryhmästä, johon usein viitataan suomalaisessa kontekstissa kansainvälisinä opiskelijoina tai vaihto-opiskelijoina. Aiemmassa tutkimuksessa heidät usein ymmärretään eräänlaisena eliitin ryhmänä, mutta liikkuvuuden kasvaessa myös lähtevien joukko on moninaistunut ja samalla kansainvälisten opiskelijoiden tilanteen tarkastelu on moninaistunut (Luthra & Platt, 2016).

Tutkijoiden keskuudessa on myös pohdittu kansainvälisen opiskelijan määrittelyä, sen ongelmallisuutta ja tarpeellisuutta. Jones (2017) on esittänyt, että juuri kansainvälisen opiskelijan käsitteen käyttö on ongelmallista, sillä se olettaa, että on jokin yhtenäinen kansainvälinen joukko opiskelijoita. Ongelmallisena pidetään myös kansainvälisten opiskelijoiden määrittelemistä haavoittuviksi, sillä siinä ei nähdä heidän toimijuuttaan (Deuchar, 2022). Lomer ja Mittelmeier (2021) osoittivat, kuinka aiemmassa kansainvälisten opiskelijoiden opetusta käsittelevässä tutkimuksessa heistä puhuttiin puutteiden kautta (*deficit narrative*) (myös Lipura & Collins, 2020). Nämä tutkimukset ja huomiot toimivat myös meillä lähtökohtana, kun tutkimme kansainvälisten opiskelijoiden pandemia-ajan kokemuksia. Ne haastoivat pohtimaan, minkälaista tietoa omalla tutkimuksellamme tuotamme ja mikä on meidän roolimme siinä. Pillow’ta (2003) mukaillen lähestyimme itse tutkimusprosessia ja siinä tuotettavaa tietoa ymmärtäen eettisen vastuun tuottamamme tiedon luonteesta. Tutkimuksessamme havaitsimme, kuinka opiskelijat olivat usein aktiivisia toimijoita samalla kun kansainväliset, kansalliset ja paikalliset rakenteet tuottivat kansainvälisille opiskelijoille haastavia tilanteita (Jokila & Filippou, 2023).

Kuten erilaisten kriisien keskellä myös pandemian aikana tehdyissä tutkimuksissa on erityisen tärkeää tarkastella tutkimuksen tekoa refleksiivisesti koko prosessin ajan (Jia, 2023). Samalla voidaan ajatella, että poikkeusaika tuo näkyväksi tutkimuksen teon rakenteita ja ymmärrystä, joita ”normaalina” aikana saatetaan ottaa annettuna (Wright, 2024). Suunnittelimme kansainvälisiä opiskelijoita koskevan pandemia-ajan tutkimuksemme hyvin nopealla aikataululla aivan pandemian alussa. Tähän liittyen pohdimme, voimmeko tämänkaltaisessa kriisitilanteessa lähestyä oletetusti jo lähtökohtaisesti kuormittuneita opiskelijoita. Päätimme aloittaa tutkimuksen kyselymenetelmällä, jotta saisimme kokonaiskuvaan tilanteesta ja ymmärryksen siitä, voisimmeko myös haastatella opiskelijoita. Opiskelijat saivat ilmoittaa halukkuutensa osallistua haastatteluun kyselyssä. Havaitsimme heti, että opiskelijoilla oli tarve kertoa ja keskustella pandemia-ajan kokemuksistaan.

Osalla oli hyvin vähän muita sosiaalisia kontakteja, joten keskustelu ja kokemusten jakaminen oli osalle siksikin tärkeää. Opiskelijat selvästi kokivat tärkeänä, että heidän kokemuksistaan oltiin kiinnostuneita. Kutsuimme lisää osallistujia tutkimukseen lumipallomenetelmää käyttämällä ja saimme sitä kautta osallistujia, mikä koimme heijastelevan opiskelijoiden saamaa positiivista kokemusta kokemustensa jakamisesta. Opiskelijat olivat kiinnostuneita tutkimuksen tuloksista ja pyysivät, että lähetämme niitä heille tutkimuksen päätyttyä. He myös osallistuivat aktiivisesti toiselle haastattelukierrokselle.

Tutkimuksessamme refleksiivinen ote oli osa koko tutkimusprosessia. Tunnistamme kuitenkin neljä erityistä vaihetta (jota myös Ranklin, Johnsonin ja Vindrola-Padrosin (2021) jaottelu osin mukailee), joissa erityisesti tarkasteltiin reflektiivisyyden kysymyksiä: tutkimuksen suunnittelua, aineiston tuottamista, aineiston analysointia ja tutkimuksesta raportointia. Keskeinen koko ryhmää yhteisesti koskenut refleksiivisyydelle varattu pohdinta painottui tutkimushankkeen etä- ja lähitapaamisiin (Rankl, Johnson & Vindrola-Padros, 2021). Näissä jaoimme myös omia pandemia-ajan kokemuksiamme. Tutkimuksessa tarkastelu oli koko ajan suhteessa tutkittaviin ja myös koko isohkoon tutkimusryhmään. Siihen kuului tutkijoita kandidaattivaiheesta tutkijatohtoreihin. Tutkimusryhmässä oli moninaisissa tilanteissa olevia henkilöitä, esimerkiksi meillä kaikilla oli kokemusta kansainvälisestä opiskelijavaihdosta tai tutkinto-opiskelusta ulkomailla. Osa oli tutkimusta tehdessä kansainvälisenä opiskelijana Suomessa ja mukana oli myös tutkija, jolla on lapsia. Vaikka tutkimusryhmäämme voidaan kuvailla tietyillä muuttujilla (kuten ”kansainvälinen” opiskelija, tutkijatohtori jne.), oli todellisuus kuitenkin moninaisempi. Pidämme tutkimusryhmän heterogeenisyyttä tutkimuksen tarkkanäköisyyttä lisäävänä tekijänä (Levitt ym., 2021).

Tutkijoita on erityisesti liikkuvuus- ja maahanmuuttotutkimuksessa puhuttanut tutkijan asema suhteessa tutkittaviin ja heidän laajempaan yhteisöönsä. Tutkimuksessa on usein viitattu sisäpuolisuuteen (*insider*) ja ulkopuolisuuteen (*outsider*) suhteessa tutkittavaan kulttuuriin. Samalla on kuitenkin alettu kyseenalaistamaan tämänkaltaista kahtiajakoa ja esitetty, että ilmiö on tätä monimutkaisempi. Milligan (2014) on käyttänyt käsitettä ”välissä oleva” (*inbetweener*), jolla hän tarkoittaa tut-

kijan aktiivista asemoitumista tutkittavien maailman ja tutkimuksen ulkopuolisen maailman välimaastoon. Kokemus pandemiasta oli ainakin jossain määrin jaettu. Pandemian alussa puhuttiin jopa globaalisti koetusta pandemiasta, mutta aika pian kävi kuitenkin selväksi, että kokemukset siitä vaihtelivat paljon. Tässä olikin tärkeää lähestyä opiskelijoita ja koko ilmiötä refleksiivisesti, olettamatta tuttua yhteisesti jaettua pandemiakokemusta.

Hankkeessamme tutkimusryhmän ja yksittäisen tutkijan asema suhteessa tutkittaviin oli liukuva sisäpuolella (*insider*) ja ulkopuolella (*outsider*) (Yip, 2023) kuulumisen kanssa. Liukuvalla 'sisäpuolella-ulkopuolella' tutkimuksella viitataan siihen, että tutkimusprosessin aikana tutkijan suhde tutkittaviin vaihtelee. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa globaalin kriisin aikana kaikki ihmiset käsittelivät pandemiaa tavalla tai toisella muodostaen jonkinlaisen globaalin sisäpiiriläisyyden huolimatta siitä, että paikalliset ja yksilölliset erot saattoivat olla suuria ja kokemukset alkoivat eriytyä pandemian edetessä. Opiskelijoiden eriytyvien kokemusten ja tilanteiden takia pyrimme lähestymään ja vastaamaan erilaisten tutkimuskysymysten, asetelmien ja teoreettisten lähtökohtien kautta tutkimuksessa havaittuun moninaisuuteen opiskelijoiden tilanteissa ja kokemuksissa.

Tutkimuksessa rakentunut asetelma tutkijoiden ja opiskelijoiden välillä oli totutusta poikkeava. Teimme haastattelut kotoa käsin, usein myös niin sanottujen virka-aikojen ulkopuolella. Näin tutkittavat tulivat lähemmäs tutkijoiden yksityistä arkea, mikä uskoaksemme madalsi etäisyyttä välillämme. Haastattelutilanteissa saattoi myös rakentua aikaan ja tilaan sopivaa huumoria vaikeassa tilanteesta olemisesta, esimerkiksi saatoimme haastateltavien kanssa nauraa joillekin juuri pandemia-aikana kehkeytyneille tavoille ja ylipäänsä sille, että olimme kaikki kotoa käsin haastattelutilanteessa, mikä ei ennen pandemiaa ollut kovin yleistä. Samalla kuitenkin haastattelutilanteet rakentuivat hienotunteisuudelle ja jopa varautuneisuudelle, sillä emme tienneet haastateltavien tilanteesta ennen haastattelua. Haastattelut myös osoittivat, kuinka moninaisia tilanteet saattoivat olla ja kuinka esimerkiksi terveyshuolet ja taloudellinen tilanne vaihtelivat osin merkittävästi (Jokila & Filippou, 2023). Keskeinen haastattelutilanteita kannatteleva ajatus oli välittäminen tutkittavista (Määttä & Uusiautti, 2016), mitä tavoittelimme esimerkiksi luomalla välitöntä tunnelmaa, joustavuudella ja hienotunteisuudella.

Epämukavan refleksiivisyyden äärellä etnografisessa kenttätöyssä

Toinen empiirinen esimerkki käsittelee etnografista kenttätöitä lukiossa osana tutkimushanketta, jossa tutkittiin maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspolkua. Etnografista tutkimusta on lähes mahdotonta erotella selkeästi vaihe vaiheelta eteneväksi ja tarkkarajaiseksi prosessiksi (ks. Hammersley, 2006; Lappalainen ym., 2007). Kouluetnografioista kirjoitettaessa Coffey ja Atkinson (1996) ovat kuvanneet etnografiaa sykliseksi, Lappalainen (2007) vyyhdiksi ja Salo (1999) puolestaan keräksi. Kaikki nämä mielikuvat ilmentävät sitä, miten etnografisessa tutkimuksessa tut-

kimuksen tekemisen eri vaiheet risteävät ja limittyvät (vrt. Rankl ym., 2021). Adams St. Pierre (2014) jopa kyseenalaistaa, onko laadulliselle tutkimukselle ylipäätään mielekästä asettaa selkeärajaista pistettä, josta tutkimuksen tekeminen alkaa (ks. Guttorm, Paakkari & Hohti, 2015).

Suomessa kouluetnografioita on tehty runsaasti 1990-luvulta lähtien (Lahelma ym., 2021; Mietola ym., 2016). Näissä etnografisissa tutkimuksissa on usein hyödynnetty feministisiä lähestymistapoja ja tarkasteltu koulutuksessa rakentuvia eronte-koja erityisesti sukupuolen, yhteiskuntaluokan ja etnisyyden näkökulmista (Lappalainen ym., 2023). Feministinen tulokulma etnografiaan suuntaa tutkijan katseen kriittisesti ja refleksiivisesti erilaisiin erontekoihin, jotka rakentuvat koulujen arjes-sa. Merkittävä feministisen etnografian vaikutus on myös sen painotus tutkijan ase-man ja tutkimusetiikan refleksiivisessä ja läpinäkyvässä avaamisessa (ks. Mietola ym., 2016). Feministisen etnografiaperinteen mukaisesti etnografinen tieto ymmär-retään tilanteisesti rakentuvaksi, ei universaalina ja pysyvänä totuutena (ks. Lap-palainen ym., 2023; Haraway, 1988). Tutkimuksessamme haluamme korostaa tätä feministisen etnografiaperinteen ajatusta ja tuoda esille, kuinka aineiston tuotta-minen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkimuskohteen välillä. Tästä syystä puhun tietoisesti aineiston tuottamisesta sen sijaan, että käyttäisin perinteisempää ilmausta ”aineiston kerääminen”. (ks. myös Laaksonen, 2024, ss. 53–54.)

Tämä kielellinen valinta korostaa tutkijan aktiivista roolia etnografisen tiedon ja aineiston rakentumisessa. Aineiston tuottaminen kuvastaa myös sitä, miten aineisto ei ole olemassa erillisenä tutkijasta, vaan syntyy osana tutkijan ja tutkittavien välisiä vuorovaikutussuhteita, jotka ovat väistämättä sidoksissa valtasuhteisiin, kontekstiin ja tilanteisiin. Feministinen etnografia haastaa tutkijan myös reflektomaan paitsi omaa asemaansa myös niitä mahdollisia rajoituksia ja vinoumia, joita tutkijan tausta ja valinnat tuovat tutkimukseen. Tämä refleksiivinen tarkastelu ei ole pelkästään metodologinen ratkaisu, vaan eettinen ja tiedonmuodostuksen laatuun vaikuttava periaate. Se auttaa tekemään näkyväksi, miten tutkijan asema voi vaikuttaa siihen, millaisia asioita nousee esille aineiston tuottamisen aikana ja millä tavalla nämä asiat tulkitaan tutkimuksessa. Tällainen kriittinen refleksiivisyys voi myös auttaa tutkimusta välttämään universaaleja yleistyksiä ja nostaa esille koulujen arjen mo-ninaisuutta ja sen rakentumista eri konteksteissa.

Kouluetnografiat keskittyvät koulun ja siihen liittyvien ilmiöiden tutkimiseen. Kun tutkimus kohdentuu lukiokoulutukseen, se haastaa tutkijan tarkastelemaan tuttua ympäristöä uudella tavalla (Delamont & Atkinson, 1995). Etnografisessa tut-kimuksessa tutkija sijoittuu usein ulkopuoliseksi suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja koulun arkeen, mutta osallistuva havainnointi vie hänet samalla lähelle tutkittavia. Tutkimuksen edetessä oppilaat ja opettajat tulevat tutkijalle tutuiksi – ja vastaavas-ti tutkija alkaa olla tunnistettava hahmo tutkimuskentällä (Lappalainen ym., 2007). Tämä liike ulkopuolisuuden ja sisäpiiriläisyyden välillä tekee tutkijan asemasta jat-kuvasti neuvoteltavan. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan asemaa voikin kuvata ”välissä olevana” ja tilannekohtaisesti muuttuvana, kuten myös aiemmassa empii-risessä esimerkissämme (Milligan, 2014; Yip, 2023). Tutkija saattaa samanaikaisesti

olla tarkkailija, osallistuja ja keskustelukumppani – mikä vaikuttaa siihen, millaista tietoa on mahdollista tuottaa ja millä tavoin tutkimus rakentaa tai purkaa valtasuhteita. Tämä dynaamisuus edellyttää jatkuvaa refleksiivisyyttä, jotta tutkija voi tunnistaa oman asemansa vaikutuksen tiedontuotantoon.

Tutkijan asemaan ja ”välissä olemiseen” liittyvä kysymys nousee esiin lähes kaikissa kouluihin keskittyvissä etnografisissa tutkimuksissa: koululla ei ole tutkijalle valmista positiota. Tutkija ei ole opettaja tai muu koulun henkilökuntaan kuuluva aikuinen, mutta ei myöskään opiskelija (ks. esim. Lappalainen, 2007; myös Laaksonen, 2024). Tämä aseman epäselvyys voi mutkistaa tutkijan roolia ja vaikuttaa siihen, miten hänet kohdataan ja miten hän itse jäsentää omaa paikkaansa kouluyhteisössä.

Kenttätyön aikana huomasin, etten aina ollut varma siitä, miten tutkimukseen osallistuvat nuoret ja opetushenkilökunta hahmottivat asemani. Tämä tuli näkyväksi erityisesti koulupäivien tauoilla: toisinaan sain kutsun opettajainhuoneeseen kahville, toisinaan vietin välituntia koulun käytävillä nuorten kanssa. Näissä tilanteissa tutkijan aseman liukuvuus ja jännitteisyys konkretisoitui. Saman päivän aikana saatoin liikkua eri tiloissa ja tilanteissa hyvin erilaisissa rooleissa. Tällaiset tilanteet eivät ole vain metodologisia haasteita, vaan ne kutsuvat tutkijan epämukavaan refleksiivisyyteen. Ne pakottavat pohtimaan, miten tutkijan asema rakentuu vuorovaikutuksessa ja miten hänen läsnäolonsa vaikuttaa tutkimuskentän dynamiikkaan. Koulun arjessa tasapainoilu eri roolien välillä voi herättää myös eettisiä kysymyksiä: missä määrin tutkijan tulisi sulautua kouluyhteisöön, ja missä vaiheessa on tärkeää säilyttää tietty etäisyys? Etnografisessa tutkimusasetelmassa nämä kysymykset eivät ole vain satunnaisia poikkeuksia, vaan ne voidaan nähdä olennaisena osana tutkimusprosessia. Juuri tutkijan aseman jännitteisyys ja siihen liittyvä epämukavuus voivat avata uusia näkökulmia sekä tutkijan omaan positioon että koulun valtasuhteisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin.

Tutkijoina olimme korkeakoulutettuja aikuisia ja työskentelimme yliopistossa, kun taas monet tutkimukseen osallistuvat nuoret kuuluivat rodullistettuihin vähemmistöihin. Tämä asetelma haastoi meitä pohtimaan rodullistamiseen liittyviä valtasuhteita sekä sitä, minkälaisia etuoikeuksia minulla valkoisena tutkijana on. Lisäksi tutkimus toteutettiin suomen kielellä, joka oli minulle äidinkieli, mutta monille nuorista vasta toinen tai jopa kolmas kieli. Osa nuorista oli opiskellut suomea vain muutaman vuoden, mikä lisäsi kysymyksiä kielen merkityksestä tutkimuksen vuorovaikutustilanteissa ja tiedon rakentumisesta (ks. Laaksonen, 2024).

Oman aseman refleksiivinen tarkastelu asettaa tutkijan usein haastavien ja epämukavien kysymysten äärelle. Tässä tutkimuksessa pohdin esimerkiksi sitä, miten esittäytyisin nuorille ja missä määrin toisin esiin roolini korkeakoulun edustajina tutkimuksessa, jossa tarkastelimme muun muassa lukiokoulutusta ja korkeakoulutukseen hakeutumista. Tällaisissa tilanteissa tutkijuuden taakse piiloutuminen saattaisi tuntua houkuttelevalta – ja jopa mahdollistaa vaikeiden kysymysten välttelyn. Epämukava refleksiivisyys tarkoitti kuitenkin juuri näiden asetelmien kohtaamista ja kriittistä tarkastelua. Tutkijan oma tausta oli väistämättä läsnä tutkimuksessa, kenttäjakson aikana useampi nuori esimerkiksi kysyi suoraan koulutustaustastani

ja siitä, millä tavalla olin päätynyt yliopistoon. Tällaiset kysymykset toivat esiin, miten tutkijan asema ja etuoikeudet eivät ole vain abstrakteja teoreettisia kysymyksiä, vaan ne konkretisoituvat tutkimuskentällä vuorovaikutuksessa (ks. myös Kokkonen & Pyykkönen, 2015). Samalla nämä tilanteet muistuttivat siitä, että valtasuhteet eivät ole yksisuuntaisia: myös tutkija voi olla haavoittuvainen, tulla kyseenalaistetuksi ja joutua pohtimaan uudelleen omaa asemaansa ja tapaansa tuottaa tietoa.

Refleksiivinen tarkastelu ei rajoitukaan vain tutkijan pohdintoihin omasta roolistaan kentällä, vaan myös siihen, miten tutkija näyttäytyy tutkittaville. Vaikka tutkija voi pohtia omia valtarakenteellisia suhteitaan, on mahdotonta täysin ennakoida, minkälaisen roolin tutkittavat hänelle määrittelevät ja millaisia tulkintoja tutkimusprosessista syntyy kentällä. Erityisesti etuoikeutetuissa asemassa olevilla henkilöillä on usein sellaisia etuoikeuksia, joita he eivät itse tunnista tai tunnistavat vain osittain. Tämä voi johtaa siihen, että tutkija saattaa tulkita tutkittavien tilanteita tai kokemuksia omien, etuoikeutettujen lähtökohtiensa kautta, vaikka hänellä ei olisikaan suoraa kokemusta niistä (ks. Pillow, 2013). Toisinaan kenttätössä saatetaan tulla vastaan myös yllättävältä tuntuvia tilanteita, joihin tutkija ei ole osannut varautua. Yksi tällainen oli tilanne, jossa nuori tuli kertomaan, että ei ymmärtänyt kaikkea suomenkielisestä esittelystä ja pohti, olimmeko mahdollisesti psykologeja tai poliiseja. Nämä hetket pysäyttivät pohtimaan, mitä kaikkea otamme annettuina ja itsestään selvinä etnografista kenttätöitä tehdessämme, ja mitä kaikkea jää huomaamatta, koska etnografia itsessään on tutkijalle tuttu lähestymistapa. Tällöin tutkijan on kyseenalaistettava omat ennakkokäsityksensä ja tapansa nähdä kenttä sekä tehdä tutkimusta. Tietyllä tapaa refleksiivinen ote etnografiassa voisikin kutsua tutkijan harjoittamaan jatkuvaa itsetutkiskelua ja valmiutta "nähdä uudella tapaa" myös ne tutkimuksen tekemiseen liittyvät tekijät, jotka ovat entuudestaan tuttuja tai vakiintuneita tapoja toimia (Delamont & Atkinson, 1995).

Maahanmuuttotilanteisiin nuoriin keskittyvä tutkimus nostaa esiin myös kysymyksiä toiseudesta ja toisen tuntemisesta (ks. Pillow, 2003). Koulutussosiologia tarkastelee yhteiskunnan ja koulutuksen valtasuhteita ja pyrkii tuomaan esiin myös niiden ryhmien ääniä, jotka eivät ole valtapositionissa (Moore & Mullerly, 1999). Tutkimuksen ja tutkittavan ilmiön moniäänisyyden tavoittaminen on kuitenkin haastavaa ja edellyttää tutkijalta herkkyyttä ja tietoisuutta omasta asemastaan. Sosiologisessa tutkimuksessa on kritisoitu näkemystä, jonka mukaan tutkija "antaa äänen" tietyille ryhmälle, sillä tämä asettaa tutkijan valta-asemaan tutkittaviin nähden. Tällainen asetelma voi vahvistaa tutkimuksen subjektin ja objektin välistä eroa, erityisesti silloin kun tutkija ei tunnista omaa asemaansa valtasuhteissa (Pillow, 2003).

Tämän kriittisen tarkastelun myötä monet tutkijat pyrkivät asetelmiin, joissa tutkimuskohteet nähdään aktiivisina toimijoina, joiden kokemukset eivät ole tutkijan "antamia", vaan nousevat esiin heidän omista lähtökohdistaan. Samalla on kuitenkin tunnistettava tutkimuksen rajoitteet. Empiirisessä esimerkissämme pyrkimys nostaa esiin maahanmuuttotilanteiden nuorten näkemyksiä saattaa helposti johtaa siihen, että heidän kategoriastaan tulee yksioikoinen ja annettu tutkimuksen kohde. Tämä toiseuden kategorisointi voi pahimmillaan vahvistaa niitä valtasuhteita, joita

tutkimuksella pyritään tutkimaan ja kyseenalaistamaan. Samanaikaisesti tutkimus ei kuitenkaan pääse irti siitä, että tutkimusastelemaan on sisäänrakennettuna valinta kiinnittää analyttinen katse juuri maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutukseen, ja näin ollen tutkimuksen nuoret tulevat kategorisoiduksi maahanmuuttotaustaisiksi nuoriksi tutkijoiden toimesta tutkimuksen kontekstissa.

Ahmedin (2012) teoksessa *On being included* käsitellään valkoisuuden rakentamaa valta-asetelmaa, joka määrittelee normit ja mukavuusalueet, joista etuoikeutetussa asemassa olevien voi olla vaikea irtautua. Ahmedin tarkastelua voidaan soveltaa myös tutkijan asemaan: usein tutkijalla on itsestään selvä tai tietoisesti omaksuttu mukavuusalue, joka heijastaa hänen asemaansa ja siihen liittyviä etuoikeuksia. Kuten Bourdieun habitus-käsite osoittaa, suuri osa toiminnastamme ja sen taustalla olevista oletuksista on tiedostamatonta. Ahmed (2000) yhdistää Bourdieun käsitteet valkoisuuden näkymättömyyteen ja tuo esiin, kuinka "valkoisuus on näkymätöntä vain valkoisille".

Vastaavasti Ahmed nostaa esiin, että pelkkä valtakysymysten käsittely instituutioiden tasolla ilman konkreettisia toimia jää "tyhjäksi toisteluksi" ilman todellisia muutoksia. Koulutussosiologisessa tutkimuksessa refleksiivisyys ei voi rajoittua pelkkään rakenteiden tunnistamiseen, vaan sen on haastettava nämä rakenteet aidosti, sillä pintapuoliseksi jäävä refleksiivisyys täyttää kyllä tieteenalan odotukset, mutta ei johda vallan purkamiseen. Refleksiivisyys ei siis voi olla pelkkää rakenteiden auki kirjoittamista; se edellyttää, että tutkija arvioi omaa toimijuuttaan ja tekee valintoja, jotka haastavat ja muuttavat valtasuhteita koko tutkimusprosessissa. Myös Pillow (2003) käsittelee tutkimuksen yhteydessä toiseuden ja toisen tuntemisen problematiikkaa erityisesti kriittisestä feministisestä näkökulmasta. Hänen mukaansa toisen tuntemisen prosessi on väistämättä kytköksissä tutkijan omiin lähtökohtiin, mikä luo jännitteen, sillä tutkijan on tunnistettava omat asemansa, kokemuksensa ja ennakkoluulonsa, mutta samalla pyrittävä analyysiin, joka ylittää nämä subjektiiviset rajat. Pillow korostaa myös, että toisen tunteminen ei voi olla yksisuuntaista. Tämä haastaa tutkijan pysymään avoimena sille, ettei toisen kokemusta voi koskaan täysin ymmärtää, ja että tämä epävarmuus on osa vastuullista tutkimusprosessia.

Pohdinta: etuoikeuksia ja epämukavaa refleksiivisyyttä

Päätimme tarttua refleksiivisyyteen sen haastavuuden ja välttämättömyyden vuoksi: refleksiivisyys kutsuu tutkijan jatkuvaan itsetarkasteluun ja tutkimuksen kriittiseen arviointiin. Ymmärrämme refleksiivisyyden jatkuvana prosessina, joka vaatii tutkijalta kriittistä itsetutkiskelua ja avoimuutta oman tiedontuotannon rajoitteille. Refleksiivisyys ei tässä yhteydessä näyttäydy itsevarmana metodisena taituruutena, vaan ennemminkin haluna pohtia tutkimuksen tekoon liittyviä epämukaviakin kysymyksiä. Refleksiivisyyteen kiinnittyvä epämukavuus puolestaan muistuttaa meitä tutkimuksen perustavanlaatuisesta keskeneräisyydestä ja monimutkaisuudesta,

jossa ei ole yksinkertaisia vastauksia. Se haastaa meidät tarkastelemaan omaa rooliaamme tiedon tuottajana, kysymään, mitä omat etuoikeutemme merkitsevät siinä, miten tuotamme ja tulkitsemme tietoa.

Refleksiivinen tutkimus ei vie meitä kohti täydellistä objektiivisuutta, mutta sen sijaan se tarjoaa mahdollisuuden tunnistaa ja haastaa ne valtarakenteet ja tiedon tuottamisen oletukset, jotka voivat vaikuttaa siihen, miten ymmärrämme tutkittavan ilmiön. Toivomme, että tällainen refleksiivinen lähestymistapa kutsuu lukijat tarkastelemaan tutkimustiedon tuottamista kriittisesti. Episteemisen etuoikeuden tunnistaminen, joka viittaa tutkijan etuoikeutettuun asemaan tietoon pääsyn, päämäärien asettamiseen ja tulkintojen määrittelyn suhteen, on olennainen osa refleksiivisyyttä. Koulutussosiologisessa tutkimuksessa tämä etuoikeus voi huomaamatta uusintaa valtasuhteita, ellei tutkija kriittisesti tarkastele, kuinka hänen asemansa vaikuttaa tutkimuksellisiin valintoihin ja tulkintoihin.

Epämukavuuden tunnistaminen tässä yhteydessä on tärkeää: se ei merkitse vain epävarmuuden hyväksymistä, vaan myös sen ymmärtämistä, että tutkimuksessa ei ole valmiita, helposti saavutettavia vastauksia. Kriittinen tutkimus ei koskaan tarjoa lopullisia, yksiselitteisiä vastauksia. Epävarmuutta ei kuitenkaan tule pelätä, sillä se on osa inhimillistä tutkimusprosessia, joka ei ole koskaan täydellistä eikä valmiiksi paketoitua. Refleksiivinen tutkimus ei ole täydellistä, mutta se on tärkeä askel kohti eettistä tiedon tuottamista.

Yhteenvetona esitämme kaksi havaintoa refleksiivisyyden merkityksestä. Ensinnäkin reflektiivisyys on irrottamaton osa koko tutkimusprosessia. Jos refleksiivisyys jää muodollisuudeksi, joka luo vaikutelman kriittisestä arvioinnista mutta ei analysoi avoimesti koko tutkimusprosessia, siitä tulee pinnallista ja merkityksetöntä. Aidosti refleksiivinen tutkimus ei tyydy täyttämään eettisen tutkimuksen muodollisia vaatimuksia, vaan se haastaa tutkijan kohtaamaan ja purkamaan valtarakenteita syvällisesti ja eettisesti läpi tutkimusprosessin.

Toiseksi refleksiivisyys ei pelkisty vain tarkistuslistaksi, joka täytetään kuvauksella tutkijan omasta positiosta tai taustan läpinäkyvyydestä. Pelkkä tutkijan aseman ja tutkimusprosessin avoin kuvaaminen ei yksin ole refleksiivisyyttä. Refleksiivisyys vaatii tutkijalta perusteellista pohdintaa siitä, mitä hänen asemansa merkitsee tutkimuksen tavoitteiden, prosessin ja tulkintojen kannalta. Tutkijan on kriittisesti tarkasteltava, miten hänen etuoikeutensa ja rajoituksensa vaikuttavat tutkimusprosessin jokaiseen vaiheeseen ja mitä nämä tekijät tuottavat ja uusintavat. Näin refleksiivisyys ei ole vain tapa tunnistaa oma asema, vaan se on eettinen ja syvällinen työskentelytapa, joka haastaa tutkijaa kohtaamaan ja purkamaan valtasuhteiden vaikutuksia omassa työssään. Useinkaan nämä pohdinnat eivät tuota yksinkertaisia ratkaisuja vaan tutkijalla on tutkimusprosessin aikana erilaisia rooleja niin tutkimuskohteen sisä- kuin ulkopuolella (Yip, 2023).

Epämukava refleksiivisyys (Pillow, 2003) korostaa sellaisten kriittisten kysymysten esille tuomista, jotka voivat haastaa koko tutkimusasetelman ja tutkimuksen tekemisen tavan. Se nostaa esiin tutkijan aseman ja tutkimuksen rakenteiden luomat haavoittuvuudet ja epävarmuudet. Koulutussosiologisessa tutkimuksessa tämä tar-

koittaa, että tutkijan tulee jatkuvasti arvioida omaa asemaansa, etuoikeuksiaan ja niiden vaikutusta tiedon tuottamiseen (ks. esim. Delamont & Atkinson, 1995). Tutkijan on oltava valmis mahdolliseen epämukavuuteen ja epäonnistumiseen, ja hänen on tunnustettava oman roolinsa mahdolliset vaikutukset vallan uusintajana. Näin refleksiivisyys toimii tiedonmuodostuksen ja valtasuhteiden kriittisenä perustana, joka ohjaa tutkimusta kohti eettisempää, moniulotteisempaa ja aidosti haasteita kohtaavaa tiedontuotantoa. Refleksiivisyys ei siis typisty oman position näkyväksi tekemiseen, vaan se rakentaa pohjan koulutussosiologisen tutkimuksen eettisille kysymyksille ja vallan kriittiselle tarkastelulle, auttaen tutkimusta aidosti kohtaamaan yhteiskunnallisia eriarvoisuuksia ja valtarakenteita.

Refleksiivisyyden syventäminen edellyttää myös tutkimusprosessin metodologista läpinäkyvyyttä: tutkijan on tehtävä tutkimukselliset valinnat ja niiden perustelut näkyviksi. Läpinäkyvä tutkimusprosessi auttaa nostamaan esiin ne metodologiset ja eettiset kysymykset, jotka liittyvät muun muassa aineiston keruuseen ja analyysiin. Näin refleksiivisyys kiinnittyy koko tutkimusprosessin kriittiseen arviointiin, mikä mahdollistaa valtasuhteiden kriittisen käsittelyn ja niiden vaikutusten purkamisen tutkimuksessa.

Pataian (1991, s. 150) muistuttaa siitä, että "epäeettisessä maailmassa ei voida tehdä täysin eettistä tutkimusta", mutta pyrkimys eettisyyteen on silti olennaista, vaikka eettisyyden tavoittamisessa olisi rakenteellisia rajoitteita. Näiden kriittisten näkökulmien valossa tutkijan tulisi nähdä oma asemansa osana valtasuhteiden kenttää ja olla valmis kohtaamaan epämukavia kysymyksiä, joita hänen etuoikeutensa herättävät. Tutkijan tehtävä on kysyä, mitä hänen etuoikeutensa tuottaa tutkimuksessa ja mitä valtasuhteita se edelleen rakentaa. Toisekseen tutkijan tulee tunnistaa miten käsitellä epämukavuutta, jotta sitä kohden meneminen on mahdollista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita epämukavuudessa vellomista, vaan sen kohtaamista – toisinaan hetket, jotka herättävät eniten epämukavuutta vievät tutkimusta eniten eteenpäin.

Lähteet

- Aaltonen, S., & Högbacka, R. (toim.). (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Ahmed, S. (2000). Whose counting? *Feminist Theory*, 1(1), 97–103. <https://doi.org/10.1177/14647000022229083>
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Berry, K., & Clair, R. P. (2011). Contestation and opportunity in reflexivity: An introduction. *Cultural Studies ⇄ Critical Methodologies*, 11(2), 95–97. <https://doi.org/10.1177/1532708611401326>
- Coffey, A. (2005). ”Toisen” kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä* (ss. 213–223). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. SAGE Publications.
- Delamont, S., & Atkinson, P. (1995). *Fighting familiarity: Essays on education and ethnography*. Hampton Press.
- Delamont, S., Atkinson, P., & Pugsley, L. (2010). The concept smacks of magic: Fighting familiarity today. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.002>
- Eckert, J. (2020). ”Shoot! Can we restart the interview?”: Lessons from practicing ”uncomfortable reflexivity”. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–6. <https://doi.org/10.1177/1609406920963810>
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma E. (2001). Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (ss. 188–203). SAGE Publications.
- Guttorm, H., Hohti, R., & Paakkari, A. (2015). ”Do the next thing”: an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 15–22. <https://doi.org/10.7577/term.1421>
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *The Science Studies Reader*, 172–188.
- Högbacka, R., & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (ss. 9–31). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>

- Jia, X. (2023). Co-existing with uncomfortable reflexivity: Feminist fieldwork abroad during the pandemic. Teoksessa R. Ryan-Flood, I. Crowhurst & L. James-Hawkins (toim.), *Difficult conversations: A feminist dialogue*. (ss. 113–129). Routledge.
- Jokila, S., & Filippou, K. (2023). Scaling through the pandemic: An analysis of international students' experiences. *Policy Futures in Education*, 22(6), 1082–1095. <https://doi.org/10.1177/14782103231192338>
- Jones, E. (2017). Problematising and reimagining the notion of 'international student experience'. *Studies in Higher Education*, 42(5), 933–943. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293880>
- Kenway, J., & McLeod, J. (2004). Bourdieu's reflexive sociology and 'spaces of points of view': Whose reflexivity, which perspective?. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 525–544. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236998>
- Kokkonen, L., & Pyykkönen, M. (2015). Tutkija, tukija vai ystävä: Neuvotteluja vallasta ja luottamuksesta maahanmuuttajien haastattelututkimuksessa. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (ss. 89–114). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Korhonen, A., & Mäkinen, K. (2024). Eettiset käänteet ja kontrollit: Tutkimusetiikka ja tieteellinen julkaiseminen. *Tiede & Edistys*, 49(1–2), 4–9. <https://doi.org/10.51809/te.145776>
- Laaksonen, L. M. (2024). *Korkeakoulutukseen hakeutuminen ja eriarvoisuus: etnografinen tutkimus lukiolaisten korkeakoulutukseen hakeutumisen strategioista* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://hdl.handle.net/10138/584979>
- Laaksonen, L. M., Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2021). Study counselling experiences and educational routes of girls with immigrant backgrounds. Teoksessa L. Arnell & M. A. Vogell (toim.), *Living like a girl: Agency, social vulnerability and welfare measures in a European context* (ss. 147–163). Berghahn Books.
- Lahelma, E., Öhrn, E., & Weiner, G. (2021). Reflections on the emergence, history and contemporary trends in Nordic research on gender and education. Teoksessa M. Carlson, B. E. Halldorsdóttir, B. Baranovic, A.-S. Holm, S. Lappalainen & A. Spehar (toim.), *Gender and education in politics, policy and practice: Transdisciplinary perspectives* (ss. 17–33). Springer.
- Lappalainen, S. (2007). Havainnoista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 113–134). Vastapaino.
- Lappalainen, S., Hakala, K., Lahelma, E., Mietola, R., Niemi, A. M., Salo, U. M., & Tolonen, T. (2023). Feminist ethnography as 'troublemaker' in educational research: Analysing barriers of social justice. *Ethnography and Education*, 18(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2122855>
- Levitt, H. M., Ipekci, B., Morrill, Z., & Rizo, J. L. (2021). Intersubjective recognition as the methodological enactment of epistemic privilege: A critical basis for consensus and intersubjective confirmation procedures. *Qualitative Psychology*, 8(3), 407–427. <https://doi.org/10.1037/qup0000206>

- Lipura, S. J., & Collins, F. L. (2020). Towards an integrative understanding of contemporary educational mobilities: a critical agenda for international student mobilities research. *Globalisation, Societies and Education*, 18(3), 343–359. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1711710>
- Lomer, S., & Mittelmeier, J. (2021). Mapping the research on pedagogies with international students in the UK: a systematic literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1243–1263. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872532>
- Luthra, L., & Platt, L. (2016). Elite or middling? International students and migrant diversification. *Ethnicities*, 16(2), 316–344. <https://doi.org/10.1177/1468796815616155>
- Maton, K. (2003). Reflexivity, relationism, & research: Pierre Bourdieu and the epistemic conditions of social scientific knowledge. *Space and Culture*, 6(1), 52–65. <https://doi.org/10.1177/1206331202238962>
- Mietola, R., Berg, P., Hakala, K., Lahelma, E., Lappalainen, S., Salo, U. M., & Tolonen, T. (2016). Feministinen etnografia kasvatuksen kulttuureita jäljittämässä. *Nuorisotutkimus*, 34(1), 4–17.
- Milligan, L. (2014). Insider-outsider-inbetween? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928510>
- Moore, R., & Mullerly, J. (1999). The discourse of “voice” and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 189–206. <https://doi.org/10.1080/0142569995407>
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2016). What is caring research? Teoksessa S. Uusiautti, K. Määttä (toim.), *The basics of caring research. Bold visions in educational research* (ss. 3–18). SensePublishers.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2020). Educating self-governing learners and employees: Studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Niemi, A.-M., & Laaksonen, L. M. (2020). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & Society*, 35(3), 460–478. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1634523>
- Patai, D. (1991). U.S. academics and third world women: Is ethical research possible? Teoksessa S. Berger Gluck & D. Patai (toim.), *Women's words: The feminist practice of oral history* (ss. 137–153). Routledge.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Pillow, W. S. (2015). Reflexivity as interpretation and genealogy in research. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 15(6), 419–434. <https://doi.org/10.1177/1532708615615605>
- Rankl, F., Johnson, G. A., & Vindrola-Padros, C. (2021). Examining what we know in relation to how we know it: A team-based reflexivity model for rapid qualitative health research. *Qualitative Health Research*, 31(7), 1358–1370. <https://doi.org/10.1177/1049732321998062>

- Salo, U.-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto.
- Sousa, B. J., & Clark, A. M. (2019). The ubiquity and invisibility of research failures: A call to share more. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–3. <https://doi.org/10.1177/1609406919846977>
- Spivak, G. C. (1993). “Can the subaltern speak?” Teoksessa L. Chrisman & P. Williams (toim.), *Colonial discourse and postcolonial theory: A reader* (ss. 66–111). Columbia University Press.
- Sweet, P. L. (2020). Who knows? Reflexivity in feminist standpoint theory and Bourdieu. *Gender and Society*, 34(6), 922–950. <https://doi.org/10.1177/0891243220966600>
- St. Pierre E. A., & Pillow W. S. (2000). *Working the ruins: Feminist poststructural theory and methods in education*. Routledge.
- Wacquant, L. J., & Bourdieu, P. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.
- Wright, M. F. (2024). Staring out my window: Reflexivity and relationality in research in a Covid-19 world. *Possibility Studies and Society*, 3(1) 78–93. <https://doi.org/10.1177/27538699241273735>
- Yip, S. Y. (2023). Positionality and reflexivity: Negotiating insider-outsider positions within and across cultures. *International Journal of Research and Method in Education*, 47(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.226637>

12

Kuka on mun puolesta luvannut, että osallistun?

Etnografian portinvartijat ja koulutussosiologisen tiedontuotannon haasteet

Heidi Huilla, Sara Juvonen, Sirpa Lappalainen, Sonja Kosunen & Linda Maria Laaksonen

Etnografia on menetelmä, jolla tutkija pääsee pureutumaan syvälle koulutusinstituutioiden arkitodellisuuksiin. Sisäänpääsy kasvatustutkimukseen edellyttää kuitenkin koko tutkimusprosessin ajan kestävästä neuvottelusta erilaisten portinvartijoiden kanssa. Toisinaan portinvartijat pyrkivät rajoittamaan tutkijan kentälle pääsyä hyvästä syystä. Toisinaan kyse on vallankäytöstä, jolla tullaan rajoittaneeksi heikommassa asemassa olevien ryhmien, kuten lasten ja nuorten, mahdollisuuksia tulla kuulluksi. Sisäänpääsyneuvotteluihin kuuluva hankaluus voi olla tutkijalle raskasta ja performointi, paksut paperinivaskat ja vastahankaiset portinvartijat saattavat rajoittaa oleellisesti tietoa, jota tutkija voi saada.

Johdanto

Etnografisessa tiedontuotannossa keskeinen osa tutkimusta on niin sanotulle kentälle pääsy. Kentän määritelmä ei ole yksiselitteinen (esim. Matthiesen, 2020). Koulututkimuksessa kentällä viitataan usein opetusyksiköihin, kuten kouluihin ja päiväkoteihin, mutta niiden lisäksi se voi laajentua esimerkiksi koulutuspoliittisiin dokumentteihin (Niemi, 2015; Delamont, 2011). Koulutussosiologian alalla etnografiassa on Suomessa pitkät perinteet (esim. Gordon ym., 2000; Lappalainen ym., 2007; ks. Huilla, 2022, s. 57). Menetelmän etuna on sen läheisyys tutkittaviin ilmiöihin:

Huilla, H., Juvonen, S., Lappalainen, S., Kosunen, S. & Laaksonen L. M. (2026). Kuka on mun puolesta luvannut, että osallistun? Etnografian portinvartijat ja koulutussosiologisen tiedontuotannon haasteet. Teoksessa J. Varjo, T. Civil-Hirvonen, M. Kalalahti & H. Kinnari (toim.), *Koulutussosiologian metodologiat ja tutkimusmenetelmät* (ss. 240–260). Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/75x3my90>

etnografian ajatellaan usein valottavan varsinkin marginalisoiduissa yhteiskunnallisissa asemissa olevien ihmisten kokemuksia ja todellisuutta koulutusjärjestelmän eri puolilla ja myös sen laitamilla. Jotta tutkittavan ilmiön lähelle voidaan päästä, on tavoitettava tutkimuksen kannalta keskeiset osallistujat ja päästävä heidän lähelleen. Tähän prosessiin vaikuttavat erilaiset portinvartijat, jotka mahdollistavat konkreettisen pääsyn oppilaitoksiin ja tutkimusaineiston tuottamisen niissä, ja näin rajaavat sitä, millaisen tiedon äärelle etnografi voi päästä.

Portinvartija (*gatekeeper*) voidaan määritellä henkilöksi, joka mahdollistaa kentälle pääsyn mutta ei osallistu itse tutkimukseen niin sanotusti tutkittavana (Clark, 2010). Tässä luvussa ymmärrämme käsitteen laajemmin. Määrittelemme portinvartijoiksi tahot, jotka tutkimuksen eri vaiheissa edistävät tai vaikeuttavat tutkijan toimintaa tämän havainnoidessa ja haastattellessa. Portinvartijat voivat olla virallisia (*formal*), ulkoisia (*external*) tahoja, joiden vallassa on päättää kentälle pääsystä, mutta niin ikään tärkeä osa aineiston tuottamisen mahdollisuuksia ovat epäviralliset (*informal*), sisäiset (*internal*) tahot, jotka vaikuttavat tutkijan mahdollisuuksiin toimia kentällä (Reeves, 2010; Chaudhuri, 2017). Kouluetnografiassa esimerkki ensimmäisestä voisi olla kunta, jossa tutkimuskoulu sijaitsee ja jolta tutkijan täytyy anoa tutkimuslupa. Jälkimmäinen voisi olla vaikkapa oppilas, joka saa suostuteltua muita oppilaita joko osallistumaan tai jättämään osallistumatta tutkimukseen. Portinvartijan lisäksi tutkimuskirjallisuudessa käytetään muun muassa oppaan (Amundsen ym., 2017) ja avainhenkilön (Laaksonen, 2024) käsitettä. Oppaat ja avainhenkilöt toimivat kuten portinvartijat mutta osallistuvat aktiivisemmin tutkimukseen sekä sen mahdollistajina että tutkimuksen kohteina.

Kentälle pääsy voidaan ymmärtää osallistumisena – ei niinkään jonnekin pääsynä, vaan osana tiedontuottamisen prosessia, jossa tutkija osallistuu tutkittavien jokapäiväiseen elämään. Tällöin tutkimuksen tekeminen määrittyy dynaamiseksi prosessiksi, jossa sisäänpääsyneuvottelut ovat keskeinen osa jokaista tutkimuksen teon hetkeä (Matthiesen, 2020; Amundsen ym., 2017). Sisäänpääsy ei siis ole vain neuvottelu tutkimuksen alussa, jonka jälkeen kaista on niin sanotusti auki, vaan se kuuluu osaksi etnografista tutkimusta jokaisessa sen vaiheessa. Tällöin sisäänpääsyneuvottelut portinvartijoiden kanssa näyttäytyvät samankaltaisena menetelmällisenä osana tiedontuotantoa kuin esimerkiksi haastatteluiden tekeminen ja ne edellyttävät sekä teoreettista että menetelmällistä tarkastelua (Matthiesen, 2020; Crowhurst & Kennedy-Macfoy, 2013).

Tässä luvussa tarkastelemme suomalaisen kouluetnografian portinvartijoita. Käytämme esimerkkeinä sisäänpääsyneuvotteluita kolmessa tutkimushankkeessa. Tavoitteenamme on tehdä näkyväksi etnografiseen menetelmään liittyviä haasteita ja ratkaisuja suomalaisessa koulutussosiologisessa kouluetnografiassa sekä käsitteellistä niitä. Lähtökohtanamme on ymmärrys sisäänpääsyneuvotteluista erityisesti episteemisenä ja tiedontuotannon politiikkaan liittyvänä portinvartijuutena: portinvartijoilla on potentiaalista valtaa vaikuttaa siihen, millaista tietoa tutkijalla on mahdollisuus tuottaa (Chaudhuri, 2017). Tarkastelemme sisäänpääsyneuvottelua makro-, meso- ja mikrotasolla (ks. myös Striepe & Cunningham, 2022). Tutkimuk-

sissamme makrotaso viittaa virallisiin tutkimuslupaneuvotteluihin kunnan kanssa, mesotaso instituutioiden tasolla käytäviin neuvotteluihin koulun eli käytännössä rehtorin kanssa, ja mikrotaso ruohonjuuritason yksilöiden eli opettajien, huoltajien ja oppilaiden kanssa käytäviin neuvotteluihin. Käytännössä nämä eri tasot eivät ole aina tarkkarajaisia, vaan limittyvät toisiinsa.

Portinvartijat etnografisessa tutkimuksessa

Kentän monet näkymättömät kädet ja “kummitukset”

Sanana portinvartija viittaa ihmiseen, joka vartioi porttia tai ovea, jonka takana on jotain mihin kenellä tahansa ei ole pääsyä. Etnografisen tiedontuotannon portinvartijat eivät kuitenkaan vartioi vain ovea tai ovia, joiden läpi pääsyn jälkeen tutkija on kentällä ja aineiston tuottaminen on mahdollista, vaan tiedontuottaminen on tapahtumaketju, jossa sisäänpääsyneuvotteluita käydään sosiaalisena ja relationaalisena prosessina jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (Matthiesen, 2020; Crowhurst & Kennedy-Macfoy, 2013; Chaudhuri, 2017). Kaikki neuvottelut vaativat emotionaalista työtä tutkijalta (Grant, 2017), mikä tuottaa etnografiaan toisinaan uuvuttavankin elementin. Kentän vakuuttaminen tutkimuksen tarpeellisuudesta, kysymyksiin vastaaminen ja erilaisten dokumenttien pitäminen tarjolla voi tuntua raskaalta (Grant, 2017).

Virallisen eli makrotason neuvottelut on aiemmissa tutkimuksissa tunnistettu usein helpommiksi kuin neuvottelut epävirallisten tahojen kanssa (Chaudhuri, 2017; Wanat, 2008). Voisi ajatella, että viralliset, makrotason neuvottelut ovat tutkimuksen kronologiassa ensimmäiset, mutta käytännössä tutkijan on usein oltava yhteydessä myös itse kouluihin – mesotasoon – ennen tutkimuslupan hakemista. Epäviralliset neuvottelut voidaan hahmottaa sosiaalisina neuvotteluina. Tutkija neuvottelee konkreettisen fyysisen pääsyn tutkittavaan kohteeseen, jonka jälkeen alkavat neuvottelut sosiaalisesta sisäänpääsystä (Clark, 2010). Ilmiötä on hahmotettu myös sisäänpääsyn ja yhteistyön käsitteillä; sisäänpääsy ei vielä takaa yhteistyötä, vaan fyysisen sisäänpääsyn jälkeen tarvitaan myös sosiaalinen sisäänpääsy eli tutkittavien halu tehdä yhteistyötä tutkijan kanssa (Wanat, 2008; Clark, 2010). Erilaisten neuvottelustrategioiden laatiminen ja käyttäminen on työlästä ja toisinaan onnistuminen saattaa tuntua sattumanvaraiselta. Wanatin (2008) esimerkissä (sosiaalinen) sisäänpääsy opettajien haastatteluiden tekemiseksi tapahtui, kun tutkijat jakoivat asioita omasta yksityiselämästään. Kuvaukset lapsiperhearjesta tuottivat yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka lisäsi luottamusta ja helpotti sosiaalista sisäänpääsyä – niille tutkijoille, joilla oli pieniä lapsia (Wanat, 2008). Neuvotteluiden sattumanvaraisuus saattaakin ymmärrettävästi tuottaa emotionaalisia haasteita tutkijalle ja vaikuttaa siihen, millaista aineistoa tutkijan on mahdollista tuottaa.

Portinvartijoita käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa onkin tarkasteltu varsin paljon yhteisön sisä- ja ulkopuolisuuden kysymyksiä (esim. Amundsen ym., 2017; Bucerius, 2013; Bashir, 2023; Grant, 2017). Ulkopuolisen on neuvoteltava jäsenyy-

destään osaksi ryhmää, mikä edellyttää aikaa, eikä onnistumisesta ole varmuutta. Yhdistävät tekijät, kuten sukupuoli, etninen tausta ja yhteiskuntaluokka tai esimerkiksi opettajuus, voivat tuottaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja avata ovia osaksi yhteisöä, mutta tämä saattaa myös vääristää näkökulmaa ja tuottaa haasteita siinä kirjoittamisen vaiheessa, jossa tutkittavaa yksikköä tarkastellaan myös kriittisesti (Bucerius, 2013; Huilla, 2022).

Koulun kontekstissa opettajien sisäpiiriin pääseminen saattaa tehdä oppilaiden luottamuksen saamisen vaikeaksi. Toisaalta oppilaiden kanssa läheisesti toimiminen saattaa herättää huolta opettajissa, joille tutkijan luokkaan päästäminen on lähtökohtaisesti usein emotionaalisesti haastavaa: on vaikea välttyä lähtöasetelmalta, jossa tutkija arvioi tai arvostelee opettajan toimintaa luokassa (Paju, 2011). Luokkahuoneeseen pääsy on usein kuitenkin varsin tärkeä osa tutkimusaineiston tuottamista, joten tutkijan on käytännössä luotava suhde portinvartijaopettajiin. On myös mahdollista, että opettajat jakavat tutkijalle oppilaista sisäpiiriläisen tietoa, joka ei kuitenkaan vastaa oppilaiden todellisuutta; toisinaan sisäpiiriläinen voikin olla ulkopuolinen, vaikka ei sitä itse tunnista (Bucerius, 2013). Sisä- ja ulkopuolisuuden roolit myös vaihtelevat tutkimusprosessin aikana riippuen siitä, kenen kanssa neuvotteluja kulloinkin käydään (Bucerius, 2013).

Portinvartijat ovat kaikkineen keskeisessä roolissa määrittämässä millaiseen aineistoon ja tietoon tutkijalla on mahdollisuus päästä käsiksi. Amundsen ja kumppanit (2017) kirjoittavat portinvartijoiden ”näkymättömästä kädestä”, joka määrittää, kenen tietoon tutkijalla on pääsy. Jos kunta, oppilaitoksen rehtori tai henkilöstö kieltäytyy osallistumasta, tai valikoi mitkä luokat saavat olla mukana, määrittävät he samalla sitä, keiden ääni tulee kuulluksi ja keiden jää päätymättä osaksi tutkijan aineistoa. Kaikkea ei voi luonnollisestikaan saada mukaan; tieto on aina osittaista ja useiden seulojen läpi kulkenutta, mutta on mahdollista, että tutkija ei sisäänpääsyneuvotteluissa saa tutkimusasetelmansa näkökulmasta haluamaansa oppilaitosta tai luokkaa mukaan. Striepe ja Cunningham (2022) huomauttavat, että portinvartijoiden joukossa on aina mukana myös ”kummituksia”, eli vaikeasti ennakoitavia, näkymättömiä tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkijan mahdollisuuksiin tuottaa aineistoa. Jokaisella oppilaitoksella on esimerkiksi oma kulttuurinsa ja toimijoiden välinen dynamiikkansa, jotka vaikuttavat siihen, miten tutkija otetaan vastaan. Neuvottelut kantavatkin mukanaan historiallisesti ja kulttuurisesti kumuloituneita valtdynamiikkoja (Amundsen ym., 2017; Crowhurst & Kennedy-Macfoy, 2013). Tässä menetelmällisessä luvussa tavoitteenamme on tehdä näkyväksi etnografisten portinvartijoiden näkymättömiä käsiä ja niitä kummituksia, jotka suomalaisessa koulutus sosiologisessa ja etnografisessa tutkimuksessa vaikuttavat tiedontuotantoon haastaen ja mahdollistaen.

Erilaisia neuvottelustrategioita

Jokainen portinvartija tarvitsee omanlaiset, erilliset neuvottelut, ja näin myös erilaisen strategian tutkimuksen eri vaiheissa (Bucerius, 2013; Striepe & Cunningham, 2022). Esimerkiksi opettajakunnan vakuuttaminen tutkimuksen tarpeellisuudesta

ta tapahtuu eri tavoin kuin oppilaiden. Lisäksi jonain päivänä toimiva strategia ei välttämättä toimi toisena päivänä, ja opettajat saattavat yhtenä päivänä olla tutkimukseen suostuvaisia, kun taas toisena sulkevat luokan oven tutkijalta. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on tarkasteltu erilaisia tekijöitä, jotka myötävaikuttavat ja estävät neuvotteluiden onnistumista ja etnografin sisäänpääsyä (Clark, 2010). Osaan tutkijan on mahdollista vaikuttaa, mutta toisten kohdalla neuvottelut ovat haastavampia. Tutkittavia on helpompi saada mukaan, jos he kokevat saavansa mahdollisuuden saada ääntään kuuluviin tai jos tutkimuksessa tuotetaan jotain heitä konkreettisesti hyödyttävää tietoa. Monet kokevat lisäksi eettistä ja moraalista velvollisuutta osallistua tutkimushankkeisiin. Tutut paikat ja ihmiset, eli tutkittavien maaperällä operointi, saattavat helpottaa tutkimushankkeisiin osallistumista, etenkin haavoittuvimmassa asemassa olevien kohdalla (Bashir, 2023).

Etnografinen menetelmä saattaa toisaalta itsessään saada jotkut kyseenalaistamaan tutkimushanketta (Clark, 2010). Tutkijan epämääräiseltä vaikuttava pyöriminen koulun arjessa ei välttämättä vastaa positivistisia mielikuvia tutkimuksen tekemisen periaatteista. Tutkittavia saattavat myös haitata aiemmat kokemukset tutkijoiden kanssa tai esimerkiksi julkiseen tai sosiaalisen median keskusteluun päätyneet kielteiset kokemukset tutkimukseen osallistumisen seurauksista. Portinvartijoilla on niin ikään omia intressejään ja valtataisteluitaan, joiden keskelle tutkija saattaa (tutkimusaiheellaan) tahtomattaan sohaista ja joka saattaa estää pääsyn tutkimuskohteeseen (Clark, 2010; Bashir, 2023; Striepe & Cunningham, 2022).

On siis olennainen kysymys, miten tutkimus tarjoillaan tutkittaville, erityisesti heille, joiden voi olla haastavaa ymmärtää, mistä tutkimuksessa on kysymys (Bashir, 2023). Esimerkiksi lasten ja nuorten voi olla vaikeaa ymmärtää, mikä on tutkijan rooli ja tavoite koulun kontekstissa. Samoin kieli saattaa tuottaa haasteita osallistumiselle, myös heidän kohdallaan, jotka jakavat tutkimuksessa käytetyn kielen, esimerkiksi suomen, ensimmäisenä kielenään. Bashir (2023) myös muistuttaa, että käänöksissä käsitteet saattavat saada merkityksiä, jotka eroavat alkuperäisestä tarkoituksesta. Tutkimustiedotteet, havainnointi- ja haastattelulupalomakkeet sekä yliopiston tai muun tutkimuslaitoksen tietosuojailmoitukset eivät välttämättä toimi kaikille tutkimuksen tavoitteita selventävinä dokumentteina ja saattavat näin karkottaa juuri niitä osallistujia, joita tutkimuksiin on aina ollut haastavampaa saada.

Läpi tutkimusprosessin keskeinen osa etnografista tiedontuotantoa ovat eettisyyteen liittyvät kysymykset. Sisäänpääsyneuvotteluihin liittyy paljon eettistä pohdintaa edellyttäviä tekijöitä, joihin varautuminen ennakoon on haastavaa (Chaudhuri, 2017). Tutkija ei voikaan aina noudattaa ennalta sovittuja tarkkoja ohjeistuksia tai kirjata kaikkia vaiheita ennakoon esimerkiksi tutkimuslupahakemuksiin (Weis, 2019). Neuvotteluissa portinvartijoiden kanssa etnografi joutuu myös pohtimaan osallistujien vapaaehtoisuuden astetta. Etnografi pyrkii toimimaan tutkittaviaan kohtaan mahdollisimman eettisesti, mikä ei välttämättä näyttäytyä aineistontuotannon kannalta käytännöllisenä (Weis, 2019; Amundsen ym., 2017).

Portinvartijat ovat usein hierarkkisessa asemassa toisiinsa nähden siten, että makrotason portinvartijat ovat korkeammalla portaalla suhteessa mesotason toimi-

joihin, joiden portinvartijat taas ovat hierarkiassa korkeammalla suhteessa mikrotason toimijoihin. Kouluetnografian tapauksessa tämä tuottaa konkreettisesti kysymyksen, että jos kunta on suostuvainen tutkimukseen, voiko koulu kieltäytyä siitä? Jos rehtori suostuu tutkimukseen, voivatko opettajat kieltäytyä siitä? Jos opettaja suostuu päästämään tutkijan luokkaansa ja vanhemmat suostuvat tutkimukseen, voivatko oppilaat kieltäytyä osallistumasta (ks. myös Striepe & Cunningham, 2022; Reeves, 2010)? Vaikka oppilaat ovat kouluetnografiassa usein hierarkiassa viimeisenä, heidän luottamuksensa voittaminen ja suostumuksensa ovat keskeisiä – näin ollen neuvotteluprosessi kiteytyy lopulta oppilaaseen. Myös Suomessa on käyty keskustelua siitä, missä määrin alaikäinen voi päättää omasta suostumuksestaan tutkimukseen. Lapsiasiavaltuutettu oli yhdessä Lapsitutkimuksen työryhmän kanssa tehnyt tätä lukua kirjoitettaessa hiljattain aloitteen Tutkimuseettiselle neuvottelukunnalle linjausten tarkentamisesta, jotta eettisessä arvioinnissa painotus olisi juuri lapsen oikeudessa osallistua tutkimukseen (Lapsiasiavaltuutettu, 2024).

Tässä luvussa lähtökohtamme on, että sisäänpääsyneuvotteluihin liittyvät kysymykset ja lopputulemat ovat keskeinen osa koko tutkimusprosessia ja täten osa sekä aineistoa että tuloksia. Luku etenee siten, että esittelemme seuraavaksi tutkimushankkeet, joiden pohjalta esittelemme havaintojamme suomalaisen kouluetnografian portinvartijoista. Tämän jälkeen kuvaamme kohtaamiamme haasteita ja tekemiämme ratkaisuja ottamalla esimerkkejä eri hankkeista. Tavoitteenamme on kuvata niitä ”näkymättömiä käsiä” ja ”kummituksia”, jotka vaikuttavat siihen, mitä tiedämme koulujen arjesta sekä käsitteellistä, mitä esimerkit kertovat etnografisen menetelmän haasteista ja mahdollisuuksista.

Kolme etnografista tutkimushanketta

Tavoitteenamme tässä luvussa on tarkastella suomalaisen kouluetnografian portinvartijoita. Käsittelemme aihetta ottamalla esimerkkejä erilaisilla etnografisilla kentillä käymistämme neuvotteluista. Ammennamme kolmen tutkimushankkeen etnografisesta havainnointi- ja haastatteluaineistosta, josta olemme tätä lukua varten käyneet läpi sisäänpääsyneuvotteluihin liittyviä episodeja (Emerson ym., 2007) pitäen kuitenkin mielessä, että neuvottelut kuuluvat osaksi koko tutkimusprosessia (Matthiesen, 2020; Amundsen ym., 2017).

Ajallisesti ensimmäisen hankkeen *Toimiva lähikoulu* (TOLU, rahoittaja silloinen Kaupunkitutkimus ja metropolipolitiikka yhteistyöohjelma) aineistontuotanto toteutettiin vuosina 2014–2015. Hankkeeseen osallistui kolme alakoulua, jotka sijaitsevat pääkaupunkiseudulla. Havainnointimuistiinpanoja tuotettiin 79 päivän ajalta ja etnografisia haastatteluita yhteensä 70. Toinen tutkimushanke *Mixed classes and pedagogical solutions* (MAPS, rahoittaja Nordforsk) toimi vuosina 2018–2021 niin ikään pääkaupunkiseudulla, yhdessä alakoulussa ja yhdessä varhaiskasvatusyksikössä. Havainnointiaineistoa tuotettiin 73 päivän ajalta ja haastateltiin yhteensä 70 henkilöä. Hankkeista kolmas *Yksityistymisen ja korkeakoulutukseen pyrkiminen:*

ohjausvälineet, yksityinen pääoma ja tasa-arvo korkeakoulutukseen hakeutumisessa (PAHE, rahoittaja Koneen Säätiö) toteutettiin pääkaupunkiseudulla vuosina 2017–2020 lukiokoulutuksessa. Hankkeessa tuotettiin etnografista tutkimusaineistoa kolmessa lukiossa. Tutkimushankkeen kouluissa oli kenttäpäiviä 75 ja haastatteluja tehtiin 58. Jokainen tämän luvun kirjoittajista on osallistunut aineistontuotantoon vähintään yhdessä näistä kolmesta tutkimushankkeesta ja Huilla, Juvonen sekä Kosunen ovat olleet mukana hankkeista kahdessa.

Tämä luku sai alkunsa keskusteluista, joissa havaitsimme, että jouduimme käymään eri hankkeissa varsin erilaisia sisäänpääsyneuvotteluita. Samojen kaupunkien sisällä käymiimme makrotason tutkimuslupaneuvotteluihin vaikuttivat esimerkiksi vuonna 2018 voimaan tullut yleinen tietosuoja-asetus (GDPR) sekä henkilöstön vaihtuminen kaupunkien tutkimuslupal palveluissa. Meso- eli instituutioiden tasolla rehtorit suhtautuivat hankkeisiin varsin myönteisesti, mutta mikrotasolla käymämme neuvottelut esimerkiksi opettajakunnan kanssa erosivat kouluittain varsin paljon. Aloimme kiinnittää huomiota siihen, millaisen aineiston tuottaminen oli kussakin kontekstissa mahdollista, mihin meillä tutkijoina oli rajoitettu pääsy toiveista ja neuvotteluista huolimatta, ja miten portinvartijat ohjasivat katsettamme yhteen suuntaan sulkien samalla pois mahdollisuuksia katsoa toisaalle. Keskustelimme paljon myös siitä emotionaalisesta taakasta, jota neuvottelut ja ulkopuolelle sulkeamisen kokemukset tuottivat ja toisaalta siitä, mitä haasteita sisäpiiriin pääseminen (esim. Bucerius, 2013) tuotti siinä vaiheessa, kun aineistoa analysoitiin kriittisesti kenttävaiheen päätyttyä.

Keskitymme tässä luvussa episodeihin (Emerson ym., 2007), joissa sisäänpääsyneuvottelut ja erilaiset portinvartijuuden muodot tulivat eri tavoin näkyviksi erityisesti makro- ja mikrotasoilla. Mesotason neuvottelut koulujen rehtoreiden kanssa olivat hankkeissamme pääosin helppoja. Tämä saattoi tuottaa opettajakunnalle paineen osallistua tutkimukseen silloinkin, jos he eivät olisi sitä halunneet. Valikoimamme episodit toimivat esimerkkeinä portinvartijoista ja neuvotteluista, joita suomalaisen kouluetnografian kentällä on viime vuosikymmenen aikana käyty. Tarkastelemme valikoimiamme kohtia aiemman portinvartijoita käsittelevän tutkimuksen käsitteitä hyödyntäen ja pyrimme nostamaan havaintojemme abstraktiota soa siten, että ne tuottavat teoreettisesti yleistettävällä tavalla tietoa etnografiseen menetelmään kytkeytyvistä koulutussosiologisen tiedontuotannon haasteista.

Kentälle pääsy: makrotason neuvottelut

Virallisen tason neuvottelut makrotasolla on tunnistettu neuvotteluista sujuvimiksi, sillä niihin on usein olemassa valmiit askelmerkit, joita sekä tutkija että esimerkiksi tutkimusluvan antaja voivat seurata (Chaudhuri, 2017; Wanat, 2008). Vuonna 2018 juuri kun sisäänpääsyneuvottelut alkoivat kahdessa tämän luvun kolmesta hankkeesta, EU:n yleinen tietosuoja-asetus (GDPR) astui voimaan. Asetus muutti vakiintuneita askelmerkkejä sisäänpääsyneuvotteluissa ja tuotti sen implementoin-

nin alkuvaiheessa epäselvyyttä käytännöistä ja tulkinnoista erityisesti makrotasolla, jossa GDPR-säädöksiä tulkittiin paikallisesti kussakin kunnassa. Tutkimustiedon rooli asetuksen tulkinnoissa eli niin ikään murrosvaihetta. Jouduimme pohtimaan alkuun varsin vajavaisin ohjeistuksin muun muassa sitä, millä perusteella tutkimushankkeessa voi kerätä tietoja, miten henkilörekisteri rakentuu eli mitkä ainekset riittävät sen syntymiseen, ja millaisia vaiheita tutkittavien kanssa on käytävä läpi ennen kuin heitä voi alkaa havainnoida tai haastatella. Seuraavat kaksi esimerkkiä tutkimushankkeistamme konkretisoivat erilaisia kysymyksiä ja vaiheita, joita GDPR-asetuksen syntyvaiheessa jouduimme käymään läpi ja joissa tutkimustiedon tuottaminen jäi tulkintamme mukaan asetuksen teknisen toteuttamisen jalkoihin.

Esimerkki 1: Neuvottelut yliopiston oman lakiosaston kanssa

Usein ennen minkään muun sisäänpääsyneuvottelun aloittamista ensimmäinen neuvottelukohde on yliopiston oma lakiosasto ja epäselvissä tai arviota selvästi vaativissa tapauksissa tutkimuseettinen toimikunta. Yhdessä esimerkkitapauksistamme käytimme kuukauden neuvotellen lakiosaston kanssa siitä, voiko hankkeessa kerättyä erään korkeakoulun alumnien nimelistaa hyödyntää mahdollisten haastattavien rekrytoimisessa. Neuvotteluihin osallistui hankkeen johtaja itsensä (Yliopisto 1) ja hankkeen tutkijatohtorin (Yliopisto 2) puolesta.

Ensin hankkeen johtaja oli yhteydessä oman yliopistonsa tutkimuseettiseen toimikuntaan tiedustellakseen, tuliko kyseessä olevaa toista korkeakoulua ja sen johtoa informoida siitä, että heidän alumnejaan haastatellaan. Tutkimuseettisen toimikunnan periaatteiden pohjalta päädyttiin siihen, että hankkeen eettistä ennakoarviointia ei tarvita, eikä instituutiota tarvitse informoida, koska yksikään tavoiteltavista henkilöistä ei opiskellut tai työskennellyt enää kyseisessä korkeakoulussa. Haastattavien lähestymistavoista tulisi kuitenkin vielä neuvotella lakiosaston kanssa.

Tämän jälkeen lähestyimme tutkimuksen lakimiehiä asiassa. He vastasivat muutamassa päivässä tiedusteluun ja esittivät lukuisia lisäkysymyksiä aiheesta. Lakimiesten tulkinta oli linjassa tutkimuseettisen neuvottelukunnan tulkinnan kanssa siitä, että instituutiolta ei tarvitsisi hakea erikseen tutkimuslupaa, kunhan haastattavat eivät työskentele valmistumisensa jälkeen kyseisessä korkeakoulussa eikä haastatteluja toteuteta sen tiloissa. Lähde, josta nimet oli kerätty, oli julkinen ilmoitus korkeakoulusta valmistuneista henkilöistä, ja se sisälsi myös henkilöiden valokuvat. Lakiosastoa kiinnosti kuitenkin, milloin nämä tiedot oli koostettu. Heidän tulkintansa oli, että tutkittaville olisi pitänyt antaa GDPR:n edellyttämät tiedot viimeistään kuukauden kuluessa henkilötietojen saamisesta, koska asetusta tiukasti tulkiten tällaistenkin tietojen tallentaminen on henkilötietojen käsittelyä. Lista oli kuitenkin ladattu jo joitain vuosia ennen GDPR:n uudistuksen voimaantulusta, sen aikaisia ohjeistuksia noudattaen. Lakiosaston mukaan, jos tallentamisesta on kulunut huomattava aika, eikä vastaavia tietoja ole enää saatavilla julkisesti, henkilöille voi tulla ”yllätyksenä”, että heidän tietojaan käsitellään tällä tavoin, jolloin listan käyttöä tulisi harkita uudelleen. Lakiosasto edellyttikin, että alumneja kontaktoidessa näille tulisi välittömästi kertoa, mistä heidän nimensä ja yhteystietonsa

on saatu, mitä tutkimus koskee ja mikä on sen henkilötietojen laillinen käsittelyperuste. Lisäksi tutkittaville tulisi välittömästi yhteydenoton yhteydessä antaa tutkimusta koskeva tietosuojailmoitus ja tieto, että halutessaan he voivat kieltäytyä tutkimuksesta ja kieltää jatkossa tutkimusta koskevat yhteydenotot.

Tutkijan näkökulmasta alumniin nimilistan käyttöä ilmestyi uuden asetuksen myötä ohjailemaan vaikeasti ennakoitava "näkyvätön käsi" (Amundsen ym., 2017) eli yliopiston sisäinen prosessi, joka oli estää aineistontuotannon, vaikka nimilistan keräämisen hetkellä sille ei ollut eettisiä esteitä. Vaikka pääsimme yhteisymmärrykseen siitä, mikä muodostaa henkilörekisterin ja miten tutkittavien kanssa tulee toimia GDPR-asetusta tiukasti tulkiten, haasteet jatkuivat henkilörekisterin siirrettävyyden kysymyksissä.

Koska tutkimushankkeessa työskenteli kahden yliopiston tutkijoita, alumneja koskevan aineiston rekisterinpitäjäys piti ennakkoon selvittää, koska haastatteluita tuotettiin molempiin yliopistoihin. Rekisterinpitäjäksi todettiin hankkeen johtajan kotiyliopisto, Yliopisto 1, minkä jälkeen lakiosasto vaati lisäselvitystä siitä, mikä hankkeen hankeapurahalla Yliopistossa 2 työskentelevän tutkijatohtorin suhde oli Yliopistoon 1. Yliopiston 1 lakiosasto katsoi, että koska tutkijatohtori työskenteli virallisesti toisessa yliopistossa, Yliopiston 1 "omistamaa" haastatteluaineistoa, vaikka se olisi ollut tutkijatohtorin itsensä keräämää, ei saisi käsitellä Yliopiston 2 laitteilla, kuten kannettavalla tietokoneella. Näin ollen haastattelut tässä kahden yliopiston yhteistyöhankkeessa tuli kerätä Yliopiston 1 laitteilla, pseudonymisoida ja turvallisesti siirtää tutkijatohtorin toisen yliopiston omistamalle tietokoneelle. Neuvottelut kestivät kuukauden verran ja edellyttivät 13 verraten pitkää sähköpostiviestiä. Ohjailun kohteena olivat näin sekä aineistontuotannon mahdollisuudet ylipäättään että ne materiaaliset reunaehdot, joilla aineistoa voitaisiin tuottaa ja käsitellä. Tutkijoiden pohdittavaksi jäi kannattaako aineistoa tuottaa, jos hankkeen tutkijatohtori ei välttämättä voisi osallistua sen tuottamiseen ja analyysiin.

Lopulta kävi niin, että kaiken haastateltavien kontaktointiin liittyvän monimutkaisuuden vuoksi haastatteluja ei koskaan tehty: ei siis haastateltu kymmentä korkeakoulutettua aikuista, joiden henkilötiedot haastattelun aihetta käsittelevästä aiheesta olivat avoimessa jakelussa internetissä valokuvien kanssa vielä sinä päivänäkin, kun päätös haastateltavien yhteydenoton perumisesta tehtiin. Tutkimushankkeen näkökulmasta lakiosaston GDPR-asetuksen tulkinnasta muodostui "kummitus" (Striepe & Cunningham, 2022), joka vaikeasti ennakoitavana mutta useammalle tasolle ulottuvana tekijänä teki aineiston tuotannon niin haastavaksi, että haastattelutieto jäi tuottamatta.

Kävimme molemmissa GDPR-asetuksen voimaantulon aikaan alkaneissa hankkeissa varsin haastavia neuvotteluita myös kuntien tutkimuslupalpalveluiden kanssa. Huomasimme kasvavan varovaisuuden kuntien tutkimuslupien kanssa työskentelevien ja niitä myöntävien viranhaltijoiden käytöksessä. Murrosvaiheessa olevan ohjeistuksen tulkinta ja tutkimushankkeilta edellytetyt toimet vaativat varsin paljon aikaa ja eri instanssien kanssa neuvottelua. Kenttämuistiinpanomme molemmista hankkeista osoittavat, että neuvottelut tutkimuslupaprosesseista kestivät

entistä pidempään ja alkoivat vaatia yliopiston lakimiesten osallistumista. Aiemmin nämä neuvottelut olivat joustavampia ja toteutuivat tutkijoiden ja viranhaltijoiden välisissä keskusteluissa. Viranhaltijoiden huolet ja näihin liittyvät selkkaukset liittyivät pääasiassa liiallisen tai väärän tiedon antamiseen, väärinkäsityksiin siitä, mitä tutkimus on, ja siihen, miten tutkijat käsittelevät aineistoja. Seuraava esimerkki kuvaa, miten viralliset neuvottelut makrotasolla olivat kaataa keskeisiä osia aineiston tuotannosta.

Esimerkki 2: Neuvottelu tutkimusluvista kuntien kanssa

Yhdessä hankkeessa neuvottelu yksittäisen kaupungin viranhaltijan kanssa kesti katkeamatta kolme kuukautta. Viranhaltija oli keskeinen portinvartija tutkimusluvien myöntämisessä; ilman lupaa kentälle ei ollut asiaa eikä hankkeen aineistontuotanto voinut alkaa. Tutkimusluvista vastaava henkilö ei useimmiten ollut tavoitettavissa, ei vastannut sähköposteihin eikä puheluihin. Näiden lisäksi suurin haaste oli se, että saimme häneltä toistuvasti informaatiota, jonka jopa itse tiesimme olevan väärää, ja jouduimme toistuvasti tarkistamaan saamiamme tietoja yliopiston lakiosastolta. Tutkimusluvista vastaava viranhaltija esitti esimerkiksi, että emme saisi kysyä mitään tietoja liittyen henkilön sosioekonomiseen asemaan tai erityisiin henkilötietoihin. Viestiin oli lisätty lain pykälät, joiden mukaan tulkinta oli tehty. Yliopiston lakimiesten avustuksella saimme vastattua, että koska nämä mainitut tiedot ovat aivan olennaisia tutkimuksen toteuttamisen kannalta, niiden kerääminen jossain muodossaan on tärkeää. Kävi myös ilmi, että sosioekonominen tausta ei kuulu erityisten henkilötietojen listaan. Sille ei siis tarvittaisi lisäselvitystä GDPR:n puolesta. Luettelimme erityiset henkilötiedot, joita tulisimme kysymään, sekä GDPR:n tietojen keräämisen mahdollistavan lain kohdan (§9, artikla 2, eli tieteellinen ja historiallinen tutkimus). Viranhaltija ei vastannut viestiimme. Sisäänpääsyneuvotteluiden painopisteen muuttuessa lain tulkinnaksi tutkijoiden osaaminen päättyi ja olimme pitkälti yliopiston lakimiesten osaamisen varassa. Ero aikaan ennen GDPR-asetusta oli valtava ja tutkijan näkökulmasta GDPR-asetus lisäsi virallisten tutkimuslupien ja näiden ympärillä käytävien sisäänpääsyneuvotteluiden merkitystä ja muutti sitä haasteellisemmaksi.

Neuvottelut portinvartijaviranhaltijan kanssa jatkuivat. Meiltä vaadittiin lisätietoja haastattelun suostumuslomakkeiden tiedonkäsittelyperusteesta. Näiden toimittamisen jälkeen viranhaltija ei vastannut meille viikkoon, ja kun viimein vastasi, hän kertoi puhelimessa, että tämä ei ole 24/7-palvelu ja että heillä (tutkimuslupia käsittelevillä viranhaltijoilla) on tärkeämpääkin tekemistä. Lopulta tutkimusluvista sovittiin niistä vastaavan osaston päällikön kanssa ja neuvottelut kestivät viikon. Tämä esimerkki tuo näkyväksi portinvartijan suopeuden merkityksen neuvotteluprosessille ja hankkeen aineistontuotannon alkamiselle.

Kokemuksemme, joita esimerkit 1 ja 2 havainnollistavat, osoittavat, että hankkeet, jotka sijoittuvat murroskohtiin, kuten GDPR-asetuksen voimaantumiseen, saattavat vaikeutua huomattavasti verrattuna aiemmin helposti onnistuneisiin neuvotteluihin. Esimerkeissä kuvaamiemme kaltaisia keskusteluja ei ennen tätä ol-

lut erityisemmin käyty varsinkaan laadullisen tutkimuksen piirissä. Tällä hetkellä tilanne on todennäköisesti joiltain osin jo muuttunut GDPR:n vakiinnuttua osaksi tutkimuksen tekemistä. Koronapandemia tarjoaa kuitenkin vastaavan hyvän esimerkin, jossa sisäänpääsyneuvottelut muuttuivat hankaliksi, jopa mahdottomiksi (esim. Striepe & Cunningham, 2022). Tietyksi rahoituskaudeksi määritetylle tutkimushankkeelle sisäänpääsyneuvotteluiden venyminen tai epäonnistuminen voi osoittautua katastrofaaliseksi.

Makrotason neuvotteluihin liittyy tilanne, jota kutsumme performoinnin pakoksi (ks. myös Brunila, 2012). Yhä yksityiskohtaisemmiksi käyvät tutkimuslupahakemukset pakottavat etnografian tuottamaan hakemusten liitteeksi usein esimerkiksi havainnointi- ja haastattelurunkoja. Tämä on ongelmallista, sillä etnografiseen aineistontuotantoon ei usein kuulu varsinaista havainnointirunkoa, ja haastattelut tehdään useimmiten etnografisina haastatteluina kentän toimijoiden ja tutkijan vuorovaikutuksen pohjalta (Heyl, 2007). Tutkimuskysymykset muovaantuvat havainnointijakson aikana, minkä tiivistäminen ennalta havainnointi- tai haastattelurunkoon on etnografian hengen vastaista (Gordon ym., 2005; Baszanger & Dodier, 1997; Skeggs, 2001). Tämä johtaa tilanteisiin, joissa tutkija joutuu joko lukitsemaan ennakkoon mitä tekee, toimimaan kenties toisin kuin on tutkimuslupaa hakiessaan kuvannut tai pyrkimään selittämään tilanteen tutkimusluvista vastaavalle viranhaltijalle, mikä saattaa vaarantaa koko tutkimusluvan ja näin myös hankkeen aineistontuotannon (ks. myös Weis, 2019). Kaikki kolme vaihtoehtoa vaikuttavat lopulliseen aineistoon ja näin myös siihen tietoon, jota tutkija voi sitä analysoimalla tuottaa.

Kentällä: mikrotason jokapäiväiset neuvottelut

Makro- ja mesotason neuvottelut käytyään kouluetnografiaa tekevä tutkija etenee koulujen arkeen ja mikrotason neuvotteluihin ensin opettajien ja sitten oppilaiden kanssa. Käsittelemme seuraavaksi ensin kenttäkokemuksia, jossa portinvartijat ovat olleet tutkijaa kohtaan suopeita, ja toiseksi haastavampia kokemuksia sisäänpääsyneuvotteluista.

Esimerkki 3: Suopeita portinvartijoita

Toisinaan ovet tutkimuskentälle voivat alkuun olla tiukasti kiinni, mutta sisäänpääsyneuvotteluiden edetessä pääsy kentälle voi avautua. Tällöin tutkija pääsee ulkopuolisen asemasta sisäpiiriläiseksi (Amundsen ym., 2017; Bucerius, 2013; Bashir, 2023; Grant, 2017). Seuraavassa esimerkissä neuvottelut alkoivat haastavina, mutta portinvartijat muuttuivat tutkimuksen aikana sitä kohtaan suopeammiksi.

Kenttäjakson alussa opettajat kertoivat usein olevansa kiireisiä ja palaavansa asiaan seuraavalla viikolla, kun ehtivät. Yhteydenottoihin palaaminen kuitenkin yleensä jäi ja neuvottelut opettajien kanssa veivät useita kuukausia, ennen kuin koimme, että tutkijan läsnäolo koulun arjessa hyväksyttiin. Kenttäjakson aikana

tunnistimme käännekohdan, jonka jälkeen sisäänpääsyneuvottelut lähtivät sujuumaan ja opettajat kutsuivat tutkijan osallistumaan ”kaikille tunneille, joille vain mahdollista”. Pikkuhiljaa tutkija alkoi saada koulun käytävillä ystävällisiä tervehdyksiä opettajilta ja toisinaan jopa silloin, kun kohtasi heitä sattumalta koulun ulkopuolella.

Lukuvuoden edetessä kenttätöitä tekevä tutkija saikin yhä enemmän erilaisia kutsuja osallistua koulun arkeen. Aiemmin meille oli kerrottu, että kenttäkoululla tuskin on kovinkaan paljon tapahtumia tai oppitunteja, jotka voisivat olla kiinnostavia hankkeen näkökulmasta. Sisäpiiriin pääseminen kuitenkin avasi monia uusia ovia kentällä. Kun ovet oppitunneille avautuivat, kutsuja tuli myös sellaisille tunneille, joiden olemassaolosta meille ei ollut aiemmin mainittu mitään. Kentän portinvartijat rajasivat alkuvaiheen sisäänpääsyneuvotteluissa samalla myös tiedon siitä, minkä kaiken osalta sisäänpääsystä olisi mahdollista edes neuvotella. Tämä tuo esille sen, miten tutkijalle kentän konteksti on vieras, kun taas portinvartioilla on mahdollisuus halutessaan jakaa tai olla jakamatta heillä olevaa tietoa kentästä. Onnistuneiden neuvotteluiden seurauksena tutkija vietti yhä enemmän – lähes päivittäin – aikaa kenttäkoululla ja sulki kenttäjakson viimeisenä päivänä koulun oven haikein mielin.

Kentällä ulkopuolinen tutkija on vahvasti sen tiedon varassa, jota portinvartijat hänelle tarjoavat ennen kentälle pääsyä. Sisäpiiriin pääseminen mahdollistaa myös neuvotteluiden syvenemisen; on helpompi esittää oikeita kysymyksiä, kun on mahdollisuus tutustua kontekstiin. Edellä kuvattu esimerkki tuo mikrotasolla esille portinvartioiden merkityksen ja sen, miten arkipäiväisten neuvotteluiden onnistuminen muovaa merkittävästi sitä, minkälaiseksi etnografisen aineiston ja siten myös tiedon tuottaminen muovautuu sen kautta, mihin tutkijalla on tai ei ole kentällä pääsyä. Samalla se muokkaa tutkijan kokemusta kenttäjaksosta.

Koulutussosiologinen tiedonintressi on usein kriittistä, mikä tuo meso- ja mikrotason sisäänpääsyneuvotteluihin oman lisänsä. Tällöin tutkimuksen tarpeellisuuden perustelu on usein neuvotteluiden keskiössä (Clark, 2010) sekä kentän toimijoiden vakuuttaminen siitä, että tutkija ei ole arvioimassa tai edes havainnoimassa vaikkapa yksittäisen opettajan toimintaa. Seuraava esimerkki kuvaa ulko- ja sisäpuolisuuden kokemuksen vaihtelua (Bucerius, 2013) sekä neuvotteluiden helpoutta, kun tutkittavat kokevat saavansa mahdollisuuden saada ääntään kuuluviin ja tutkimuksessa tuotetaan jollain tavalla heitä konkreettisesti hyödyttävää tietoa (Clark, 2010). Yhdessä kolmesta tutkimushankkeistamme tutkimuksen lähtökohta oli kouluille varsin myönteinen: tutkimme kouluja, jotka sijaitsevat tilastollisesti tarkastellen alueilla, joihin on kasaantunut huono-osaisuutta ja jotka onnistuvat tuottamaan tilastollisia odotuksiaan parempia oppimistuloksia. Sekä kaupungin viranhaltijat, koulujen johto että opettajakunta suhtautuivat hankkeeseen ymmärrettävästi myönteisesti, mikä helpotti sisäänpääsyneuvotteluita. Tutkimusta myös käytettiin koulujen maineprofiilien nostamiseen eli se tuotti välitöntä hyötyä kouluille. Hankkeen käynnistytessä meidän olisi ollut myös mahdollista verrata näitä ”onnistuvia” kouluja muihin kouluihin. Pidimme lähtökohtaa kuitenkin eettisesti

kyseenalaisena ja sisäänpääsyneuvottelut olisivat olleet todennäköisesti varsin erilaiset (ks. Clark, 2010).

Valikoimiemme koulujen sisäänpääsyneuvotteluiden etuna oli myös, että emme tarvinneet tutkimukseen tiettyä ikäluokkaa, jolloin kouluista valikoitiin meille niin sanotuiksi kotiluokiksi suhteellisen ”helpot” luokat, joiden opettajat olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Voisi jopa sanoa, että kotiluokkien opettajat toimivat ”oppaina” (Amundsen ym., 2017). He olivat paitsi havainnoinnin ja haastatteluiden kohteena, myös toimijoita, jotka mahdollistivat tutkijalle sisäpiiriläisen asemaa kouluissa. He mahdollistivat konkreettisesti sekä muiden opettajien että oppilaiden helpomman lähestymisen esimerkiksi ottamalla mukaan henkilöstön kokouksiin tai järjestämällä aikaa oppilaiden haastatteluille.

Hankkeen tutkijat loivatkin koulujen henkilöstöön läheiset ja mutkattomat suhteet, mikä mahdollisti aineiston tuottamisen varsin laajasti erilaisissa koulun arjen tilanteissa. Sisäpiiriin pääsemistä helpottivat varmasti myös tutkijoiden opettajatausta sekä opettajakunnan kanssa yhtenevä yhteiskuntaluokka-, etninen ja kieli- tausta (vrt. Bashir, 2023). Kouluissa oli niin ikään totuttu siihen, että erilaisia tutkimus- ja kehittämishankkeita toteutettiin niiden arjessa. Seuraavat esimerkit ovat episodeja yhden tutkijan havainnointimuistiinpanoista. Niiden tarkoituksena on havainnollistaa sisäänpääsyn helppoutta kahden tutkimuskoulun arkeen. Aineistolainauksessa käytetyt nimet ovat pseudonyymejä.

Henkilöstön iltajuhla kansainvälisten vieraiden kunniaksi:

Rehtori kehotti meitä istumaan, arvoimme mihin menisimme, kun [kotiluokan opettaja] Kaisa nousi ja alkoi siirtää pöytiä yhteen, jotta pääsimme istumaan samaan pöytään. Kaisa oli tosi mukava tänä iltana (on ollut muutenkin). Meille myös tarjoihtiin viiniä. -- Rehtori: We have the best teachers in this school. Hän mainitsi myös meidät ja kuinka teemme ”best work”, mutta se jäi vähän kesken tai vajaaksi, että mitä teemme täällä. (...) Ilta meni tosi nopeasti, alkuun ajatuksena oli, että meidän ei tarvitsisi olla loppuun (21.30) asti. Kysyin jossain vaiheessa kelloa ja se oli jo 20.50. (...) Rehtori tuli juuri siihen kun teimme lähtöä. [Tutkija] meinasi häntä kätellä ja reksi kop-pasi [hänen] käden sellaiseen kättely-halaus -yhdistelmään. Kiittelimme kovasti illasta ja kerroin monta kertaa kuinka onnekkaita olemme, että sa-tuimme olemana täällä juuri nyt ja pääsimme osaksi iltaa. [Erityisopettaja] Tommi sanoi ainakin kaksi kertaa: Eikun tosi kiva, että pääsitte tulemaan. (...) Oli tosi mukava ilta!

Ensimmäinen päivä uudessa koulussa

Välitunti: Enkunope kutsui minut luokkaansa. Hän kertoi, että suurin osa on puolikkaita hänen pitämistään tunneista, kun kysyin asiaa. Puhuin

myös [luokanopettaja] Susannan ja Martta-avustajan kanssa. Martan mukaan täällä ei erotella avustajia ja opettajia, joissain kouluissa ei kuulemma edes tervehdittä avustajia, mutta täällä kaikkia kohdellaan samanarvoisina. Naureskeltiin jopa, kun kysyin [itseäni ajatellen], onko henkilöstöhuoneessa vakkari paikat. Täällä ei ole. (...) Tänne on ollut superhelppo tulla tänään. Välitunnilla oli vähän ihmisiä [mutta] kaikki halusivat jutella kanssani.

Hyvät kokemukset onnistuneista sisäänpääsyneuvotteluista tuottivat kuitenkin haasteen sisäänpääsyneuvotteluissa oppilaiden haastattelemiseksi. Hyvät suhteet opettajakunnan kanssa tuottivat tilanteen, jossa oppilaat todennäköisesti pitivät tutkijoita ennemmin osana koulun henkilöstöä; oppilaiden lähestymisen näkökulmasta ulkopuolelle jääminen suhteessa koulun aikuisiin olisi saattanut toimia sisäpiiriin pääsyn mahdollistajana suhteessa oppilaisiin (ks. myös Bucerius, 2013). Tässä tapauksessa oppilaiden lähestyminen ei toisin sanoen riippunut koulun aikuisten ”näkymättömistä (tai näkyvistä) käsistä” (Amundsen ym., 2017), vaan vaikeudesta neuvotella sisäpiiriin pääsystä yhtäaikaaisesti sekä koulun aikuisten että lasten kanssa.

Esimerkki 4: Vastahankaisia portinvartijoita

Aina sisäänpääsy kentälle ei ole saumatonta, vaan neuvotteluissa voi olla myös haasteita, jonka varsinainen syy ei välttämättä liity tutkimukseen lainkaan eikä aina edes tule tutkijan tietoon (Striepe & Cunningham, 2022; Amundsen ym., 2017; Crowhurst & Kennedy-Macfoy, 2013). Tällä voi olla kuitenkin vaikutusta siihen, keitä tutkimukseen tavoitetaan. Vaikka neuvottelujen hankaukset voivat osaltaan antaa kentästä myös informaatiota ja kuvata pinnan alla toimivia vastasuhteita (Wanat, 2008; Hammersley & Atkinson, 2007; Matthiesen, 2020), jatkuvien neuvotteluiden käyminen voi olla tutkijalle haastavaa. Seuraavissa esimerkeissä haastavat kokemukset kiinnittyivät erityisesti kohtaamisiin yksittäisten opettajien kanssa kenttäkouluilla.

Kenttäjaksoa oli kulunut jo puoli vuotta, kun tutkija kohtasi kenttäkoulun opettajan, joka ei henkilöstölle lähetetystä tiedotteesta ja opettajankokouksiin tehdyistä vierailuista huolimatta ollut tietoinen tutkimushankkeesta. Kun tutkija tiedusteli mahdollisuutta tulla seuraamaan opettajan oppituntia, tämä vastasi vastakysymyksellä, kuka on hänen puolestaan luvannut, että hän osallistuu tutkimukseen. Sisäänpääsystä kentälle neuvotellaankin jatkuvasti monella eri tasolla kenttäkoulun arjessa ja nämä tasot eivät aina kommunikoi keskenään.

Toisessa esimerkissä tutkimuksesta neuvoteltiin alkuun mesotasolla, eli rehtorin kanssa. Hän suhtautui siihen hyvin myönteisesti – kenties opettajakuntaa myönteisemmin. Tutkimuksen kenttäjakson alkaessa opettajien yhteisö olikin syystä tai toisesta jossain määrin varautunut. Tämän hälventämiseksi tutkimusta ja tutkimuksen tekemisen sekä raportoinnin periaatteita esiteltiin opettajayhteisölle useampaan otteeseen useiden tutkijoiden voimin. Opettajakunnan kanssa käytiin toisin sanoen useita sisäänpääsyä helpottavia neuvotteluita.

Tutkimukseen oli valikoitunut koulusta useampia kotiluokkia, ja yhden kotiluokan opettajan kanssa neuvottelujen vaikeus tuli kuitenkin jossain määrin yllätyksenä. Kenttäjakson alussa syntyi vaikutelma, ettei opettaja ollut oikein tyytyväinen siihen, että tutkija olisi hänen luokahuoneessaan. Näin oli siitä huolimatta, että korostimme havainnoivamme erityisesti oppilaita opettajien vaihtuessa oppitunnista toiseen. Suoranaisen kieltäytymisen sijaan opettaja varsinkin kenttäjakson alussa esitti vaihtelevia syitä sille, miksi hänen luokkansa havainnointi ei olisi hyvä ajatus. Osallistumisesta kieltäytyminen ei aina olekaan niin suoraviivaista kuin tutkija saattaa odottaa: myös viivyttely, selittely tai vastaamatta jättäminen voivat olla merkkejä halusta kieltäytyä osallistumasta (Amundsen ym., 2017; Wanat, 2008). Koulun sisäisten valtdynamiikkojen vuoksi suoraan kieltäytyminen ei välttämättä ole sosiaalisesti mahdollista tai helppoa (Amundsen ym., 2017; Crowhurst & Kennedy-macfoy, 2013), mutta tutkijan on usein mahdotonta tunnistaa näitä piilossa toimivia ”kummituksia” (Striepe & Cunningham, 2022).

Alla olevat esimerkit kenttämuistiinpanoista havainnollistavat neuvotteluja, joissa opettaja suoran kieltäytymisen sijaan toimii luokkansa portinvartijana vedoten muihin syihin, tässä tapauksessa oppilaisiin. Oppilaista monet olivat kuitenkin itse ilmaisseet halukkuutensa osallistua tutkimukseen ja saaneet siihen myös huoltajiltaan luvan:

Sitten opettaja sanoi, että heillä on vähän muutosta ryhmissä, viittoi minut mukaansa omaan huoneeseensa ja sulki oven. Opettaja kertoi, että yksi oppilas on siirretty ryhmään tilapäisesti. Hänen mielestään olisi parempi, jos olisin toisessa ryhmässä seuraavan viikon, sillä tilanne on ryhmälle poikkeuksellinen. Sanoin että voin hyvin olla toisen ryhmän kanssa. (...)

Kysyn, onko opettaja menossa omaan luokkaansa, kun siellä piti olla muutama lupalappu. (...) Luokassa hän laittaa oven kiinni ja ottaa jälleen puheeksi, että nyt hänen ryhmässään on poikkeava tilanne, kun siellä on uusi oppilas. Opettajan mukaan ei tunnu reilulta muulle ryhmälle, että luokassa on sekä vieras oppilas että vieras aikuinen. Sanon että joo, tämän viikon voin hyvin olla toisen ryhmän kanssa, kuten aiemmin puhuimme. Opettaja sanoo, että tietää vasta perjantaina mikä tilanne tulee olemaan jatkossa, kun tutkimus voi häiritä tätä kyseistä oppilasta, ja että sitten täytyy ehkä miettiä muita ratkaisuja. Sanon tarkistaneeni, että kyseinen oppilas on antanut luvan osallistua tutkimukseen. ”Aijaa. No minä en ole nähnyt niitä lupalappuja”. Jatkan, että toki odotamme että tilanne normalisoituu ja annamme ryhmälle tilaa. Lähdemme luokasta ja kysyn, että onko tämä oppilas joillakin jakotunneilla, kun käyn esimerkiksi (kielten) tunnilla? Opettaja vastaa ”no on”, kysyn onko se ongelma. Opettaja vastaa että ei, sillä ne tunnit ovat tälle oppilaalle muutenkin mieluisia niin hän on aika erilainen niillä tunneilla. Sanon, että hyvä jos se sopii.

Kenttäjaksen aikana emme tosin huomanneet, että oppilaan käytös, johon opettaja vetosi, olisi ollut tunnista toiseen erilaista. Neuvotteluiden hankaluuden takia seurasimme lopulta enemmän toisia luokkia – siitä huolimatta, että tässä luokassa miltei kaikki oppilaista ja heidän huoltajistaan olivat antaneet suostumuksensa havainnointeihin ja haastatteluihin. Opettaja tuli näin rajanneeksi oppilaiden oikeutta osallistua tutkimukseen ja tulla kuulluksi heidän omaa arkeaan koskevilla kysymyksissä. Tämä saattoi myös vaikuttaa oppilashaastatteluihin: etnografisia haastatteluita käydään kentällä kohdattujen yhteisten kokemusten pohjalta (Heyl, 2007). Nämä kokemukset jäivät syntymättä ja luottamus tutkijan ja oppilaiden välillä rakentumatta, jos portinvartijaopettaja rajoittaa kohtaamisia voimakkaasti.

Vaikka opetushenkilökunnalle oli selvennetty, että tutkijat seuraavat pikemmin oppilasryhmää kuin opettajia, tutkijat saattoivat silti joutua tilille seurattuaan oppilasryhmää tunnilta toiselle opettajan tietämättä. Seuraava esimerkki on tilanteesta, jossa tutkija oli ollut aamun ensimmäisen tunnin kielten tunnilla oppilasryhmän kanssa, ja jatkanut saman ryhmän kanssa seuraavalle tunnille, jota opetti resurssiopettaja. Ryhmän oma opettaja saapui tunnille sen ollessa lopussa:

Kello on 9:47, [Oppilaiden lähdettyä] Opettaja sanoo minulle: mites, ku mä en tienny et sä oot täällä tänään? Sanon, olin aamulla ruotsintunnilla ja tunnin vaihtuessa tein päätöksen, että jäänkin tähän luokkaan enkä mene [ruotsin opettajan] mukana. Opettaja sanoo okei.

Opettaja sanoo minulle: nyt mä toivoisin et sä et tuu näille seuraaville tunneille. Häkellyn hetkeksi tosi pahasti. Opettaja: eli nyt ku meil on nää 10:15-11:45 tunnit. Saan sanotuksi okei teil on siinä jotain, nyökyttelen ja lähden.

Meille ei koskaan täysin selvinnyt miksi neuvottelut tässä koulussa olivat kaikkineen melko hankalia. Selvää kuitenkin oli, että sosiaalinen sisäänpääsy joidenkin opettajien kanssa jäi tavoittamatta (Wanat, 2008; Clark, 2010). Voi olla, että epäonnistuimme luomaan luottamuksellista ilmapiiriä alun neuvotteluissa, eikä tilanne ollut täysin korjattavissa myöhemmissä neuvotteluissa (*impression management*, ks. Grant, 2017). Todennäköisesti taustalla oli myös koulun toimintakulttuuriin ja toimijoiden väliseen valtdynamiikkaan liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttivat siihen, miten tutkijat otettiin vastaan (Amundsen ym., 2017; Crowhurst & Kennedy-Macfoy, 2013). Etnografinen menetelmä saattoi niin ikään saada jotkut kyseenalaistamaan tutkimushankettamme (Clark, 2010). Kun opettaja suojaa itseään tutkijan katseelta, kieltää hän samalla kuitenkin oppilaiden oikeuden osallistua tutkimukseen. Opettajat luokan portinvartijoina voivat vaikuttaa myös siihen, ketkä oppilaat saavat olla pois tunnilta osallistuakseen haastatteluun, mikä voi asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan keskenään (Luoma, 2024). Tutkijan on vaikeaa portinvartijaopettajaa ohittaakaan, mikä kuvastaa portinvartijoiden valtaa ohjata tutkimuksen suuntaa. Toisinaan tutkijan täytyy turvautua siihen, että saa edes osittaisen pääsyn haluamiinsa

kohteisiin jatkaakseen neuvotteluja ja suhteiden luomista, kun saa jalkansa oven väliin (Grant, 2017).

Tutkijan katseen kohteena oleminen voi myös olla opettajalle vaikeaa (Gordon ym., 2005). Koulun rakenteita tarkasteleva sosiologinen näkökulma keskittyy kuitenkin olennaisesti systeemiin, ei ihmisiin henkilöinä. Rakenteiden tarkastelu on koulutus sosiologisen etnografisen tutkimuksen keskeinen tavoite. Vaikka sitä tutkiakseen on pakko havainnoida ihmisiä, tarkoitus on viime kädessä analysoida positioita, niiden keskinäisiä suhteita sekä ilmiöitä ylätasolla, ei yksittäisiä ihmisiä, heidän henkilöhistoriaansa tai toimiaan. Näin havainnoinnin kohteena oleva ”opettaja” on oikeastaan opettajan positio, ei Maija Meikäläinen, joka on opettaja. Sisäänpääsyneuvotteluiden yksi haaste onkin, miten tämä abstrakti ajatus voidaan kommunikoida ymmärrettävästi kentän toimijoille.

Sisäänpääsyneuvottelut vaikuttivat monella tavalla siihen, miten saimme oppilaita tutkimukseen mukaan. Sisäpiiriläisyys opettajien kanssa aiheutti ulkopuolelle jäämistä suhteessa oppilaisiin. Toisaalta opettajat käyttivät valtaa estääkseen konkreettisesti oppilaiden luokse pääsemisen, joka olisi etnografisessa tutkimuksessa olennaista. Oman haasteensa tuottivat niin ikään tutkimuslupien edellytyksenä olleet suostumuslomakkeet yhdistettyinä GDPR-asetuksen mukaisiin tietosuojalomakkeisiin. Pidämmekin tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä toimivaa ”lomakenivaskaa” yhdenlaisena portinvartijana. Paperikasa saattaa tuottaa tilanteen, jossa tutkimukseen osallistuvat ne, joilla on koulutuksensa ja kielitaitonsa puolesta paremmat mahdollisuudet ymmärtää, mihin sitoutuvat. Tällöin kaikkien mahdollisuus osallistua tutkimukseen ei toteudu. Lisäksi havainnointiaineiston tuotantoon vain osan mukaan saaminen tuottaa tilanteen, jossa tutkija voi kirjoittaa havainnointimuistiinpanoja vain osasta luokan oppilaista. Tällöin vuorovaikutustilanteiden kirjaaminen voi muodostua vaikeaksi, kun yhdellä on lupa osallistua ja toisella ei. Hankkeen muiden tutkijoiden on myös haastavaa lukea osittaisia muistiinpanoja, saati analysoida niitä.

Lopuksi

Tässä luvussa olemme tarkastelleet kouluetnografisen tutkimuksen tuotanto-olosuhteita keskittyen erityisesti portinvartijoiden kanssa käytäviin neuvotteluihin. Olemme kuvanneet esimerkein niin virallisia tutkimuslupamenettelyjä kuin kentän toimijoiden kanssa koko kenttätöajan kestäviä neuvotteluja läsnäolostamme. Vaikka koulu ei instituutiona ole yhtä tiukasti suljettu kuin vaikkapa sairaala, lastensuojeluyksiköt tai vankila, ovat kouluja ja oppilaitoksia koskevat tutkimuslupamenettelyt tiukentuneet ja muuttuneet entistä säännellyimmiksi ja monimutkaisemmiksi prosesseiksi. Hankkeissamme kulminaatiopiste osui vuonna 2018 voimaan tulleeseen eurooppalaiseen tietosuoja-asetukseen (GDPR). On sanomatta selvää, että pidämme tärkeänä ihmisten oikeutta päättää siitä mitä tietoa heistä kerätään ja mihin sitä käytetään. Etnografiselle tutkimukselle, jonka luonteeseen kuuluu, että

tutkimuskysymykset täsmentyvät kenttätöön aikana (Gordon ym., 2005; Baszanger & Dodier, 1997; Skeggs, 2001), tämä aiheuttaa kuitenkin erityisiä haasteita, kuten performointia tutkimuslupan hakemisen vaiheessa. Tällöin tutkijan tulee etnografian hengen vastaisesti päättää ennakkoon mihin katseensa suuntaa ja mitä tutkitavilta kysyy. Koulutussosiologisessa tutkimuksessa tiedonintressinä on kasvatuksen kentällä manifestoituvien yhteiskunnallisten suhteiden kriittinen tarkastelu. On mahdollista, että esimerkiksi tietosuoja-asetuksesta muodostuu tutkimushenkilöitä suojaavan asetuksen ohella myös järjestelmän työkalu instituutioiden suojelemiseen tältä kriittiseltä tiedonintressiltä.

Erilaiset rakenteelliset ja hallinnolliset ratkaisut voivatkin vaikuttaa etnografian mahdollisuuksiin tuottaa laadukasta aineistoa. Tutkimuslupamenettelyiden raskaus, tutkittaville toimitettavien lomakkeiden määrä ja sisältö sekä esimerkiksi tutkimusrahoituksen pituus, joka vaikuttaa myös kenttäjakson pituuteen, näkyvät etnografisessa tutkimuksessa mahdollisesti muita tutkimusmuotoja enemmän. Eikä neuvottelu etnografian läsnäolosta pääty viralliseen tutkimuslupamenettelyyn vaan on koko kenttätöön ajan jatkuva prosessi (Matthiesen, 2020). Vaikka koulutussosiologinen tutkimus ei pyri esimerkiksi yksittäisen opettajan iholle arvioimaan hänen toimintaansa ammattilaisena vaan osana kasvatusinstituution toimintakulttuuria, on tutkijan katseen kohteeksi suostuminen paljon pyydetty. Vaikka tutkija olisi parhaansa mukaan tehnyt tiettäväksi tutkimuksen perustuvan osallistujien vapaaehtoisuuteen, saattaa yksittäiselle ammattikasvattajalle suora kieltäytyminen olla vaikeaa silloin, kun muu kouluyhteisö ja etenkin esihenkilöt ovat osallistumiseen lupautuneet. Etnografian läsnäolo voi myös aktualisoida kouluyhteisön pidempiaikaisia muista syistä syntyneitä sisäisiä jännitteitä (Striepe & Cunningham, 2022; Amundsen ym., 2017; Crowhurst & Kennedy-Macfoy, 2013). Tämä kaikki saattaa purkautua affektiivisina reaktioina tutkijaa kohtaan.

Portinvartijat eivät kuitenkaan toimi välttämättä tietoisesti portinvartijoina, vaikka he tutkijalle sellaisina näyttäytyvätkin. Portinvartijan käyttämä valta, joka saattaa herättää tutkijassa epämiellyttäviä tunteita ja tehdä työstä raskasta, on kentän toimijoiden näkökulmasta heidän arkeaan – jota tutkija tulee sekoittamaan (ks. myös Matthiesen, 2020). Valtaa myös käytetään eri hetkissä: Tutkijat ovat alisteisessa asemassa suhteessa tutkittaviin aineiston tuottamisen vaiheessa, jolloin aineiston muodostaminen riippuu heidän suopeudestaan. Toisaalta tutkijoilla on mahdollisuus käyttää valtaansa aineistontuotannon jälkeen tutkimusraportteja tehtäessä (Lund ym., 2015).

On myös huomattava, että kentän sisäiset valtataistelut tai kentälle pääsyn haasteet, joihin tutkija törmää, ovat oleellinen osa tutkimuksen aineistoa (Hammersley & Atkinson, 2007). Näin ne kertovat itsessään jotain kohteesta, vaikka niitä on tavattu pitää ikään kuin välivaiheena ennen tutkimuksen varsinaista alkamista (Wanat, 2008; Grant, 2017). Ehdotammekin Matthiesenia (2020) mukailleen, että sisäänkäynnineuvottelut tulisi aina nähdä prosessina, joka on osa tutkimuksen teon kaikkia vaiheita ja itsessään aineiston tuotantoa. Näin ollen portinvartijuus on episteemistä portinvartijuutta (Chaudhuri, 2017), jossa toisinaan varsin satunnaiset tai piilossa

olevat tekijät muokkaavat sitä, millaista koulutussosiologista tietoa etnografi voi tuottaa (Striepe & Cunningham, 2022; Amundsen ym., 2017) ja toisaalta tuottavat itessään tietoa.

Erityisesti makrotasolla pohdintaa portinvartijuudesta voisi laajentaa myös vaikkapa suurten tutkimusrahoittajien suuntaan ja kysyä, mikä merkitys koulutussosiologiselle tiedolle on sillä, minkälainen tutkimus alun alkaen saa rahoitusta. Paine yhä nopeammalle tiedontuotannolle lyhyeltä tutkimusrahoituskaudelta toiseen haastaa erityisesti etnografista tiedontuotantoa, jossa keskeisessä osassa on pitkäkestoisempi kentällä oleilu ja luottamuksellisten suhteiden luominen kentän toimijoiden kanssa. Kokonaisuuden näkökulmasta tarkastellen kollektiivinen etnografia, jossa tietoa kerätään useamman kuin yhden ”sankarietnografian” voimin, saattaa tulevaisuudessa olla kestävin tapa toteuttaa kouluetnografiaa.

Etnografian ja koulutussosiologisen tiedontuotannon näkökulmasta oleellista on pohtia, keiden ääni jää tutkimuksissa kuulumatta. Ennen kuin tutkija pääsee mikrotasolle oppilaiden havainnointiin ja haastatteluihin, välissä on monta sisäänpääsyneuvottelua, vaikka viranhaltija, rehtorit ja opettajat eivät välttämättä miellä seisovansa oppilaiden ja tutkijoiden välissä. Monivaiheiset lupaneuvottelut, vaikeat lupalaput ja satunnainen mahdollisuus seurata tunteja ja kulkea luokan mukana vaikeuttavat kaikki tutkijan ja oppilaiden kohtaamisia. On todennäköistä, että tällöin tutkimuksista jää ulos yhä enemmän niitä jollain tavalla heikommassa asemassa olevia lapsia ja nuoria, joiden tavoittaminen tutkimuksiin on aina ollut haastavampaa kuin keskiluokkaisten, koulutettujen perheiden lasten. Etnografisella tutkimusmenetelmällä on pyritty vastaamaan haasteeseen marginalisoitujen ryhmien tavoittamisesta. On yhteiskunnallisesti merkittävää, jos osa – erityisesti haavoittuvissa asemissa olevista – ihmisryhmistä jää tiedon tuottamisen ulkopuolelle.

Lähteet

- Amundsen, D., Msoroka, M., & Findsen, B. (2017). "It's a case of access." The problematics of accessing research participants. *Waikato Journal of Education*, 22(4), 5–17.
<https://doi.org/10.15663/wje.v22i4.425>
- Bashir, N. K. (2023). Community gatekeepers: Power, pitfalls and possibilities when recruiting and researching black, asian, and minority ethnic (BAME) participants. *The Qualitative Report*, 28(5), 5–20. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5549>
- Baszanger, I., & Dodier, N. (1997). Ethnography: Relating the part to the whole. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative research* (ss. 8–23). SAGE Publications.
- Brunila, K. (2012). *Parasta ennen: Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4393-2>
- Bucerius, S. M. (2013). Becoming a "trusted outsider": Gender, ethnicity, and inequality in ethnographic research. *Journal of Contemporary Ethnography*, 42(6), 690–721.
<https://doi.org/10.1177/0891241613497747>
- Clark, T. (2010). Gaining and maintaining access exploring the mechanisms that support and challenge the relationship between gatekeepers and researchers. *Qualitative Social Work*, 10(4), 485–502. <https://doi.org/10.1177/1473325009358228>
- Chaudhuri, C. (2017). Witches, activists, and bureaucrats: Navigating gatekeeping in qualitative research. *International Journal of Sociology*, 47(2), 131–145. <https://doi.org/10.1080/00207659.2017.1300469>
- Crowhurst, I., & Kennedy-Macfoy, M. (2013). Troubling gatekeepers: Methodological considerations for social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(6), 457–462. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.823281>
- Delamont, S. (2011). Ethnography and participant observation. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (ss. 205–217). SAGE Publications.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2007). Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (ss. 352–368). SAGE Publications.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. Macmillan.
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E., & Tolonen, T. (2005). Gazing with intent: Ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research*, 5(1), 113–131.
<https://doi.org/10.1177/1468794105048659>
- Grant, A. (2017). "I don't want you sitting next to me": The macro, meso, and micro of gaining and maintaining access to government organizations during ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/1609406917712394>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. painos). Routledge.

- Heyl, B. S. (2007). Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (ss. 369–383). SAGE Publications.
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 135. Helda. <http://hdl.handle.net/10138/341436>
- Laaksonen, L. M. (2024). *Korkeakoulutukseen hakeutuminen ja eriarvoisuus: etnografinen tutkimus lukiolaisten korkeakoulutukseen hakeutumisen strategioista* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 187. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-84-0665-5>
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T. (toim.) (2007). *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino.
- Lapsiasiavaltuutettu. (2024). *Lapsitutkimuksen eettinen ohjeistus täytyy päivittää*. Haettu 11.11.2024 osoitteesta <https://lapsiasia.fi/-/tiedote-tenk-aloite-2024>
- Lund, R., Panda, S. M., & Dhal, M. P. (2015). Narrating spaces of inclusion and exclusion in research collaboration – researcher-gatekeeper dialogue. *Qualitative Research*, 16(3), 280–292. <https://doi.org/10.1177/1468794115611208>
- Luoma, T. (2024). *Eriytyvät pedagogiset oikeudet: Etnografinen tutkimus kaupunkikoulussa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-84-0147-6>
- Matthiesen, N. (2020). A question of access: Metaphors of the field. *Ethnography and Education*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1493696>
- Niemi, A.-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0316-1>
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä: Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Verkkojulkaisuja 108. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura.
- Reeves, C. L. (2010). A difficult negotiation: fieldwork relations with gatekeepers. *Qualitative Research*, 10(3), 315–333. <https://doi.org/10.1177/1468794109360150>
- Skeggs, B. (2001). Feminist ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (ss. 426–442). SAGE Publications.
- Striepe, M., & Cunningham, C. (2022). Gatekeepers, guides and ghosts: Intermediaries impacting access to schools during COVID-19. *Ethnography and Education*, 17(3), 275–292. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2049332>
- Wanat, C. (2008). Getting past the gatekeepers: Differences between access and cooperation in public school research. *Field Methods*, 20(2), 191–208. <https://doi.org/10.1177/1525822X07313811>
- Weis, C. (2019). Situational ethics in a feminist ethnography on commercial surrogacy in Russia: Negotiating access and authority when recruiting participants through institutional gatekeepers. *Methodological Innovations*, 12(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2059799119831853>

Kirjoittajat

Taina Civil-Hirvonen, tutkija, Hämeen ammattikorkeakoulu
ORCID: 0000-0003-1924-1405

Katri Eeva Di Minin, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto
ORCID: 0000-0002-8330-4645

Jani Erola, professori, Turun yliopisto
ORCID: 0000-0002-8008-7032

Kalypso Filippou, tutkijatohtori, Umeå University
ORCID: 0000-0001-5195-1939

Joni Forsell, tutkija, Tampereen yliopisto
ORCID: 0000-0001-6898-6302

Elina Hakoniemi, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto / vanhempi tutkija, Demos Helsinki
ORCID: 0009-0005-2243-5683

Jenni Helakorpi, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto
ORCID: 0000-0001-9413-0639

Heidi Huilla, yliopistonlehtori, Itä-Suomen yliopisto
ORCID: 0000-0002-2845-3496

Suvi Jokila, tutkijatohtori, Turun yliopisto
ORCID: 0000-0002-1744-9520

Sara Juvonen, tutkijatohtori, Itä-Suomen yliopisto
ORCID: 0000-0003-2798-9376

Mira Kalalahti, apulaisprofessori, Jyväskylän yliopisto
ORCID: 0000-0003-1254-9351

Jarmo Kallunki, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto
ORCID: 0000-0002-3019-9706

Jaakko Kauko, professori, Tampereen yliopisto
ORCID: 0000-0003-0538-6806

Aarno Kauppila, erikoistutkija, Turun yliopisto
ORCID: 0000-0001-7225-6230

Pauli Kettunen, professori emeritus, Helsingin yliopisto
ORCID: 0000-0002-0323-7914

Elina Kilpi-Jakonen, professori, Turun yliopisto
ORCID: 0000-0003-0526-0170

Heikki Kinnari, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto
ORCID: 0000-0002-2323-4702

Anna Kristiina Kokko, tutkijatohtori, Itä-Suomen yliopisto
ORCID: 0000-0002-0907-7413

Katri Komulainen, professori, Itä-Suomen yliopisto
ORCID: 0000-0001-9337-5052

Maija Korhonen, yliopistonlehtori, Itä-Suomen yliopisto
ORCID: 0000-0002-0075-4393

Sonja Kosunen, professori, Itä-Suomen yliopisto
ORCID: 0000-0001-8093-7052

Linda Maria Laaksonen, tutkijatohtori ja yliopisto-opettaja, Turun yliopisto
ORCID: 0000-0003-2237-5105

Sirpa Lappalainen, professori, Itä-Suomen yliopisto
ORCID: 0000-0002-1413-3037

Reetta Mietola, yliopistotutkija, Helsingin yliopisto
ORCID: 0000-0002-3004-5731

Heli Mutanen, yliopistonlehtori, Itä-Suomen yliopisto
ORCID: 0000-0001-9003-0905

Anna-Maija Niemi, yliopistotutkija, Turun yliopisto

ORCID: 0000-0002-5133-2086

Maiju Paananen, apulaisprofessori, Tampereen yliopisto

ORCID: 0000-0002-1072-1923

Päivi Siivonen, professori, Turun yliopisto

ORCID: 0000-0003-1634-5188

Paula Silvén, tutkija, Tampereen yliopisto

ORCID: 0000-0001-7876-6645

Anne-Mari Souto, professori (ma.), Itä-Suomen yliopisto

ORCID: 0000-0003-3511-9696

Tuomas Tervasmäki, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto

ORCID: 0000-0002-2300-6451

Janne Varjo, professori, Helsingin yliopisto

ORCID: 0000-0003-2528-4241

Tampere University Press
Kalevantie 5 (PL 617)
33014 Tampereen yliopisto
FINLAND

email: tup@tuni.fi
<https://edition.fi/tup>
<https://isni.org/isni/0000000507168743>

Miten koulutussosiologisia ilmiöitä voidaan tutkia?
Millaista on koulutussosiologinen tieto ja miten sitä
voidaan muodostaa?

Tämä teos kokoaa yhteen kotimaisia vertaisarvioituja artikkeleita, jotka tarkastelevat koulutusta ja siihen kytkeytyviä yhteiskunnallisia ilmiöitä erilaisten metodologisten linssien lävitse. Artikkelit kuvaavat havainnollisesti erilaisten metodologisten ratkaisujen soveltamista koulutussosiologisten kysymysten tarkastelemiseen ja koulutussosiologisiin tutkimusasetelmiin. Menetelmäkirja on suunnattu erityisesti kasvatuksen ja yhteiskuntatieteiden alan tutkijoille, opettajille, opiskelijoille ja muille asiantuntijoille.

Kasvatussosiologian viides vuosikirja on jatkoa Suomen Kasvatustieteellisen Seuran Kasvatussosiologian verkoston aiemmille teoksille: *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (2016), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko* (2018), *Koulutuksen politiikat* (2021) ja *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (2023).

ISBN 978-952-359-075-5



TAMPERE
UNIVERSITY
PRESS

