

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”. Raunion (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 kasvatussosiologian ja historian-tutkimuksen välimaastossa liikkuva väitöstutkimus *Talonpoikaishuoneiston koulutuspohjasta* otti ensimmäistä kertaa Suomen viralliset tilastot kasvatussosiologian tutkimusaineistoksi. (Antikainen, 1986; Päivänsalo, 1971.)

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

Erityisesti 1960-luku oli *funktionalistisen* koulutussosiologian valtakautta. Koulutusta tarkasteltiin teknologisen yhteiskunnan funktiona, taloudellisen kasvun ja sosiaalisen liikkuvuuden toteuttajana. 1970-luvun kuluessa myös korkeakoulutus nousi kasvatussosiologian 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 koulutussosiologiselle tutkimukselle.

Kasvatussosiologian tutkimuskohteiden laajeneminen vaati myös uudenlaisia metodologisia ratkaisuja. Laadullinen tutkimus alkoi 1970-luvulla voimakkaasti vahvistamaan asemaansa yhteiskuntatieteissä ja haastamaan positivismin valtavirtaista asemaa koulutussosiologian paradigmassa (Pöntinen, 2004). Esimerkiksi vuonna 1972 käytiin Sosiologia-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.

Koulutussosiologian 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 koulutussosiologista 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 koulutussosiologista 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 koulutussosiologiassa 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 kouluväliintään 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 moninäkökulmaisuuutta 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 moniparadigmaattistuksessa – 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 kokamana*. 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 positivismin 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.