

ASKEL MENNEISYYTEEN - Näkökulmia kasvatuksen
historialliseen tutkimukseen

JUHANI TÄHTINEN



ASKEL MENNEISYYTEEN - NÄKÖKULMIA
KASVATUKSEN HISTORIALLISEEN
TUTKIMUKSEEN

JUHANI TÄHTINEN

Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:14

Kansi: Reijo Mörö
Taitto: Juhani Tähtinen

Julkaisija: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus
Painopaikka: Painosalama Oy, Turku
Painovuosi: 1993
ISBN: 951-29-0045-9
ISSN: 0788-7906

SISÄLTÖ

1.	ENSIASKELEITA	1
2.	HISTORiantutkimus ja sen perusteet	4
2.1.	Historiantutkimuksen tavoitteet ja aika	6
2.1.1.	Historialliset tulkinnat ajanvirrassa	7
2.2.	Historiantutkimuksen luonne ja yleispiirteet	11
2.2.1.	Tulkinta ja selitys historiallisessa tutkimuksessa	15
2.2.2.	Historiallinen lähde ja tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen	19
2.3.	Historiantutkimuksen osa-alueita	24
2.3.1.	Aatehistoria - aatteiden ja ideoiden maailma, osa ihmisten elämää	27
2.4.	Uusia tuuliako historiantutkimuksessa ?	33
3.	KASVATUKSEN HISTORIALLINEN TUTKIMUS	33
3.1.	Kasvatuksen historia, sen luonne ja tehtävät	35
3.1.1.	Kasvatuksen historian luonne, pragmaattinenko ?	39
3.1.2.	Traditionaalisen ja "uuden" kasvatuksen historian lähtökohtia	44
3.2.	Kasvatuksen historian tutkimuksen lähdeaineisto	47
3.3.	Kasvatuksen historian keskeisiä tutkimusalueita	50
3.3.1.	Koulutuksen rakenteen, koulutusinstituution ja koululaitoksen historian tutkimus	52
3.3.2.	Koulutus- ja opetusprosessin historiallinen tutkimus	63
3.3.3.	Kasvatustieteen ja kasvatustieteen historiallinen tutkimus	74
3.3.3.1.	Spekulatiivisesta kokeelliseen ja hengentieteelliseen kasvatustieteeseen	76
3.4.	Kasvatuksen aate- ja sosiaalhistoria	79
3.4.1.	Kasvatuksen aatehistoria	80
3.4.2.	Kasvatuksen sosiaalhistoria	95
3.5.	Hajamietteitä ja koontaa kasvatuksen historiallisesta tutkimuksesta	104
4.	TURINAA JA MIETTEITÄ	106
	LÄHTEET	110
	LIITE 1 a-h. Kasvatuksen historiaan liittyviä tutkimuksia ja muita tekstejä	115

Asetelma-, esimerkki- ja kuvioluettelo:

Asetelma 1.	Historiallisen tutkimuksen arviointikehys	23
Asetelma 2.	Traditionaalisen ja "uuden" kasvatuksen historian tutkimuksen pääasialliset lähtökohtaerot	47
Asetelma 3.	Kasvatustieteen kehityksen suuret linjat	78
Esimerkki 1.	<i>Urho Somerkivi</i> . 1982. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus	56
Esimerkki 2.	<i>Melin, Vuokko</i> . 1977. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. I Alkukoulu 1866-1906 ja <i>Melin, Vuokko</i> . 1980. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. II Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906-1921	59
Esimerkki 3.	<i>Lehtonen, K.R.</i> 1983. Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojina Suomessa 1870-1884	66
Esimerkki 4.	<i>Rinne, R.</i> 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunni- telman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intenttioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu	69
Esimerkki 5.	<i>Taimo Iisalo</i> . 1984. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890 - 1920. Tutkielma opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista	85
Esimerkki 6.	<i>Juhani Tähtinen</i> . 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatus- moraliteetin ja esilläolteiden kasvatussuuntausten lähtökohtien muutoksia 1850 - 1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito- oppaiden sekä aikakauslehtien ilmaisemana	90
Esimerkki 7.	<i>Joel Kivirauma</i> . 1993. Koulutus ja yhteiskunta. Ammattikoulu työuran muovaajana	100
Esimerkki 8.	<i>Rinne, R. & Jauhiainen, A.</i> 1988. Koulutus, professionalis- tuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktio- ammattikuntien muotoutuminen Suomessa	102
Kuvio 1.	Opetussuunnitelmatutkimuksen viitekehysasetelma	64

1. ENSIASKELEITA

Tässä paperissa on tarkoitus käsitellä kasvatuksen historian, ja siinä sivussa yleisemminkin historian, tutkimuksen yleisiä lähtökohtia ja piirteitä. Ensisijaisena tavoitteena on esittää yleiskuva kasvatuksen historiallisesta tutkimuksesta ja sen kriteereistä, jotta lukijalle muodostuisi sellainen viitekehys, jonka varassa hän kykenisi sekä itsenäisesti jatkamaan kasvatuksen historian harrastamista että arvioimaan historiallisten tutkimusten ja historiallisen kirjallisuuden lähtökohtia ja uskottavuutta. Tämän vuoksi esitetään kautta tekstin erilaisia lähtökohtia ja kriteereitä historiallisten tutkimusten arvioimiseksi. Ilman näkemystä siitä, mitä historian tutkimus pitää sisällään ja missä ovat sen mahdollisuudet ja rajat, eivät historian kirjoitukset avaudu lukijalle tarkoituksen mukaisella tavalla. Tutkimusalueen yleisten kriteerien tuntemus auttaa esimerkiksi ylittämään mekaanisen lukemisen niin, että itsekukin voi rakentaa menneisyydestä kokonaisvaltaisen synteessin.

Miksi sitten ylipäätään kannattaa käsitellä historiallista tutkimusta? Eikö riitä, että nykyisessä kompleksisessa ja alati muuttuvassa maailmantilanteessa meillä itsekullakin olisi jonkinlainen kuva edes nykyisestä ja ehkäpä jossakin määrin tulevasta - miksi sotkea tähän enää mennyttä? Ajatellaanpa asiaa vähän tarkemmin: näkemykseni mukaan esimerkiksi kasvatuksen ja koulutuksen luonteisen ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttää väistämättä näiden perusolemuksen ja luonteen ymmärtämistä - ilman relevanttia kuvaa alueen historiallisesta kehityksestä tai menneisyyden tuntemuksen suoma "kollektiivista muistia" oltaisiin käsittäkseni tässä ilmiöiden perusolemuksen tajuamisessa ja ymmärtämisessä melko "vellovalle" pohjalla. Näin kasvatuksen historia, muiden lähestymistapojen ohella, tarjoaa runsaasti virikkeitä ja rakennusaineita asioiden jäsentämiseen ja ymmärtämiseen. Parhaassa tapauksessa historiallista tietoa omaava saattaa toimia jopa rationaalisemminkin kuin pelkästään intuition tai rajallisemman tietämyksen varassa toimiva - tosin tälle olettamukselle ei välttämättä ole löydettävissä kovin vahvoja evidenssejä käytännön tasolta. Kaiken edellä luetellun lisäksi historia tarjoaa meille sekä tradition että näkemyksen jatkuvuudesta, joita ilman ihmiskunnan elämä saattaisi olla nykyistäkin turvattomamman tuntuista.

Tässä paperissa pyritään antamaan siis yleiskuva kasvatuksen historiallisesta tutkimuksesta. Julkaisu ei siis ole tutkimusalueen metodiopas. Tekstissä käsitellään kuitenkin melko laveasti myös historian tutkimuksen traditiota ja sen yleisiin perusteisiin liittyviä kysymyksiä, koska kasvatuksen historian tutkimus ei periaatteessa eroa varsinaisesta historian tutkimuksesta. Näin ollen on tarkoituksen mukaista tarkastella historian tutkimuksen perusteita sen omien edustajien näkemysten avulla. Kasvatuksen historian tekee erityiseksi vain sen spesifi tutkimuskohde ja läheinen suhde kasvatustie-

teen tutkimukseen. Varsinkin kasvatustieteen traditiosta tuleva odottaa yleisesti kasvatuksen historialliselta tutkimukselta laaja-alaisempia synteesejä ja ilmiöiden teoreettisempaa käsittelyä kuin historiatieteen alueelta tuleva.

Historiantutkimuksen yleisten periaatteiden esittäminen saattaa tehdä monisteen lukemisen työlääksi. Toisaalta ilman omaehtoista "ponnistelua" lukeminen, varsinkin opiskelumielessä tapahtuva, tahtoo jäädä anniltaan melko köykäiseksi, eikä useinkaan anna kipinää tai "kasvualustaa" eikä liioin perusteitakaan alueen jatko-opiskelulle tai pohdinnoille.

Tekstissä lähdetään siis liikkeelle historiantutkimuksen peruskysymyksistä. Käsittelyyn pääsevät muun muassa historiantutkimuksen tavoitteet, historiallinen tulkinta ja selittäminen, historiallisen tutkimuksen lähdeaineisto ja tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen liittyvä problematiikka. Lisäksi käsitellään lyhyesti historiantutkimuksen osa-alueita, joista aatehistoriallista tutkimusta käsitellään muita laaja-alaisemmin. Sosiaalihistoriallista lähestymistapaa puolestaan käsitellään laveammin kasvatuksen historiaa käsittelevässä luvussa.

Monisteen kolmannessa luvussa keskitytään pääasiaan - kasvatuksen historian tutkimuksen olemukseen ja luonteeseen. Tosin tässä yhteydessä pyritään välttämään ensimmäisen luvun toistoa, joten luvun ymmärtäminen edellyttää jossakin määrin toisessa luvussa olevien asioiden tuntemusta. Yleisen kasvatuksen historiantutkimuksen esittelyn lisäksi käsitellään lyhyesti muutamia kasvatuksen historian keskeisiä tutkimusalueita ja näiden lähtökohtia. Kysymykseen tulevat tällöin koulutuksen instituutio, koulutusprosessi, ja kasvatustieteen historiaan liittyvä tutkimus sekä kasvatuksen aate- ja sosiaalihistoriallinen tutkimus, joista kustakin esitetään lyhyesti muutamia tutkimusesimerkkejä. Kasvatustieteen historian kehityksestä tehdään yhteenveto muutamien tutkimusten avulla. Näiden esimerkkien ja yhteenvetojen toivotaan antavan lukijalle jonkinlaisen kuvan käsiteltävästä tutkimusalueesta ja parhaimmillaan ehkäpä kimmokkeen itsenäiselle kasvatuksen historian harrastukselle - joka on, jos minun sallitaan sanoa, erittäin antoisaa ja mielenkiintoista.

Tekstin eräänä tavoitteena on tuoda esille historiantutkimuksen lähtökohtien ja tulkintojen moninaisuutta, jotka kumpuavat erilaisista lähtökohdista ja jotka kaikki ovat "uskottavan" tuntuisia, vaikka saattavat olla keskenään jopa ristiriitaisia. Tästä perspektiivistä katsoen erilaisiin historiallisiin tulkintoihin tulee suhtautua tietyllä kriittisyydellä. Monisteen mahdollisen jatkokehittelyn yhteydessä tullaan ehkä kiinnittämään tähän puoleen enemmänkin huomiota. Tämä tulkintojen moninaisuus kuvaa hyvin sitä, ettei tieteellinen tieto, varsinkaan humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä, muodosta mitenkään yhtenäistä konstruktiota, vaikka usein näin mielletäänkin. Useiden tulkintojen samanaikainen esiintyminen ei aina ole välttämättä negatiivinen

asia, vaan ne antavat parhaimmillaan mahdollisuuksia "tieteelliseen keskusteluun" ja luovat uusia näkökulmia tutkittaviin ilmiöihin. Tätä historiatieteen moninaisuutta on pyritty pitämään esillä kautta monisteen.

Monisteen mahdollisen jatkokehittelyn kannalta olisin erittäin "otettu" erilaisista kommentteista ja kehittelyehdotuksista. Kiitos jo etukäteen!

2. HISTORiantutkimus JA SEN PERUSTEET

Historiantutkimuksen menetelmäkirjat alkavat usein historia- ja historiantutkimuskäsitteiden määrittelyllä. Vaikkei tämä moniste olekaan menetelmäkirja sinänsä, sopinee tämänkin paperin tarkoitusperiin aloittaa historiantutkimuksen tarkastelu näiden käsitteiden määrittelyllä.

Historiakäsité viittaa menneisyyteen ja sen tapahtumiin. Nykysuomen sanakirja määrittelee historian ihmiskunnan vaiheiden ja tapahtumien peräkkäiskuluksi. *Historiantutkimus* puolestaan voidaan määritellä toiminnaksi, joka tutkii historiaa ja historiallisia tapahtumia.¹⁾ Historiakäsité laajeni tai muuttui historiatieteen eriytymisen myötä, yhden käsitteen tilalle tuli tällöin kaksi, kuten Kalela toteaa: "Historiasta tuli tieteellisen tutkimuksen kohde, kun historia toteutuneena tapahtumisen kulkuna alettiin ajatella eri asiaksi kuin historia menneiden tapahtumien esityksenä. Historia universaalina liikkeenä toi esityksen ja sen kohteen väliseen suhteeseen uudenlaisen *tietoteoreettisen ulottuvuuden*."²⁾

Pentti Renvall, eräs tunnetuimpia suomalaisia historioitsijoita, määrittelee historiantutkimuksen tieteen perspektiivistä seuraavasti:

"Se on tiede, jonka kokemuspohjana ovat menneisyyden ihmisen toiminnasta jääneet ja välittömästi havaittavissa olevat lähteet. Näiden lähteiden selitykseksi se luo kuvan menneisyydestä, jonka muodostavat sellaiset yleiset toteamukset että ne selittävät kaikki tunnetut lähteet. Samalla nuo yleiset toteamukset eivät saa olla keskenään ristiriidassa, ja historiantutkimus pyrkii tekemään ne niin, että ne eivät joutuisi ristiriitaan myöskään löydettävien uusien lähteiden kanssa. Vielä se pyrkii tekemään nuo yleiset toteamuksensa niin, että niiden avulla lähteet esiintyvät ihmisen toiminnan ymmärrettävinä osina, jolloin se samalla ottaa huomioon sen, ettei ihmistä voida ymmärtää irrallaan ympäristöstään ja ottamatta lukuun niitä muutoksia, joita hänessä itsessään ja hänen ympäristössään tapahtuu historiallisen kehityksen mukana."³⁾

Historiasta ja historiantutkimuksesta olisi löydettävissä lukuisia muitakin määrittelyitä, jotka saattavat painottaa eri kohtia kuin edellä esitetyt tai erotakin niistä joiltakin osin. Kuitenkin jo edellä olevista määritelmistä ilmenee se, että *historioitsijan tehtävänä on menneisyyden tapahtumien ja ilmiöiden tutkiminen, kuvaaminen,*

1. Nykysuomen sanakirja 1988, 485-486; Iisalo 1977, 2; Heikkinen 1974, 7; Kirkinen 1987, 19-26.
 2. Kalela 1991, 150.
 3. Renvall 1965, 16.

selittäminen ja tulkitseminen, siis uuden tiedon ja näkökulman tuottaminen historiasta tai historian välittämien kokemusten ja traditioiden siirtäminen nykyiselle ja tuleville sukupolville.¹⁾

Historiantutkimusprosessin voi jakaa kolmeen vaiheeseen Kalelan tavoin²⁾: nämä ovat *tutkimustehtävän hahmottamis-*, *tutkimussuunnitelman laatimis-* ja *hypoteesikonaisuuden testaamisvaiheet*. Aluksi, tutkimustehtävän hahmottamisvaiheessa, tutkija suhteuttaa tutkittavan ilmiön muun muassa omiin kokemuksiinsa ja yleiseen tietämykseensä aiheesta, muttei vielä aikaisempiin tutkimustuloksiin - kyse on siis paremminkin tulevan tutkimuksen näkökulmien ja alustavien kysymysten asettamisesta tutkijan esiyymmärryksen varassa kuin eksaktin tutkimusasetelman ja -tehtävän määrittämisestä. Toisessa vaiheessa eli tutkimussuunnitelmaa laadittaessa tulee tutkijan perehtyä aikaisempiin tutkimuksiin. Tämän prosessin avulla hän täsmentää asettamiaan alustavia tutkimusasetelmia ja kysymyksiä. Kolmannessa vaiheessa tutkijan pitäisi, Kalelan mukaan, testata näin syntyneitä kokonaisympöteesikimppua alkuperäisten lähteiden avulla. Tämän vaiheen tuloksena pitäisi muodostua "historiallinen teoria". Usein historiantutkimuksessa teoriat tai hypoteesit eivät kuitenkaan ole, eikä niiden oletetakaan olevan, niin eksakteja ja yksiselitteisiä kuin mihin muiden yhteiskuntatieteiden piirissä yleisesti pyritään. Esimerkiksi Dahlin mukaan historiantutkimuksen kohteen luonteesta johtuen historialliset teoriat koskevat lähinnä yksityisiä tilanteita ja kohteita ja ne ovat sidoksissa tiettyyn aikaan ja tilannetekijöihin. Näin ne harvoin voivat saavuttaa yleispätevyyttä teorioina tai lakeina.³⁾

Perinteisesti historiantutkimuksessa ei kyetä erottelemaan eri tutkimusvaiheita toisistaan Kalelan pelkistävän esityksen lailla, eikä Kalela itsekään tätä kuvauksellaan tarkoittane. Historiantutkimuksen piirissä tutkimusprosessi nähdään paremminkin prosessina, jossa kysymyksenasettelu ja tarkasteluperspektiivikin on koko tutkimusenteon ajan alati muuntuva ja täsmentyvä. Esimerkiksi Renvall⁴⁾ näkee olennaiseksi historiantutkimuksessa omien ideoiden ja aikaisempien tutkimustulosten sekä lähdeaineiston keruun myötä ilmaantuneiden tietojen vertailun ja omien alkuideoiden jatkuvan kriittisen tarkastelun. Tämä on hänestä tärkeää juuri "oikeiden kysymysten löytämisen vuoksi"; tutkimusprosessi edistyy hänen näkemystensä mukaan enemmän "kyselemällä" kuin aineistoa keräämällä.

1. Kalela 1972, 23-24.

2. Kalela 1972, 51-182.

3. Ks. esim. Kalela 1972; Rasila 1977; Dahl 1971, 62-74.

4. Renvall 1965, 83-87.

2.1. Historiantutkimuksen tavoitteet ja aika

Historiallisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteet sijoittuvat siis menneisyyteen. Tutkimuksen konkreettisena tavoitteena on menneisyyden, menneiden tapahtumien ja ilmiöiden *rekonstruoiminen, ymmärtäminen ja selittäminen*. Asioiden historiallinen tuntemus on tärkeää, jos ei ihan välttämätöntäkin, ihmisyyden elämän monisyisyyden ja kompleksisuuden vuoksi. Vaikkei historia toistakaan itseään mekaanisesti, antaa historiantuntemus meille ennen kaikkea laavamman pohjan asioiden, niiden suhteiden, kehityskulun ja mahdollisten tulevien muutostenkin arvioimiselle ja hahmottamiselle kuin jos toimisimme pelkästään "tämän päivän" tiedon varassa.

Historiallinen tutkimus on välttämätöntä myös ihmisluonteen tuntemukselle. Kirkinen¹⁾ on kiteyttänyt tämän oivallisesti:

"...nykyaikaisen tutkimuksen perusteella voimme pitää luotettavana käsitystä, että nykyihminen on pitkän historiallisen kehityksen tulos ja että nykyihmisen tiedollinen ymmärtäminen edellyttää välttämättä ihmisen kehityshistorian syvällistä ja monipuolista tuntemista. Se taas ei ole mahdollista ilman historian tutkimusta ja historiatieteiden jatkuvaa kehittämistä sellaisessa kansainvälisessä yhteistyössä, joka ylittää kaikki koulukuntien, ideologioiden ja valtasuhteiden rajat. Vain siten historiatiede voi päästää riittävän avaraan näkökulmaan ihmiskunnan historian tarkastelussa ja saavuttaa riittävän syvällistä tietoa ihmiskunnan kehityksestä."

Edellä mainittujen ylevien historiantieteen ja -tutkimuksen perusteiden lisäksi historiallinen tutkimus voi hakea legitimitettiin luonnollisestikin pelkästään sen tuottaman tiedon perusteella (perinteinen humanistinen tavoite). Tällöin nähdään, että jo pelkkä tiedon kerääminen ja tuottaminen antaa riittävät perustelut tieteen olemassaololle ja toiminnalle. Historiallisen tutkimuksen perusteluksi ei siis aina, tänä välittömän hyödynkään aikana, tarvitse hakea yleviä yhteiskunnallisia "palvelufunktioita" - onhan historiantutkimus parhaimmillaan luettavissa perustutkimukseksi, jonka tehtävänä on ennen kaikkea palvella historiatiedettä ja sen kehitystä tai historiallisen tietämyksen ja teorioiden kehittymistä. Toisaalta nämä (soveltava vs. perustutkimus) eivät ole toisilleen vastakkaisia: sillä tuotettu tieto voi olla jollekulle pelkästään intellektuaalisesti tärkeätä, kun se toiselle voi olla suurenkin yhteiskunnallisen ilmiön oivalluksen, laajan synteesinteon ja ymmärryksen lisääntymisen lähde.

1. Kirkinen 1987, 16-17.

Kaikki tyyni, voidaan todeta, tarkasteltiinpa asiaa mistä näkökulmasta tahansa, historiallisella tiedolla olevan oma asemansa ihmisten elämässä ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa - näin on, vaikka meitä nykyään patistetaankin yhä useammin tähyämään enemmänkin tulevaisuuteen kuin menneisyyden maailmaan. Itse näen kuitenkin, ettei tulevaisuuteen tähyäminen luonnistu korrektisti ja luovasti ilman laaja-alaista yhteiskuntamme ja laajemminkin ihmiskunnan kehityksen historiallista tuntemusta ja näkemyksiä, joita historian tuntemus voi meille suoda. Jotta historian tutkimus palvelisi nykyistä tarkoituksenmukaisemmin tulevaisuuden hahmottamista ja tutkimusta, tulisi sen tosin suuntautua nykyistä enemmän laaja-alaisten synteisien ja vertailujen tekemiseen historiallis-yhteiskunnallisista ilmiöstä. Tältä kannalta ajatellen makrotasoisten analyysien ja synteisien yleistymisen olisi suotavaa historian tutkimuksen piirissä, unohtamatta lainkaan perinteisen lähestymistavan tärkeyttä ja asemaa historian tutkimuksen kentässä.¹⁾

2.1.1. Historialliset tulkinnat ajanvirrassa

Historiantutkimus on toisten mielestä aina välttämättä aikaansa ja myös paikkaansa sidottua toimintaa: Tämän ajattelutavan edustajien mukaan sekä historioitsijan oma kulttuuritausta, asenteet ja kytkökset että kunkin aikakauden historialle esittämät kysymykset ja odotukset vaikuttavat väistämättömästi historiantutkimuksen asetelmiin ja tuloksiinkin - näin historiallisen tutkimuksen tuottama kuva menneisyydestä olisi aina suhteellinen.²⁾

Historiatieteen suhteellisuuden hyväksyminen positivistisen tieteen tradition vallitessa ei ole ollut helppoa historioitsijoille, eivätkä kaikki tätä ole hyväksyneetkään. Tosiasia on kuitenkin se, että kun tarkastelemme maailman tai vaikkapa oman maamme historiankirjoituksia, tämä aikasidonnaisuus on melko helppo havaita - ajatelkaamme vaikkapa viimeaikaista "kekkoskirjoittelua". Milloin historia on luonut suurmiehiä kansankunnan identiteetin vahvistamiseksi, milloin maamme on nähty ajopuuna, milloin historioitsijat ovat todistelleet erilaisten aatesuuntausten ja ideologisten näkemysten perspektiivistä historian kehityslinjaa. 1980-luvulla ovat nousseet esille aikaisempaa laajemmalla rintamalla "arkipäivän historiaan" liittyvät tekstit, kun historia on aina viime vuosikymmeniin ollut paljolti "voittajien historiaa" - mistä tämän suuntainen muutos saa voimansa, mene ja tiedä.

-
1. Vrt. esim. Immosen (1983) toimittaman "Historia ja tulevaisuus" - julkaisu eri kirjoittajien näkemyksistä.
 2. Ks. esim. Ahtiainen & Tervonen 1984; 1990, Tommila 1989, 11-12; 11-14; Carr 1963, 7-58. Carrin (emt., 45) näkemys on tässä suhteessa melko ehdoton, hän kirjoittaa esimerkiksi: "Ei mikään osoita yhteiskunnan luonnetta paremmin kuin se, millaista historiaa se kirjoittaa tai ei kirjoita."

Tommila on listannut historiantutkimukseen vaikuttavia tekijöitä, jotka muuttuvat ajassa ja vaikuttavat täten historiantutkimuksen erilaisuuteen eri aikoina: tällaisina muutostekijöinä hän näkee tieteen sisäisten normien, kulttuurimiljööllisten tekijöiden (esim. koulutus, kasvu- ja elinympäristö, traditiot) ja yhteiskunnallis-historiallisten tekijöiden muutokset.¹⁾ Tätä historian tietynlaista aikasidonnaisuutta voidaan tietenkin kritisoida ja moralisoidakin, mutta toisaalta tutkimuksen yhteys omaan aikaansa lienee kuitenkin melko luonnollista, eikä se vähennä historiantutkimuksen arvoa sinänsä. Toisaalta aikasidonnaisuuden ja historian muuttuvien näkökulmien suhde voidaan selittää myös tiedon kasautumisen tai lisääntymisen avulla eli kun tieto menneisyydestä lisääntyy, on luonnollista, että tulkinnat menneisyydestä täsmentyvät.

Lyhyesti kuvailtuna ja suuresti karkeistaen Suomen historiankirjoituksessa on löydettävissä seuraavanlaisia vaiheita historiaan orientoitumisessa²⁾: Ensinnäkin 1800-luvulla Suomessa, uuden yhteiskunnallisen tilanteen ja kansallisuuden heräämisen myötä, historiankirjoitusta leimasi pitkälti kansallisen identiteetin luomisen tavoittelu, jota (omaa kulttuuria) itsenäisyyteen pyrkivä kansakunta välttämättä tarvitsi (hegeliläisyys, fennomania yms.). Tämä ei ollut yksinomaan suomalainen ilmiö, vaan *kansallisideologista historiantutkimusta* esiintyi laajasti muuallakin Euroopassa. 1800-luvun loppupuolella maassamme alkoi herätä kiinnostus aikaisempaa *yhteiskuntapainotteisempaan* ja *positivistis-luonnontieteellisempään* tutkimukseen: tämän myötä osa maamme historioitsijoista kiinnostui talous-, sosiaali- ja kulttuurihistoriallisesta tutkimuksesta. 1920-luvulta alkaen *kansakunnan ja isänmaan historia* sai jalansijaa uudelleen; taustalla oli Suomen itsenäistyminen -historiantutkimuksen yhdeksi tehtäväksi nähtiin juuri itsenäistyneen valtion identiteetin muodostumisen avustaminen. Toisen maailmansodan jälkeisessä kriisissä poliittisaatteellisen ja kansallisidealistisen historiankirjoituksen suosio laski, realismin tieltä. Varsinkin 1960-luvulta alkaen historiankirjoituksessa alkoi näkyä *uusia painotuksia*. Historia sai vaikutteita silloisesta muotitieteestä, sosiologiasta. Näin sosiaalihistoriallinen tutkimusote nousi esille uudelleen. Tämän myötä alettiin kyseenalaistaa esimerkiksi siihenastisen historian taipumusta rajoittua "voittajien" historiaan.

Tämä historiankirjoituksen "aikasidonnaisuus" heijastuu esimerkiksi eri aikoina esitetyissä nuijasotatulkinnoissa: 1850-luvun loppupuolella tästä episodista esitettiin *kansallinen versio*. Toisen maailmansodan molemmiin puolin esitetyt tulkinnat painottivat *individualistisia* tulkintoja - yksilöllisyyden painottaminen voidaan liittää silloiseen länsimaiseen demokratia -käsitykseen. Myöhemmin 1960- ja 1970-luvulla, kun yhteiskunnalliset tulkinnat olivat jälleen suosiossa laajemminkin kuin historiatieteessä, nuijasotatul-

1. Tommila emt., 11.

2. Tommila 1989, 83-95; 135-164; 177-199; Ahtiainen & Tervonen 1984; 1990, 14-36; Jutikkala 1983.

kinnoissakin korostui jälleen *joukkojen merkitys*: Heikki Ylikangas selitti talonpoikien liikehdinnän nyt/jälleen heidän kapinakseen alistajiaan (riistäjiään) vastaan.¹⁾ Kuinka oikea esitetty tulkinta on, on vaikea eksaktisti arvioida, mutta esimerkkinä siitä, kuinka historialliset tulkinnat ovat tiukasti kulloisessakin ajassa kiinni, nuijasotatulkingojen muutokset käynevät mainiosti.

Myös *kasvatuksen historiassa* heijastuu tutkimuksen aikasidonnaisuus. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten kasvatuksen historian tutkimuksen tehtävät on eri aikoina eksplikoitu eli tulkittu. Esimerkiksi A.R. Cederberg lähti vuonna 1937 siitä, että Suomen kouluhistoria ei voi rajoittua pelkästään kuvaamaan menneen ajan kouluun liittyviä faktatietoja, kuten koulujen toimintatapoja, opettajistoa, oppilaita tai vaikkapa koulurakennuksia. Sen sijaan hän painotti:

"...ei, kysymys on siitä, että tämän esityksen on todettava ja selostettava, mikä merkitys Suomen koululla on ollut suomalaisessa sivistystyössä Suomen kansan kehittyessä itsenäiseksi kansaksi...., mikä merkitys Suomen koululaitoksella on ollut suomalaisen sivistyksen kasvamiselle itsenäisen, riippumattoman kansan sivistykseksi.... Mutta kysymys on tällä kertaa erikoisesti siitä, että saataisiin näytetyksi, millä tavalla Suomen koulun historiassa tulee esiin Suomen kansan tarve hankkia itselleen sivistystä, lähettää poikansa opintielle, saada heistä opettajia ja virkamiehiä, sivistynyt johtava sääty ja kohota itse vähitellen sivistyskansaksi."²⁾

Cederbergin näkemyksissä oli selkeästi nationalistis-idealistinen painotus. Hänen näkemyksensä tulevat ymmärretyiksi suhteutettuna 1930-luvun tilanteeseen. Toisaalta A.K. Ottelin kirjoitti vuonna 1910 ensipainoksen saaneessa teoksessaan "Kasvatusopin historian oppikirja" huomattavasti laveammin kasvatuksen historian tutkimuksen tehtävistä, vaikka hän osin yhtyikin Cederbergin näkemyksiin menneisyyden tuntemuksen sivistävästä vaikutuksesta. Hänen mukaansa kasvatusopin historian eräs tehtävä on osoittaa ilmiöiden synnyn ja kehityksen kulku, koska näin saataisiin menneisyyden kokemukset julki, mikä on tärkeätä niiden opettavan ja ohjaavan funktion vuoksi: "Muiden saavuttamat kokemukset osoittavat meille itsellemme, mikä tie vie oikeaan". Lisäksi hän katsoi, että menneiden suurmiesten kuten Sokrateen, Comeniuksen ja Pestalozzin antamat esikuvat rohkaisevat ja innostavat opettajia "kasvattajan kutsumuk-

1. Ks. enemmän nuijasotatulkinnoista esim. Ahtiainen & Tervonen 1990, 11-12; Tommila 1989, 91, 193-194, 237-238.
2. Cederberg 1937 (alkujaan radioesitelmä, joka esitettiin 14.3.1937).

seen".¹⁾ Myös Heikki Lehmuston näkemykset kasvatustieteen historiasta lähtivät liikkeelle historian merkityksestä pedagogiikalle, jonka hän näki pitkälti rakentuvan eletyn historian pohjalle. Historiasta nykyajan kasvattajat voivat ottaa oppia ja esikuvia: "...Senpä vuoksi pedagogiikka aina läheisesti liittyykin *kasvatustieteen historiaan*, jonka tehtävänä on kuvata kansojen ja aikakausien kasvatustapoja ja -ihanteita sekä esittää suurten kasvattajain teoreettisia ja käytännöllisiä saavutuksia..."²⁾

Tarkasteltaessa 1970- ja 1980-luvulla esitettyjä kasvatustieteen historian tehtävien määrittelyjä, voidaan yleisesti todeta, että kansallinen eetos on kadonnut määritelmistä. Lisäksi historiasta oppimisen korostus on muuttunut epäsuoremmaksi: suoran oppimisen sijasta on alettu puhua mieluummin kasvatustieteen historian tuomista laajemmista näkökulmista tai sen ymmärrystämme, myös nykyisyyttä ja tulevaisuuttakin ajatellen, lisäävästä ulottuvuudesta, jotka ovat tarpeen nykyisten kasvatustieteen ulottuvuuksien ymmärtämiseksi ja niihin liittyvien kysymysten ratkaisujen tukemiseksi - nykyään puhutaankin yleisesti kasvatustieteen pragmaattisuudesta, siis tutkimuksesta, jonka tavoitteena on jossakin mielessä aina nykyisyyden palveleminen. Pragmaattisuus ei poista kuitenkaan kasvatustieteen historiallisen tutkimuksen perustutkimusluonnetta, joka historialliselle tutkimuksella nähdäkseni pohjimmiltaan aina on.³⁾

Kasvatustieteen historioitsijoiden aikasidonnaisuutta kuvannee, sen ohella, että asetetut tavoitteet näyttäisivät muuttuneen ajan myötä, myös se, että viime aikoina on tuotu esille, kuten muunkin historian piirissä, sosiologisen ja historiallisen lähestymistavan vuorovaikutuksen lisäyksen tarve⁴⁾. Myös kiinnostuksen herääminen informaalisesta kasvatuksesta, kuten kotikasvatuksesta, historiaan, kuvannee historiantutkimuksen aikasidonnaisuutta⁵⁾.

-
1. Ottelin 1910, 6-7. Ottelin asetti kasvatustieteen historialle siis näitä laajempiakin tehtäviä, joita käsitellään kasvatustieteen historiaa käsittelevässä luvussa 3. Ottelin teoksen asema suomalaisessa pedagogian alalla oli keskeinen tämän vuosisadan alkupuolella, tätä kuvaa hyvin se, että teoksesta ilmestyi 6 suomenkielistä painosta vuosien 1910 ja 1954 ja 6 painosta ruotsinkielisenä vuosien 1910 ja 1945 välisenä aikana.
 2. Lehmusto 1943, 7. Myös Salon (1950) mielestä kasvatustieteen historian opettava funktio on tärkeä - lisäksi hän korostaa historiallisen tietämyksen antamaa laaja-alaista perspektiiviä asioihin, jonka avulla hän kykenee ylittämään nykyhetken kasvatustieteen maailman ja omien subjektiivisten kokemusten rajallisuuden.
 3. Isosaari 1976; Iisalo 1977, 5-8; 1983, 26-27; Elio 1977, 5-7; Päivänsalo 1978, 134.
 4. Kuikka 1983; Heikkinen 1983. Iisalo (1981) on analysoinut lyhyesti kasvatustieteen historian tutkimuksen aihepiirien muutoksia 1800-luvun lopulta 1980-luvun alkuun. Hänen mukaansa 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alussa kasvatustieteen historian tutkimuksessa tutkittiin lähinnä eri kasvatustieteen ajattelijoiden kasvatustieteen ajatuksia ja vastaavia, kun myöhemmin on painottunut kouluinstituutiotutkimus ja sosiaalishistoriallinen tutkimusote. Iisaloon mukaan nämä kiinnostuksen muutokset on yhdistettävissä muun muassa kasvatustieteen taustalla olevien lähtökohtien muutokseen.
 5. Hurme 1985; Tähtinen 1992; ks. myös Kuikka 1991, 37-39.

Historiatieteen tapaisten tutkimusalojen relatiivisuus on myönnettävä tosiasia. Historiantutkimuksen jonkinasteisesta aikasidonnaisuudesta huolimatta ei mielestäni ole kuitenkaan syytä kokonaan luopua perinteisen tutkimuksen objektiivisuusvaateista¹⁾. Tutkijalla tulisi olla pyrkimys tähän, vaikkei sitä absoluuttisesti saavutettaisikaan. Toisaalta historiatieteen kohdalla positivistis-luonnontieteellisistä ihanteista kiinnipitäminen ja niiden nimeen vannominen ei välttämättä sekään ole mielekäästä, ei ainakaan "tieteen edistymisen kannalta". Seuraavassa tarkastelemmekin erilaisia lähestymistapoja ja näkemyksiä, joita esiintyy historiantutkimuksen luonteesta.

2.2. Historiantutkimuksen luonne ja yleispiirteet

Historiantutkimuksen erityispiirteiden ymmärtämistä helpottaa, jos näitä verrataan sosiologisen tutkimuksen perinteisiin lähtökohtiin²⁾. Historiallisen ja sosiologisen tutkimuksen nähdään perinteisesti nojautuvan eri tutkimustraditioihin, jopa niin erilaisiin, etteivät suuntausten edustajat ole aina osanneet antaa arvoa toistensa tuotoksille. Tosin viime aikoina on molempien tutkimustraditioiden vaikutus toisiinsa ollut ilmeinen: tämä näkyy muun muassa sosiaalishistoriallisen tutkimusotteen lisääntymisenä historiassa; sosiologiassa puhutaan jopa historiallisesta sosiologiasta.³⁾

Historiallinen tutkimus tutkii siis menneisyyttä. Yhteiskunnallisia ilmiöitä tarkastellaan niiden kehityksen perspektiivistä (muutoksen ja ajan suhde). Tarkastelu on usein kronologista, *pitkittäisleikkausmaista*. Sen sijaan *sosiologiassa* keskitytään useimmiten nykyisyyteen ja tässä ajassa olevien ilmiöiden tutkimukseen *poikkileikkauksenomaisesti*. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat survey-tutkimukset, esimerkiksi kyselylomakkeisiin ja otokseen perustuva tutkimus, joka pyrkii kartoittamaan "nykyhetken todellisuutta". Näin historiallisen ja sosiologisen tutkimustradition yksi merkittävä ero on niiden *aikadimension erilaisuus*. Historioitsija tutkii ilmiön kehitystä siis ajassa, kun taas sosiologi pohtii ja pyrkii selittämään ilmiöitä funktionaalisten vuorovaikutussuhteiden tai rakenneselityksien avulla, usein ilman aikaperspektiiviä eli ilmiöiden ja niiden vaikutussuhteiden nähdään, raa'asti yleistäen, esiintyvän samankaltaisina aikakaudesta toiseen.

-
1. Objektiivisuusulottuvuuden korostaminen on tärkeätä, etenkin kasvatuksen historiantutkimuksen subjektiivisuus tai jopa propagandisuus varoista käsin: esimerkiksi Lowe (1989) näkee englantilaisen kasvatuksen historian sisältävän runsaasti propagandistisia elementtejä. Hän mukaansa tämä johtuu paljolti siitä, että kasvatuksen historiaa ovat tutkineet paljolti henkilöt, joilla on henkilökohtainen kytkös koulumaailmaan, jolloin historian kirjoituksesta tulee helposti tutkittavan kasvatusilmiön "ylistyslaulu". Tällainen ei tietenkään ole hyväksi kasvatuksen historialle. (Ks. myös esim. Kaestle 1988, 38).
 2. Seuraava esitys perustuu pitkälti Allardtin 1983, 14-17; Goldthorpe 1987. Ks. kasvatuksen historian ja sosiologian yhteyksistä mm. Szreter 1989; Iisalo 1977, 10; Elio 1977, 50-52.
 3. Ks. esim. Haapala 1989; Abrams 1982.

Toinen merkittävä ero näiden kahden tutkimusotteen välillä on itse *tutkimuksen päämäärissä*. Kun sosiologiassa pyritään esittämään tutkittavasta ilmiöstä yleistyksiä, säännönmukaisuuksia ja teorioita, pyritään traditionaalisessa historiassa kuvaamaan usein yksittäisiä tapahtumia tai ilmiöitä. Sosiologinen tutkimusote määritelläänkin usein *nomoteettiseksi ja historiallinen ideograafiseksi*.¹⁾ Tosin Suomessa, paljolti historiantutkimuksen perinteistä johtuen, on rakenteellisiin selityksiin ja yleisempiin teorioihin pyrkivällä historiantutkimuksella ollut toisen maailmansodan jälkeen tietty vakiintunut asemansa. Näiden kahden suuntauksen lähestymistä on edesauttanut sosiaalishistoriallisen lähestymistavan suosion lisääntyminen historiantutkimuksessa. Sosiaalishistorioitsijoiden piirissä korostetaan juuri sosiologialle tyypillisten yleistävien ja teoretisoivien esityksien tarpeellisuutta. Tällöin hyödynnetään esimerkiksi väestökirjojen, seurakuntarekisterien ja erilaisten työrekisterien antamaa "kovaa dataa".²⁾

Kolmantena perinteisenä lähtökohtaerona historian ja sosiologian välillä on se, että jälkimmäisessä tarkastellaan tutkittavia ilmiöitä, historiallisiinakin, usein jonkin *teoreettisen viitekehityksen kautta ja keskitytään muutamiiin keskeisiin variaabeleihin tai asioihin*. Historiallinen tutkimus sen sijaan pyrkii kartoittamaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman *laaja-alaisessa kontekstissa*.

Goldthorpe näkee viimeaikaisen sosiologian ja historiallisen tutkimuksen lähestymisen juontavan kolmesta keskeisestä tekijästä:

1. Nykyään sosiologiassa käytetään aikaisempaa enemmän *sosiaalisen toiminnan käsitettä* (the concept of social action) ja selittäviksi tekijöiksi on yhä useammin nostettu perinteisten funktioselitysten sijaan *rakenneselitykset*. Lisäksi *toiminnan tarkoitus* on uudelleen tullut sosiologiseen analyysiin (esim. weberiläisyys).
2. Myös lähdeaineistojen suhteen on tapahtunut lähestymistä - esimerkiksi sosiaalishistoria tutkii suurilla kvantitatiivisilla aineistoilla urbaaniajan historiaa.
3. Sosiologiassa on alettu kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota yhteiskunnan kehitykseen ja sen tutkimiseen. Tänäpäin monet näkevät makro-, evoluutio- ja kehitysperspektiivien kuuluvan olennaisesti sosiologiaan.³⁾

1. *Idiograafinen* tutkimus kohdistuu yksittäisiin tapauksiin tai henkilöihin, tutkimuksen tavoitteena ei ole yleisten teorioiden tai yleistysten luominen. *Nomoteettisen* tutkimuksen tavoitteena on yleistysten ja teorioiden luominen, tutkimuksenteon ideaalit tulevat luonnontieteiden piiristä.

2. Ks. kvantitatiivisen tutkimuksen ideaalien soveltamisesta ja tilastoanalyysien käytöstä historiantutkimuksessa esim. Rasila 1977; historiantutkimuksen sisällä käytävästä debatista tutkimuksen eri lähestymistapojen oikeutukseen liittyen ks. esim. Ylikangas 1979, 87-100.

3. Goldthorpe 1987, 171-174.

Historiallisen ja sosiologisen tutkimusotteen lähestymiselle on löydettävissä siis useita perusteita. Esimerkiksi Philip Abrams¹⁾ lähtee historiallisen sosiologin (historical sociology) lähtökohtia hahmotellessaan siitä, että sosiologinen selittäminen sisältää välttämättä historiallisuusulottuvuuden. Historiallisuus kuuluu hänen mukaansa sosiologiaan siinä määrin, ettei historiallista sosiologiaa voida erottaa yhdeksi sosiologian spesifiksi tutkimussuunnaksi, vaan se on nähtävä olennaiseksi osaksi sosiologiatiedettä. Hän kirjoittaa edellä kuvattuun historiallisen ja sosiologisen tradition lähtökohtaeroavaisuuskeskusteluun liittyen seuraavaa:

"A generation ago when the relationship between history and sociology was commonly discussed in terms of the contradictions and incompatibilities of 'idiographic' and 'nomothetic' science (Rickert, 1962), or of particularising and generalising interests (Popper, 1962), it seemed reasonable to many who hoped to make the relationship a little closer to see problem of *rapprochement* as essentially one of discovering ways getting a bit more theory into history or few more facts into sociology."²⁾

Historian ja sosiologian lähestyminen antaa siis edelliselle enemmän teoriapohjaa ja jälkimmäiselle enemmän faktaa teorioiden evidenssiksi. Abramsin näkemys tuntuu relevantilta ja antaa mahdollisuuden näiden kahden tutkimustradition hedelmälliseen yhdistämiseen. Toisaalta lienee syytä pitää mielessä näiden suuntausten lähestymiserot. Allardt³⁾ on esittänyt perinteisen sosiologian ja historiantutkimuksen lähtökohtaeroavaisuuksista tyhjentävän ja selkeän erittelyn, joka on syytä ottaa tähän edellä olevan koonnaksi:

historia

- diakroninen⁴⁾
- idioograafinen
- realistinen,
pyrkimys kattavuuteen
- yleistyksiltään
epämääräinen

sosiologia

- synkroninen⁵⁾
- nomoteettinen
- näkökulmia rajoittava
- yleistyksissä tarkkuu-
teen pyrkivä

1. Abrams 1982, 10.

2. emt. 300.

3. Allardt 1983, 16.

4. Diakroninen tutkimusote viittaa tutkimukseen, jossa tutkitaan ilmiön historiallista kehitystä eri aikakausina ja suhteutetaan se yhteiskunnan laajempiin muutoksiin ja järjestelmiin.

5. Tutkimusote, jossa vertaillaan ja tarkastellaan tutkittavia ilmiöitä yhtenä tietynä aikana (poikkileikkaustutkimus).

Kuten Erik Allardt¹⁾ toteaa, historian ja sosiologian välinen raja on vaikea määrittellä tarkoin; sen voidaankin katsoa olevan kuin "veteen piirretty viiva". Kummassakin tutkimustraditiossa esiintyy toisen suuntauksen mukaisesti orientoituneita tutkijoita. Lisääntynyt yhteisymmärrys ja suvaitsevaisuus onkin tuonut mukanaan hedelmällistä vuorovaikutusta. Toki, kuten Allardt²⁾ toteaa, eivät näiden kuten eivät muidenkään suuntausten erot ole täysin vailla perusteita: ennen kaikkea historian ja sosiologisen tutkimuksen perusteet nousevat eri tieteenalojen traditioista ja ne antavat yhteiskunnan kuvaamiseen ja analysointiin erilaisia vaihtoehtoja, jotka voivat olla toisiaan täydentäviä ja voivat tällä tavoin rikastuttaa toisiaan. Tärkeää ei olekaan se, kummasta lähtökohdasta ilmiötä tutkii, vaan se, että tutkija toteuttaa tutkimuksensa tarkoituksenmukaisesti ja hänellä on tutkimustavoitteittensa edellyttämä lähestymistapa ja tutkimusmenetelmät.

Edellä on tarkasteltu historiallisen ja sosiologisen tutkimustradition eroavaisuuksia ja niiden viimeaikaista lähestymistendenssiä kuvan luomiseksi historiallisen tutkimuksen lähestymistavoista. Vertaamalla historiantutkimuksen peruslähtökohtia ja sosiologisen tradition ideaaleja saadaan nämä ymmärrettävämmäksi ja selkeämmiksi kuin rajoittamalla tarkastelu vain historiallisen tutkimuksen lähtökohtiin. Toiseksi sosiologisesti painottuneella historialla ja toisaalta historiallisesti suuntautuneella sosiologisella tutkimuksella voi olla tulevaisuudessa aikaisempaa keskeisempi rooli tutkimuksen kentässä, etenkin kasvatushistorian tapaisilla historian erityisalueilla³⁾. Toisaalta näiden suuntausten yhdistäminen ei ole täysin ongelmaton.⁴⁾ Onkin varottava soveltamasta liian innokkaasti ja kaavamaisesti sosiologisen tutkimuksen ideaalimallia ja teorisoivaa selittämistapaa historiantutkimukseen. Kaiken kaikkiaan näiden kahden erilaisen tutkimustradition lähtökohtien vuorovaikutuksen lisääntyminen on kuitenkin varmasti hedelmällistä ja positiivista.

Seuraavaksi tarkastellaan lyhyesti historiantutkimuksen selittämisen, päättelyn, tulkinnan ja tutkimusprosessin pääpiirteitä. Lisäksi esitetään historiallisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä, jotka ovat keskeisiä historiallisten tutkimusten ja kirjoitusten arvioimisen ja ymmärtämisen kannalta.

1. Allardt 1983, 16-17; ks. myös esim. Kalela 1972.

2. Allardt 1983, 17.

3. Ks. esim. Abrams 1982; Haapala 1989; Heikkinen 1983; Bulmer 1987; Goldthorpe 1987; Talbott 1989; Szreter 1989; Kalela 1972.

4. Historiallisen ja sosiologisen tutkimuksen yhdistämisen ongelmista ks. enemmän esim. Abrams 1982, 300-335.

2.2.1. Tulkinta ja selitys historiallisessa tutkimuksessa

Kuten aiemmin on jo todettukin, myös historiatieteen sisällä vaikuttaa kaksi toisilleen vastakkaista lähestymistapaa. Ylikankaan¹⁾ mukaan historioitsijat kiistelevät kahden erilaisen tutkimuslähtökohdan oikeutuksesta. Nämä lähtökohdat eroavat toisistaan pyrkimyksessä erilaiseen tietoon ja myös niiden suosimat tai käyttämät tutkimusmenetelmät poikkeavat toisistaan. Ylikangas nimittää näitä tutkimussuuntia *idiograafiseksi ja nomoteettiseksi* (vrt. edellä esitettyä historian ja sosiologian lähtökohtien erovaisuuksia).

Ideograafisen lähtökohdan mukaan historiantutkimuksen tulee pyrkiä *finalistiseen* (ymmärtävään) ja *singularisoivaan selittämiseen*. Finalistisessa selittämisessä pyritään ymmärtämään tapahtumia toimijoiden tekojen tai päätösten tarkoituksien eli heidän motiivien kautta. Historioitsija pyrkii hakemaan vastausta siihen, miksi jokin toiminta tehtiin juuri niin kuin se tehtiin, miten se toteutettiin ja miten toimijat sen mielsivät. Menneisyys rekonstruoidaan periaatteessa ainutkertaisia ilmiöitä tutkimalla, käyttäen yksilötason tietoja sekä tapahtumia.

Nomoteettisessa historiantutkimuksessa tavoitteeksi asetetaan, *yleistävät, kausaaliselityksien luonteiset selitykset ja teoriat*. Tällöin tutkimuksen ideaaleissa pyritään samaan kuin luonnontieteiden ideaaleissa. Systemaattinen vertaaminen, ilmiöiden luokittelu ja kvantitatiiviset menetelmät ovat nomoteettisen tutkimuksen keskeisiä menetelmiä.

Miten kausaaliluonteinen selitys soveltuu historiantutkimukseen, ei ole täysin yksioikoinen kysymys - muutoinhan historianfilosofit olisivat ratkaisseet tämän pulman jo vuosikymmeniä sitten, eikä tästä tarvitsisi käydä enää debattia. Itse olisin taipuvainen yhtymään von Wrightin²⁾ näkemukseen siitä, että luonnontieteellisten ideaalien mukaisen selitysmallin soveltaminen sellaisenaan kohtaa historiallisissa selityksissä eräitä keskeisiä ongelmia: näistä yksi on se, että kausaaliselitykset edellyttävät periaatteessa selittävien ja selitettävien tapahtumien (muuttujien) olevan toisistaan riippumattomia. Ihmisten yhteiskunnallisissa toiminnoissa ja vuorovaikutusprosesseissa ei kaiketi, jos ollaan "tiukkapipoisia", voi olla näin. Von Wright³⁾ selittää näkemystään seuraavasti: "Selitettävä teko ja ne vaikuttimet, joiden avulla pyrimme selittämään sen, eivät siis ole toisistaan loogisesti riippumattomia. Emme näet voi todeta motiiveja viittaamatta itse tekoon. Siksi selityksen kohteen (explicandum) ja selityksiperusteen (explicatum) välinen suhde ei ole kausaalinen, vaan käsitteellinen eli looginen."⁴⁾

1. Ylikangas 1979, 29.

2. von Wright 1985, 37-40, 47-48; Ks. myös saman teoksen s. 49-77.

3. von Wright 1985, 40.

4. Ks. myös Kirkinen 1987, 39-40. Historiallisen tutkimuksen ja selittämisen eri lähtökohdista myös Heikkinen 1974, 63-65; 69-76; von Wright 1985, 26-48.

Suomalaisessa historiantutkimuksessa ovat *rakenneselitykset* olleet toisen maailmansodan jälkeen melko keskeisellä sijalla. Tämä juontuu pitkälti suomalaisen historiantutkimuksen "mallimaiden", Saksan ja Ranskan, ja niiden historiantutkimuksen traditiosta. 1800-luvun ja 1900-luvun alkupuolen *saksalaisessa* idealistis- tai romanttisesti nationalistissävytteisessä historiantutkimuksessa tiukalla lähdekritiikillä oli perinteisesti vahva asema: vain täten nähtiin mahdolliseksi päästä tutkimuksessa luotettavuuteen ja objektiivisuuteen. Saksalaisessa traditiossa ei historian teoretisointipyrkimyksiä niin ikään ole hyväksytty. Leopold von Ranke (1795-1886) on ehkä yksi merkittävimmistä saksalaisista historioitsijoista kautta aikojen. Hänen vaikutuksensa heijastuu verrattain voimakkaana vielä nykyisessäkin länsimaisessa historiankirjoituksessa. *Ranskalaisen* (osin myös englantilaisen) historiantutkimuksen tradition vaikutus maamme historiantutkimukseen on vain vahvistanut saksalaisen tradition jäykkää tai olisiko parempi sanoa tiukkaa objektiivisuustulkintaa, nojasihan ranskalainen historiankirjoitus vahvaan positivistiseen tietentraditioon. Positivistisen historianfilosofian merkittävimpiä ranskalaisia edustajia 1800-luvulla oli Auguste Comte (1798-1857), jota usein kutsutaan tämän suuntauksen isäksi. Hänen mukaansa historiantutkimuksen tuli perustua, kuten muunkin yhteiskuntatieteen, kokemuksiin ja konkreettisiin havaintoihin. Tältä pohjalta tutkimuksen tuli pyrkiä luonnontieteen lakien kaltaisiin selityksiin, siis kausaaliselityksiin. Hän korosti myös tutkimustiedon käytännön hyötyulottuvuutta.¹⁾ Tässä kontekstissa ei ole ihme, että rakenneselityksistä on tullut viime vuosikymmeninä yksi historiantutkimuksen keskeisimpiä selitysmalleja. Rakenneselitysten suosiota edesauttoi 1960- ja 1970-lukujen sosiologian ja muutenkin yhteiskunnallisen (esim. marxilaisen) ajattelutavan suosio.

Rakenneselityksen suomalainen suuri nimi on Pentti Renvall, yksi Suomen tunnetuimpia historioitsijoita ja historiantutkimuksen metodologeja. Hänen jo klassikoksi muodostunut "Nykyajan historiankirjoitus" -teoksensa vuodelta 1965 on vielä nykyäänkin yksi keskeisimmistä ja käytetyimmistä metodi- ja oppikirjoista. Suomessa on tämän julkaisemisen jälkeen tuskin ilmestynyt ainoatakaan historiantutkimuksen metodologiaa käsittelevää teosta, jossa ei esiteltäisi ja arvioitaisi renvallilaisuuteen kuuluvan rakenneselityksen periaatteita tai ainakin jollakinlailla viitattaisi näihin.

Renvallin²⁾ mukaan ilmiöt eivät esiinny historiassa toisistaan irrallisina, vaan ne ovat yhteydessä toisiinsa - ne muodostavat siis kokonaisuuden, josta käsin niitä tulisi myös tulkita. Historioitsijan tulee tämän vuoksi käyttää hänen mukaansa "*rakennekokonaisuus-käsitettä*"; *erilliset ilmiöt tulee yhdistää rakennekokonaisuuksiksi: ilmiöiden*

1. Ks. esim. Kirkinen 1987, 74-80; Kemiläinen 1983, Nevakivi 1983a, 72-76; 1983b; Jutikkala 1983, 83.

2. Renvall 1965, 335-337.

*kokonaisuusesitys ilmentää niiden välillä vallitsevaa kokonaisuutta tai säännönmukaisuutta.*¹⁾ Rakenneomaisuudet ovat Renvallille lähinnä ihmisten henkisiä, psyykkisiä piirteitä. Toisaalta Renvall korostaa myös ihmisten sosiaalisuusulottuvuutta. Siksi historioitsijan tulee, hänen mukaansa, kiinnittää huomiota myös yhteisöllisiin kokonaisuuksiin. Kun tutkija löytää riittävän rakenneyhtäläisyyden, voi hän tästä päätellä sen olevan tiettyyn ajanjaksoon kuuluva yleinen piirre, jonka avulla kyetään tulkitsemaan ja ymmärtämään tämän aikakauden ihmisten toimintaa.²⁾

Eri tutkijat tulkitsevat rakenneselitystä jossakin määrin toisistaan poikkeavasti. Esimerkiksi Ylikankaan näkemys rakenneselityksistä liittyy enemmän juuri ihmisten yhteiskunnalliseen olemukseen kuin yksilöllisiin tai yleisiin psyykkisiin ulottuvuuksiin: hänen mukaansa rakenneselitykset liittyvät perimmältään valtaan ja sen jakautumiseen eri intressi- ja sosiaaliryhmien kesken. Valtaulottuvuuteen keskittymällä hän uskoo historiallisten selitysten kykenevän ylittämään tautologiset (motiiviselitykset tai pelkät kuvaukset) selitykset. Näin päästään "ns. historialliseen kokonaistilanteeseen, so. vallitsevien yhteiskuntaryhmittäisten valtasuhteiden ja niiden perusteiden analyysiin".³⁾ Itse en olisi aivan näin ehdoton valtakäsitteen suhteen. Ylikangas lienee kylläkin siinä oikeassa, että hänen tarkoittamassaan mielessä rakenneselityksiin tai kokonaisuus selityksiin pyrkivä tutkimus on tuonut historiantutkimukseen uutta hedelmällistä ja merkittävää tutkimusta ja niiden tulokset ovat antaneet tai antaisivat uusia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. On kuitenkin ongelmallista, jos ihmisten monikerroksista historiaa ja vuorovaikutussuhteita pyritään selittämään yhdellä, vaikkakin keskeisellä käsitteellä tai ulottuvuudella. Uskoakseni ihmisten toiminta ei ole redusoitavissa näin pelkistettyihin suhteisiin, ei ainakaan aukottomasti.

Kirkinen⁴⁾ on luokitellut historialliset rakenteet kolmeen ryhmään: *Toimintarakenteisiin*, joilla hän viittaa ihmisen luomiin eri tasoisiin organisaatioihin (esim. klaani, heimo, valtio, valtiolliset liitot, maailmanjärjestö). Toisen rakenneryhmän hän nimeää *koherenssirakenteiksi*, joilla hän viittaa tekijöihin, jotka pitävät yhteisöjä koossa ja edesauttavat niiden kehitystä (esim. kieli, kansallisuus, elinalue, väestöpohja, historiallinen jatkuvuus, talousrakenteet, yhteisö- ja kulttuurirakenteet). Kolmannen rakenneryhmän hän nimeää *kehitysrakenteiksi*, joilla hän viittaa käsittekokonaisuuksiin, joilla ilmiöt voidaan esittää ymmärrettävämmässä muodossa. Tällaisiksi kehitysrakenne-

1. Ks. myös esim. Kalela 1972, 26-38; Kirkinen 1987, 126-134.

2. Renvall 1965, 335-337, 340; Tommila 1989, 234-235, Heikkinen 1974, 67-68.

3. Ylikangas 1979, 102-104.

4. Kirkinen 1987, 128-132.

esityksiksi voi laskea esimerkiksi historiallisissa esityksissä runsaasti käytetyt kausijaottelut¹⁾.

Renvallilainen rakennekokonaisuus selitys antaa historialliselle tutkimukselle mahdollisuuden lähestyä ja selittää historiallisia ilmiöitä ja niiden suhteita laajalaisemmin kuin jos rajoitutaan pelkästään yksittäisten tapahtumien tai yksilöiden henkilöhistorian kuvauksiin. Toki on muistettava, etteivät rakenneselitykset ole kausaaliselityksiä sanan varsinaisessa merkityksessä, mutta niiden avulla pystytään luomaan tarkoituksenmukaisia historiallisia synteesejä. Aiemmin jo todettiinkin tällaisten synteeseiden tai kokonaiskuvan luomisen menneisyyden tapahtumista olevan tärkeä haaste nykyajan historiankirjoitukselle.

Historiantutkimuksen perusmenetelmänä on siis tutkittavasta ilmiöstä tai tapahtumasta jääneiden lähteiden kriittinen ja systemaattinen arviointi ja johtopäätösten tuottaminen näiden perusteelta. Käytetyt menetelmät ja selitysmallit vaihtelevat ongelmasta ja kulloisenkin tutkijan lähtökohdista riippuen. Keskeisintä historiantutkimuksessa on, lähestymistavasta riippumatta, *menneisyyden tulkitseminen lähdeaineiston perusteella*. Historioitsijan tulisikin pyrkiä ylittämään pelkkä lähdeaineiston kuvaileminen tai "tosiseikan" toteaminen, Kirkinen²⁾ kiteyttää tämän seuraavasti:

"...Kun löydämme hiiltynyttä maata ja venemuotoisen kivikirveen hiekkatöyräältä läheltä Suomenlahden rannikkoa, voimme päätellä löydön ja aikaisemman historiallisen tietomme nojalla, että paikalla on joskus ollut kivikauden ihminen. Tämä on yksinkertainen ja sellaisena melko luotettava historiallinen tosiseikka, mutta se ei meille riitä, vaan haluamme tietää ja ymmärtää enemmän...."

Yhdistämällä eri lähteiden antaman tiedon jo tuntemaamme luotettavaan tietoon ja päättämällä mahdollisten "aukkojen" tuomia epävarmuustekijöitä, saamme menneisyyden tapahtumasta tai ilmiöstä tulkinnan, jossa yksityiset tiedot on liitetty

-
1. Kausijaotteluesitykset ovat pakostakin epätarkkoja ja asioita ja elämää yksinkertaistavia, mutta samalla niiden avulla voidaan tehokkaasti jäsentää eri aikakausien erityispiirteitä ja nostaa esille niiden keskeisimmät tekijät. Yleisiä, kaikkien tuntemia, aikakausijaotteluita ovat esim. ihmiskunnan kehityksen esittäminen rautakauden, keskiajan ja uuden ajan -käsitteiden avulla. Uudempaa historiaa on jaoteltu usein eri perustein, näin esimerkiksi uudessa suomalaisten historiaa sosiaalishistorillisesta perspektiivistä tarkastelevassa "Suomalaisten tarina 1-4" (1992-1993) teossarjassa. Kirjasarjan nimikkeet ovat paljon puhuvia: Heräämisen aika 1860-1900, Etsijäin aika 1901-1936, Rakentajien aika 1937-1967, Järjestelmien aika 1968-1990. Itse olen kuvannut pikkulastenkasvatukseen liittyvien käsitysten ja näkemysten muutoksia kasvatusmoraliteettikausijaottelun avulla 1850-1989 (Tähtinen 1992). Kausijaotteluesitykseen liittyy eittämättömiä etuja, mutta niiden eräs ongelma on se, että ne esittävät aikakauden liian homogeenisena, lukijan mieleen jäävä kuva jää usein liian pelkistyneeksi, jossa korostuvat esityksen pääjaottelun mukaiset pääpiirteet, vaikka todellisuudessa kunkin aikakauden ilmiöt ovat useasti huomattavasti esitettyä heterogeenisempia ja monikerroksellisimpia. Katso aikakausijaottelusta ja sen rajoituksista enemmän esim. Boas (1972, 99-120).
 2. Kirkinen 1987, 34.

yhtenäiseksi selitykseksi tai tulkinnaksi. Kun näin saatua tulkintaa peilataan suhteessa laajempiin kokonaisuuksiin, pääsemme mahdollisimman todenperäiseen kuvaan tutkittavasta historiallisesta tapahtumasta. Tässä on kiteytettynä historiallisen tulkinnan ja selityksen perusta.¹⁾

Historiallisessa tutkimuksessa lähdeaineiston tulkinta on siis yksi historioitsijan päätehtävistä. Perinteinen historiallinen tulkintaprosessi liittyy läheisesti hermeneuttiseen tietoteorian perinteeseen ja yleisemmin kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen. Hermeneutiikkahan liittyy alkujaan tulkintaoppiin, erityisesti Raamatun tekstien tulkintaan. Tulkinnalla pyritään ilmaisemaan, selittämään ja tekemään ymmärrettäväksi ilmiöitä ja tapahtumia. Tässä prosessissa korostuu tulkinnan kehämäisyys tai spiraalimaisuus: tulkinta on vuorovaikutusprosessi tutkijan ja tutkittavan ilmiön välillä, jossa tutkijan ymmärrys ja käsitys ilmiöstä tarkentuu asteittain, tutkimuksen edistyessä. Tulkintaprosessin aikana tutkijan tietoisuus siis tarkentuu jatkuvasti.²⁾

2.2.2. Historiallinen lähde ja tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen

Historiatiede tutkii siis menneisyyden tapahtumia ja ilmiöitä. Menneisyyden tutkiminen onnistuu vain, jos menneisyyden tapahtumista on jäänyt joitakin "jälkiä", jotka muodostavat historiatieteen lähdeaineiston. Historian todellisia tapahtumia emme sinänsä pysty enää havainnoimaan, vaan menneisyydestä on tehtävä päätelmiä näiden jälkien perusteella. Tämä asettaa osaltaan historioitsijalle tietyt rajoitukset tutkimuskohteen valinnan suhteen, koska kaikista ilmiöistä ei välttämättä ole jäänyt mitään todistusaineistoa tai niiden käsittely ja kokoaminen olisi liian suuri urakka sen tuottamaan tietoon nähden.³⁾

Historiallista jäämistöä tai lähteitä voivat olla kaikki mikä on konkreettista, ihmisten toiminnan jäämistöä kuten erilaiset esineet, rakennukset, julkiset ja yksityiset kirjalliset jäämistöt, kuvat ja vaikkapa suullinen perimätieto. Näiden lisäksi voivat tutkimuksen lähdeaineiston muodostaa jopa tiettyinä aikana vallinneet luonnonolosuhteet ja -esineet. Yksi käytetyimmistä lähderyhmistä on perinteisessä historiankirjoituksessa ollut eritasoinen kirjallinen jäämistö, ennen kaikkea erilaiset asiakirjat.⁴⁾

1. Kirkinen emt., 34-35; .

2. Ks. hermeneuttisesta ja kvalitatiivisesta tutkimusotteesta enemmän esim. Kusch 1986; Ödman 1985; 1986; Siljander 1988a; Niinistö 1981.

3. Kirkinen 1987, 23-25, 29; Renvall 1965, 49-51.

4. Ks. Renvall 1965, 117-137; Heikkinen 1972, 23-24; Dahl 1971, 25-37.

Viime vuosikymmeninä on kuitenkin historiallisessa tutkimuksessa käytetty aiempaa moninaisempaa lähdeaineistoa. Esimerkiksi mentaliteettihistoria on Peltosen¹⁾ mukaan ottanut perinteisen korkeakulttuurin piiriin kuuluvaan lähdeaineiston rinnalle "arkipäivän jäänteistöä". Tällaiseksi uudeksi lähdeaineistoksi voidaan lukea esimerkiksi erilaiset käytösoppaat, julisteet ja muut populaarikulttuurin tuotokset. Näin "uuden historian" myötä tutkimusalueiden ja -kohteiden laajenemisen ohessa myös tutkimuksessa legitimiiksi koetut lähdeaineiston kriteerit ovat muuntuneet ja tulleet "sallivammiksi". Tämä mahdollistaa laaja-alaisemman kiinnittymisen yhteiskunta-historialliseen kontekstiin, ja kuten Peltonen²⁾ toteaa, on tämä kehityssuunta syventänyt myös historioitsijan ajankäsitystä: "On alettu puhua ajan monikerroksisuudesta tai eriaikaisuuden samanaikaisuudesta. Tutkittavat ja tulkittavat ajattelumallit tai maailmankuvat eivät samastu kulttuurin eliittituotteissa artikuloituihin aatteisiin tai ideologioihin, vaan edustavat jotain jähmeämpää, arkipäiväisempää ja syvempää."³⁾

On kuitenkin varottava yhdistämästä menneisyyttä ja lähteitä yks'yhteen - nämä eivät ole sama asia, vaan näiden välillä on muistettava pitää selvä ero⁴⁾. Historiantutkimuksen tuloksia tarkastellaan usein *vastaavuus- tai yhteensoveltuvuus*kriteerien avulla. Vastaavuuskäsitys (korrespondenssikäsitys) lähtee siitä ajatuksesta, että tutkimuksen aineistoa ja tuloksia tulee verrata menneisyyden todellisiin, tutkijasta riippumattomiin, tapahtumiin. Korrespondenssikäsitystä ei yleensä hyväksytä historiallisen tiedon ja päätelmien totuusarvioinnin kriteeriksi, koska sen avulla tätä ongelmaa ei onnistu ratkaisemaan relevantisti: historiallisia tapahtumia ei voi todentaa nykyisyydessä empiirisesti. Esimerkiksi kahden luotettavan kertojan samanlaiset kertomukset eivät yksistään takaa heidän tietojaan luotettavaksi eikä todeksi. Lisäksi menneisyydestä saatava tieto on aina tulkinnallista.⁵⁾ Sen sijaan historiantutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi hyväksytään yleisesti yhteensoveltuvuus kriteeri (koherenssikäsitys). Tässä arvioitavan tutkimuksen tulkinnat ja päätelmät suhteutetaan muihin tutkittavasta ilmiöstä jo esitettyihin päätelmiin ja tutkimustuloksiin: näiden välinen sopusointu ratkaisee päätelmien totuuden. *Historian toteamukset ja tulkinnat ovat tämän lähtökohdan mukaan aina todennäköisyyksiä, mutta toiset todennäköisyydet asetetaan toisia luotettavammiksi*

1. Peltonen 1988, 276.

2. Peltonen 1988, 276-277.

3. Tällaisia "uuden historian" tutkimuskohteita ovat esimerkiksi perheen, naisten ja lasten tarinat. Lisäksi tällaisiksi alueiksi voi laskea suomalaisen ahdistuksen historian tai arkipäivän perpspektiivistä tarkastellun historian. Itse esimerkiksi käytiin tutkimuksessani (Tähtinen 1992) pikkulastenkasvatukseen liittyvän kasvatuserityksien ja näkemysten muutoksen hahmottamiseen pääasiassa kasvatuserityksistä, aikakauslehtien pikkulastenkasvatusta käsittelevistä artikkeleista ja niiden käyttämää pikkulapsiaiheisesta kuvituksesta muodostunutta lähdemateriaalia.

4. Renvall 1965, 51-57; ks. myös Kalela 1972, 13-16.

5. Renvall emt; Kalela emt.

- näitä voidaan käyttää muiden tutkimusten lähtökohtina. Kuitenkaan tutkija ei saa eikä voi luottaa näihin lähtökohtiin kritiikittömästi, ne voivat olla tutkimusten perustana vain niin kauan kuin niiden väittämät eivät joudu ristiriitaan muiden yhtä todennäköisten väittämien kanssa. Näin kuva menneisyydestä voi korjaantua ja muuntua jatkuvasti, tosin tämä tutkimuksen luotettavuuskriteeri on jossakin määrin konservatiivinen ja hitaasti uusia tulkintoja hyväksyvä.¹⁾

Laineen²⁾ näkemysten mukaan historioitsijan on pohdittava myös lähteiden käyttöön liittyviä eettisiä kysymyksiä. Lähdetiedot tulisi suhteuttaa aikakautensa kontekstiin, niitä ei hänen mukaansa saisi esittää ja tulkita nykyajan perspektiivistä, mikä on todellinen vaara. Tämä näkökulma ei ole turhanaikaista "sanahelinää", onhan historiassa runsaasti esimerkkejä tästä - sanotaankin yleisesti, että kukin aika kirjoittaa ja tulkitsee historian uudelleen. Laine näkee myös eettisesti tärkeäksi lähteiden antaman tiedon analysoimisen; hänen tavoitteenaan ei saisi olla esimerkiksi sensaatioiden tuottaminen (viime aikoina esimerkiksi kekkostutkimuksessa on ollut jossakin määrin tällaisia piirteitä). Historiantutkimuksen tulisikin kiinnittää tämän vuoksi erityistä huomiota myös lähdeviitteiden oikeaan käyttöön. Näiden avulla lukija voi saada riittävän kuvan siitä, minkälaisiin lähteisiin tutkimuksen tulokset perustuvat. Huonosti dokumentoidulle tutkimukselle ei saisi antaa arvoa. Toiseksi historioitsijan tulee olla tarkkana siitä, ettei hän "ohita" lähteidensä lähdeä eli omi itselleen toisten työtä viittaamatta todellisiin lähteiden ensikäyttöihin.³⁾

Perinteiseen lähdekritiikkiin perustuvassa tutkimustraditiossa tutkija arvioi lähteiden sisältämiä tietoja. Lähdekritiikki, jota suoritetaan koko tutkimusprosessin ajan, pyrkii selvittämään kaksi seikkaa: mikä funktio ja asema lähteellä on ollut ilmiön esiintymisai- kana (*ulkoinen lähdekritiikki*) sekä toiseksi pyrkiä arvioimaan miten edellä mainitut seikat ovat saattaneet vaikuttaa lähteen sisällön aitouteen ja todellisuusvastaavuuteen (*sisäinen lähdekritiikki*). Ulkoisessa lähdekritiikissä sijoitetaan lähde omaan aikaansa, pohditaan sen alkuperää, aitoutta ja sitä, kenen toimesta lähde on syntynyt. Sen sijaan sisäisessä lähdekritiikissä tarkastellaan lähteen tai lähteiden sisällön todistusarvoa: pohditaan ja arvioidaan esimerkiksi, mikä tarkoitus tai tavoite kullakin lähteellä tai lähteistöllä on ollut, minkälainen tuntemus lähteenlaatijalla on ollut lähteen asiasisältöön nähden, lähteentekijän tarkoitusperiä ja lähteen asiasisällön totuudenmukaisuutta.⁴⁾

1. Renvall 1965, 51-57 ja Kalela 1972, 13-16.

2. Laine 1989, 49-50.

3. Laine emt., 50.

4. Renvall 1965, 165-166, 197-199; Kirkinen 1987, 29-30; ks. myös Kalela 1972, 168-174; Dahl 1971, 38-38-61.

Vaikka lähteitä tuleekin arvioida kriittisesti koko tutkimusprosessin ajan, ei tämä käytännössä tarkoita sitä, että tutkija arvioisi perusteellisesti jokaisen lähteen, vaan historioitsijan tulee tarkkailla lähteittensä yhteensopivuutta jo olemassa olevan tiedon suhteen. Tämä yhteensopivuus (ehdollisuus) toimii tutkijalle kriteerinä tai hälytysmerkinä - jos lähde ei sovi aikaisempaan tietoon, se on tällöin asetettava tarkempaan lähdekriittiseen tarkasteluun.¹⁾

Historiantutkimus on Suomessa ollut toisen maailmansodan jälkeen pitkälti niin sanottua lähdekriittistä tutkimusta, jossa lähdekritiikki muodostaa historiallisen tutkimuksen ytimen. Teoreettinen tai synteettinen tarkastelu ei ole kuulunut suomalaiseen historialliseen tutkimustraditioon (poikkeuksiakin tästä esiintyy, muun muassa Renvallin psykologispainotteinen rakennetulkinta tai eräät sosiaalihistorialliseen tutkimustraditioon liittyvät tutkimukset). Lähdekriittistä lähestymistapaa, joka perustuu pitkälti rankelaiseen perinteeseen, on viime vuosina kritisoitu jossakin määrin. Rankelaisessa historiantutkimusperinteessähän, kuten edellä todettiin, yhtenä keskeisenä tavoitteena on objektiivisuus, mihin osa historioitsijoista suhtautuu nykyään jossakin määrin skeptisesti.²⁾

Lähdekritiikin käytön tarkoituksenmukaisuuden arvioinnin lisäksi voidaan tutkimusta arvioida sen perusteella, kuinka *kattavasti* tutkija on käyttänyt tutkimusilmiöönsä liittyvää ja siitä saatavissa olevaa lähdeaineistoa tai miten hyvin hän tuntee sen. Tärkeätä on myös se, kuinka onnistunut tutkimuksen lähtökohdaksi valittu *näkökulma tai tutkimusasetelma* on uuden tiedon tuottamisen tai uusien kysymysten kannalta. Erilaisia lähteitä vertailemalla historioitsija voi esittää tutkittavasta ilmiöstä monivivahteisemmän kuvan kuin tyytymällä vain suppeaan lähdeaineistoon - tosin tässäkin suhteessa on tietty raja, mikä on järkevää. Esimerkiksi lähimenneisyyden tutkimuksessa ongelmaksi voi muodostua lähdeaineiston runsaus. Tällöin tutkijan on muistettava: "Historian tutkijan lähdeongelma lähihistoriassa liittyy usein siihen, miten käytettävissä olevan lähteistön pystyy käymään tieteellisesti arvokkaan lopputuloksen kannalta riittävän tarkoin läpi". Tutkimusta arvioitaessa tärkeä arviointikriteeri on myös se, kuinka tutkija on kyennyt päätelemään ja esittämään aineistostaan "oikeita" johtopäätöksiä ja tulkintoja.³⁾

1. Esim. Renvall 1965, 165-166.

2. Esim. Haapala 1989, 9-10; Kemiläinen 1983, 95-97; Viikari 1979, 21-22.

3. Kirkinen 1987, 30; Kalela 1972, 20-22; Laine 1989, 50. Vrt. Mäkelän (1990, 47-59) esittämiin kvalitatiivisen tutkimuksen kriteereihin: lähdeaineiston merkittävyys ja sen yhteiskunnallinen ja kulttuurinen merkitys, aineiston riittävyys, analyysin kattavuus ja tulkinnan arvioitavuus ja tutkimuksen toistettavuus ovat hänen mukaansa keskeisiä kriteereitä tulkittaessa ja arvotettaessa kvalitatiivisia tutkimuksia.

Historiantutkimuksen tulosten, tulkintojen ja päättelyn luotettavuuden arvioimisen kriteerit voidaan koota seuraavanlaiseen asetelmaan:

HISTORiantutkimuksen PÄÄKriteerit:

PÄÄTTELYN PÄTEVYYS:

- lähdeaineiston riittävyys
 - > hyväksyttävyyden välttämätön, vaikkakaan ei riittävä ehto
 - > esitetyn kuvauksen uskottavuus (esityksen todenmukaisuus eli kuvauksen ja tutkimuskohteen suhde/vastaavuus)
- nämä kriteerit nähdään yleensä riippumattomiksi todenmukaisuuden sosi-
aalisesta ulottuvuudesta, loogisuuskriteeri)

VASTAAVUUSIDEAALI, HISTORiantutkijan Työn Ohjenuora:

1. Tutkimuskohde on esitettävä sen omista edellytyksistä lähtien eli uskottavan kuvauksen perustana on tutkittavan kohteen todellisuuden tavoittaminen (tietoteoreettinen kriteeri)
2. "Oikeuden tekeminen" tutkimuskohteelle (eettinen normi)
3. Tutkimustulosten hedelmällisyys (tutkimustehtävän arvottaminen)
 - riippuu pitkälti tutkimusasetelmasta
 - tätä arvioidaan vasta, jos päättely on todettu päteväksi ja kuvaus uskottavaksi
4. Tutkimuksen objektiivisuus ja etäisyyden ottaminen tutkijan omiin lähtökohtiin

ASETELMA 1. Historiallisen tutkimuksen arviointikehys¹⁾

Asetelmassa 1 on esitetty historiallisen tutkimuksen arviointiviitekehys, joka kaavamaisuudestaan ja pelkistyneisyydestään huolimatta antaa relevantin lähtökohdan ja perusteet historiantutkimusta tai -esitystä arvioivalle lukijalle. Samalla se antaa itse tutkijallekin hyvän lähtökohdan oman työn arvioimiseen. Kriittinen (ei negatiivisessa

1. Perustuu Kalelan (1992, 39-58) näkemyksistä tekemääni koontaan.

mielessä, ei siis muiden töiden mekaanista latistamista) lukutottumus on yksi tieteellisen vuorovaikutuksen peruspilareita tai ainakin näin pitäisi olla. Esimerkiksi Kaestle¹⁾ korostaa kasvatuksen historian lukijan kriittistä otetta ja sitoutumattomuutta jo senkin tähden, koska kasvatuksen historiassa ei ole yksiselitteistä tutkimusparadigmaa. Hänen mukaansa kriittisyys on tärkeätä varsinkin sellaisina aikoina jolloin uusia paradigmoja, tutkimusalueita ja -menetelmiä on työntymässä voimallisesti esille - tällainenhan tilanne on ollut esimerkiksi kasvatuksen historiassa jossakin määrin viime vuosikymmenen aikana Suomessa. Näkisin tällaisen kriittisen otteen olevan tärkeätä alati, kuohui tietyllä tutkimusalueella tai ei.

Edellä esitetty historiantutkimuksen yleisesitys on pyrkinyt antamaan yleispiirteisen kuvan historiantutkimuksen luonteesta ja tavoitteista. Ilman tällaista kuvaa ei historiantutkimus, ei sen enempää yleinen kuin kasvatuksenkaan historiallinen tutkimus, voi tulla kovinkaan syvällisesti ymmärretyksi. Vain tuntemalla kunkin tutkimusalan tradition ja metodologian pääpiirteet on mahdollista tulkita ja arvioida lukemaansa relevantisti.²⁾ Se, miten tässä yleiskuvan antamispyrkimyksessä on onnistuttu, jääköön kunkin itsensä arvioitavaksi. Lisätietoutta ja näkökulmia aiheeseen saa tutustumalla alan metodologiateoksiin ja yleisemminkin historiallisiin teksteihin.

Ennen kuin siirrytään kasvatushistoriallisen tutkimuksen lähtökohtien tarkasteluun, tarkastellaan lyhyesti historiantutkimuksen eri osa-alueita, painopisteen ollessa aatehistoriallisessa tutkimuksessa.

2.3. Historiantutkimuksen osa-alueita

Tämän päivän historiantutkimus on, muiden yhteiskuntatieteiden lailla, siinä määrin eriytynyttä, että sitä on tyypillistä hahmottaa *eri osa-alueiden esityksen* kautta. Tämä jako perustuu yleisesti eri osa-alueiden tutkimuskohteen mukaiseen jakoon. *Yleisen historian* lisäksi keskeisiä historian osa-alueita ovat aate-, kulttuuri-, poliittinen-, sosiaali- ja taloushistoria. Näiden lisäksi on tavallista kutsua historiantutkimusta, joka kohdistuu spesifiin tutkimusalaan, sen alueen historiaksi: yleisesti puhutaan esimerkiksi kasvatuksen-, kirkko-, lääketieteen- ja oikeushistoriasta. Eriytymisprosessi ei näytä pysähtyneen: viime aikoina esillä on ollut esimerkiksi ympäristöhistoriallinen tutkimus. Onko tässä eriytymistendenssissä kyse siitä, että näin eri tieteenhaarat pystyvät tarkoituksenmukaisemmin vastaamaan oman aikansa niille asettamiin haasteisiin? Mene

1. Kaestle 1988, 41.

2. Ks. enemmän tästä tematiikasta vaikkapa Rose 1991.

ja tiedä, mutta esimerkiksi ympäristöhistoriasta puhuminen selittyy osin tämän alueen aktuaalisuudesta tämän päivän maailmassa. Viime aikoina on historioitsijoiden mielenkiinto kohdistunut aiempaa enemmän myös sellaisiin alueisiin, joita ei ole aikaisemmin kovinkaan paljoa tutkittu. Tällaisia ovat muun muassa arkipäivään, nais- ja lapsihistoriaan suuntautuva tutkimus.

Historian kentälle pyrkivän vasta-alkajan kannalta eri osa-alueiden erojen tai yhteneväisyyksien hahmottaminen ei ole aivan yksinkertainen tehtävä. Historiantutkimus on, riippumatta sen spesifistä tutkimuskohteesta, viime kädessä aina menneen ajan tutkimista. Toisaalta osa-aluejaosta saattaa olla hyötyäkin. Ajatellaanpa vaikkapa kasvatuksen historioitsijaa, jonka usein tulisi periaatteessa hallita melko kokonaisvaltaisesti yhteiskunnallis-historiallisen kehityksen pääpiirteet, jotta hän voi esittää mielekkään tulkinnan tutkimastaan kasvatustilanteesta. Tällöin historian osa-alueiden (lähestymistavasta ja tutkimuskohteesta riippuen aate-, sosiaali-, kulttuuri-, talous- ja miksipä ei myös kirkkohistorian ja poliittisenkin historian) pääpiirteisiin tutustumisen aloittaminen luonnistuu parhaiten kunkin suuntauksen pääteoksiin tutustumalla. Yleisen historian tutkimustraditioon maassamme voi perehtyä esimerkiksi Tommilan "Suomen historiankirjoitus. Tutkimuksen historia" -teoksen avulla.¹⁾

Se, mihin kategoriaan yksittäinen tutkimus kulloinkin luokitellaan, riippuu pitkälti tutkimuksen tekijästä tai hänen korostamastaan viitekehystä. Käytännössä melkein jokaiseen tutkimukseen liittyy kuitenkin useita näkökulmia ja eri osa-alueiden tekijöitä; esimerkiksi relevantti aatehistoria ei onnistune ilman laaja-alaista yhteiskunnallis-historiallista tarkastelua. Näin aatehistorioitsijan tutkimus liittyy läheisesti kulttuuri-, sosiaali- ja taloushistoriaan - tai ainakin historioitsijan tulee tuntee näiden osa-alueiden historian pääpiirteet²⁾. Kääntäen voidaan todeta, ettei kulttuuri- tai sosiaalihistorioitsija voi yleensä ohittaa täysin tutkimuskohteena olevan aikakauden aatevirtauksia tai vastaavia. Tämä aate- ja sosiaalihistorian kytkös onkin ymmärrettävää: onhan niin, että ihmisten toimintaan, ja historialliseen kehitykseen yleisemminkin, vaikuttavat sekä ajassa liikkuvat ideologiset että aineelliset tekijät. Se, kumman kukin tutkija asettaa primaariksi, riippuu pitkälti itse kunkin tarkastelutraditiosta ja tutkimusperspektiivistä.

Sosiaalihistoria ei ole selkeästi määriteltävä historiantutkimusalue. Haapalan mukaan se voidaankin nähdä tutkimuksena, jossa tarkastellaan yhteiskuntaa historiallisesti, ja jonka ominaispiirteinä ovat pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen (holistisuuteen), rakenneanalyysiin, teoreettisuuteen ja yleistyksiin. Sosiaalihistorian tutkimuskohteena ovat usein ryhmät (esim. eri sosiaaliluokat) ja asioiden suhteet (sosiaalisten faktojen ja struktuurien suhde esimerkiksi vallinneeseen sosiaalipolitiikkaan). Sosiaalihistoriallinen

1. Tommila 1989.

2. Ks. esim. Hyrkkänen 1989; Ylikangas 1990, 304-313; Suvanto 1983, 8.

tutkimus, perinteisestä historiantutkimuksesta poiketen, käyttää usein kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä tulkintojen tai selitysten perustuessa näin ilmiön määrällisiin ulottuvuuksiin, esimerkiksi tietyn koulumuodon kehitystä tarkastellaan opiskelija määrien muutoksien perspektiivistä. Tosin sosiaalishistoriallinen tutkimus on kiinnostunut myös ryhmien sisäisistä vuorovaikutussuhteista tai mekanismeista ja ryhmän toimintaan liittyvistä arvostuksista, jotka ovat liittäneet ryhmän jäsenet toisiinsa. Lisäksi tälle tutkimustraditiolle on tyypillistä poikkitieteellinen lähestymistapa eli tutkimuksessa liikutaan useiden tieteenalojen alueilla hyödyntäen niiden tutkimusmenetelmiä ja lähestymistapoja.¹⁾ Sosiaalishistoriallista lähestymistapaa tarkastellaan enemmän kasvatuksen historian tarkastelun yhteydessä (luku 3.4.2.).

Sosiaalishistoriallisen tutkimustradition lähtökohtiin voi tutustua enemmän esimerkiksi Haapalan "Sosiaalishistoria. Johdatus tutkimukseen" -teoksen välityksellä. Mielenkiinto sosiaalishistorialliseen tutkimukseen ja sen antamaan perspektiiviin on viime aikoina ollut (uudelleen) lisääntymässä. Tästä esimerkkinä on laajan ja laajoille kansalaispiireille suunnatun "Suomalaisten tarina I-IV" -teossarjan julkaiseminen vuonna 1993. Teoksessa käsitellään aikakautta 1860-luvulta nykypäivään, siis lähimenneisyyttämme: ajanjaksoa, jolloin Suomesta on kehittynyt moderni eurooppalainen kansakunta. Tarkastelukulmana teossarjassa on tavallisen ihmisen näkökulma, joka antaa merkittävän lisäperspektiivin perinteisille Suomen historiaa käsittelevien teossarjojen esityksille.²⁾ Myös kasvatuksen historiassa on 1980-luvulla lisääntynyt sosiaalishistoriallinen tutkimusote.

Ennen aatehistorian tarkastelua voidaan mainita vielä *kulttuurihistoria*, joka on eriytynyt omaksi historiantutkimuksen suuntaukseksi maassamme virallisesti vasta 1970-luvulla, jolloin perustettiin Turun yliopistoon maamme ensimmäinen alan professuuri. Kulttuurihistoriassa korostetaan, sosiaalishistorian lailla, kokonaisvaltaisuutta: kulloinenkin tutkimuskohde tulee ymmärrettäväksi vasta suhteessa sen laajempiin yhteiskunnallisiin konteksteihin. Perinteisesti kulttuurihistorian tutkimuskohteina ovat olleet korkeakulttuuriksi luokiteltavat ilmiöt, kuten suurmiesten aatteet tai "korkeakulttuuri" kuten aikakausien suuret taidesuuntaukset tai yksittäiset kulttuuripersoonallisuudet ja heidän tuotoksensa. Tämän lisäksi kulttuurihistorian tutkimuksen mielenkiinto voi kohdistua, ja kohdistuukin jatkuvasti yhä voimakkaammin, pienten ihmisten (massojen) elämään tai heidän kulttuuriinsa.³⁾ Kulttuurihistorian nimikkeen alla on maassamme

1. Ks. esim. Haapala 1989; Bruneau 1990, 12-13, 15.

2. Suomalaisten tarina I-IV.

3. Ks. kulttuurihistoriallisesta tutkimustraditiosta enemmän vaikkapa Virtanen 1987; Lützen & Virtanen 1983; Luukkanen 1983.

ilmestynyt kaksikin suurta teossarjaa tällä vuosisadalla: molempien nimenä on "Suomen kulttuurihistoria". Siitä huolimatta ne ovat aivan erilaiset teokset ja niiden lähestymistavatkin ovat toisistaan jonkin verran poikkeavat. Ensimmäinen näistä ilmestyi jo 1930-luvulla ja toinen 1980-luvulla. Näihin tutustumalla saa hyvän kuvan alan tutkimuksesta ja Suomen yleisestä kulttuuri- ja laajemminkin maailman historiasta.

Seuraavassa tarkastelemme historian tutkimuksen osa-alueista yksityiskohtaisemmin aatehistoriallista tutkimusta ja sen lähtökohtia.

2.3.1. Aatehistoria - aatteiden ja ideoiden maailma, osa ihmisten elämää

Suomessa aatehistorialla on yerrattain lyhyt historia, Tommilan¹⁾ mukaan aatehistoriaa on tutkittu vilkkaammin maassamme vasta 1950-luvulta lähtien. Sitä, mitä aatehistoria pitää sisällään ei ole helppo määritellä, kuten ei muidenkaan historian tutkimusten osa-alueita. Yleisesti voidaan sanoa siihen sisältyvän ennen kaikkea *sekä oppi-, aate- ja ideoiden (history of ideas) historian että yleisen ajattelun, mielipide- ja mentaliteetin [tietyn ajanhengen ("Zeitgeist", intellectual history, history of mentality)] historian*. Näiden lisäksi aatehistoriaan lukeutuu perinteisesti kaunokirjallisuuden tutkimus. Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, miten kirjallisuus heijastaa oman aikansa yhteiskunnallista ajattelua ja hengenelämää.

Perinteinen oppi- ja aatehistoria lähenee paljon filosofista analyysia: tutkimuskohteena on tällöin usein oppisivistyneistön tai muun eliitin katsomusten tai aatejärjestelmän sisällön analysointi. Toiset ovat suhtautuneet perinteiseen ideologia- ja aatehistoriaan, jota perinteinen kasvatuksen historiakin on pitkälti ollut, melko kriittisesti. Esimerkiksi Mikko Juvan näkemyksen mukaan yksittäisten ajattelijoiden aatejärjestelmien kronologinen esittely ja analyysi ei ole aatehistoriaa, eikä ylipäättään historiaa - vaan paremminkin tällaiset esitykset voidaan hänen mukaansa yhdistää systemaattisen filosofian piiriin kuuluviksi. Juvan näkemyksen mukaan aatteita ei voi kiinnittää yksittäisiin ajattelijoihin, koska aatteet ovat jatkuvasti, aikasidonnaisuutensa vuoksi, muuttuvia. Artikkelissaan hän analysoi esimerkkinä liberalismien sisältöä eri aikakausina: 1950-luvun liberalismien sisältö on jotain aivan muuta kuin 1800-luvun liberalismien. Sen sijaan historiankirjoittajan tulisi, Juvan mukaan, olla enemmänkin kiinnostunut ideologioiden tai aatteiden *geneettisestä kehityksestä* kuin niiden yksityiskohtaisista periaatteista: historian tutkija kohdistaa huomionsa esimerkiksi siihen, miten tutkittava aatevirtaus on synty-

1. Tommila 1989, 250; Mikkeli 1990, 252-253; ks. myös Hentilä 1983, 90-91.

nyt, sen levinneisyyteen ja vaikutukseen. Juva näkee aatehistorian keskeisimmäksi tutkimuskohteeksi *aatteiden "vaikutuskokonaisuuden" tutkimisen.*¹⁾

Toinen aatehistorian keskeinen suuntaus (tai koulukunta) keskittyy "*ajanhengethistorian*" tutkimiseen. Tällä lähestymistavalla on yhtymäkohtia sosiaalhistoriaan. Ajanhengethistoriassa ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea koko yhteiskunnan tasolla esiintyvistä henkisistä virtauksista, ideologioista tai laajemminkin ajattelutottumuksista ja niiden muutoksista.²⁾ Myöskään mentaliteettihistoriaa, jonka voi katsoa liittyvän tähän aatehistorian suuntaukseen, ja sen tutkimuskohteita ei ole helppo määrittellä yksiselitteisesti. Haapalan³⁾ luonnehdinta mentaliteetikäsitteestä ja -historiasta valottaa tätä mainiosti:

"Jos rakennetutkimus haluaa edetä ammattiaseman tai muun sellaisen ulkokohtaisesta luokittelusta 'tunteihin, maailmaa kokeviin ihmisiin' (Febvre), työ muuttuu moninverroin vaikeammaksi ja toisen luontoiseksi. Tämä on ns. mentaliteettihistorian tavoite. Mentaliteetti tarkoittaa tietyn ajan ja paikan ihmisten yhteistä tapaa jäsentää, käsittää ja erityisesti 'elää' maailmaa. Se ei tarkoita yksilöllistä persoonallisuutta eikä formuloitua ideologiaa, vaan maailmankäsitystä siten kuin se ilmenee tavallisessa elämässä ja sen ns. pikkuasioissa, mm. tunteissa, useimmiten tiedostamattomana rakenteena..."

Mentaliteettihistoria tavoittelee siis tavallisten ihmisten arkipäivänhistoriaa, jolloin perinteisten makroanalyysien sijasta korostuvat mikroanalyysit tai näiden kahden yhdistäminen. Tämä arkipäivänhistoriaan pyrkiminen heijastuu esimerkiksi suuntauksen lähdeaineiston käytössä ("alhaisen ja vähäarvoisen" materiaalin, kuten kasvatusoppaat, julisteet ja laajemmin populaarikulttuurin tuotokset), ja siinä, että ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea "tavallisten" ihmisten elämästä. Mentaliteetikäsite voidaankin lyhyesti määrittellä eri aikakausien tyypillisiksi asennoitumis-, ajattelu- ja käyttäytymistavoiksi. Nämä eivät ole useinkaan tiedostettuja, mutta ne määrittävät osaltaan ihmisten arkitoi-

-
1. Juva 1957; ks. myös Mikkeli 1990, 254-257. Wilenius (1982, 13-16) erottelee kolme tutkimustraditiota: *analyttis-kriittinen, geneettis-fenomenologinen ja yhteiskunnallis-historiallinen lähestymistapa*. Nämä lähestymistavat yhdistyvät usein yhdessäkin tutkimuksessa - varsinkin viime vuosina on tätä kokonaisvaltaisuutta korostettu; relevantille aatehistorialliselle ei riitä rajoittuminen jonkin aatteen sisällön, rakenteen ja perusteiden analysointiin, vaan nämä tulisi yhdistää laajempaan kontekstiinsa: aatteet tulisi nähdä laajemman yhteiskunnallisen kehityksen kokonaisuuden osina.
 2. Tommila 1989, 250; Mikkeli 1990, 252.
 3. Haapala 1989, 20.

mintoja ja sitä, miten he hahmottavat maailmaansa. Mentaliteetikäsitteen voi suomentaa Virrankosken tapaan yleiseksi suhtautumistavaksi, jonka nähdään muodostuvan kulttuurisessa kontekstissa.¹⁾

Yksi tämän hetken kuuluisimmista ja laajan yleisön ehkäpä parhaiten tuntemista mentaliteettihistorioitsijoista on ranskalainen Emmanuel le Roy Ladurie. Hänen kaksi kuulua teostaan "Montaillou - ranskalainen kylä" ja "Karnevaalit. Kynttelinpäivästä 1579 piinaviikolle 1580" on myös suomennettu.

Edellä olvan perusteella, voidaan yhtyä Hyrkkäsen²⁾ melko laveaan aatehistorian ja sen tutkimusalueen määrittelyyn:

"...aatehistoriassa tutkitaan asioiden käsittämistä eli tulkitaan asioille annettuja merkityksiä. Näin ollen aatehistorian tehtävä on asioiden käsittämisen käsittäminen eli asioille annettujen merkitysten ymmärtäminen. *Asioilla* tarkoitan kaikkea, mikä voi olla käsittämisen kohteena, esimerkiksi olosuhteita, mutta myös aatejärjestelmiä, ideologioita. Tämän määritelmän näkökulmasta aatehistoriallisen tutkimuksen tutkimuskohteiden ääripäinä voivat olla yhtä hyvin perustellusti esimerkiksi lukutaidottomien rituaalit ja filosofiset järjestelmät."

Näin määriteltynä aatehistorian tehtäväkenttä on, tekisipä mieleni sanoa, lähes rajaton. Keskeisintä on, lähestymistavasta riippumatta, että aatehistoriassa keskitytään historiassa esiintyvien ajatuksien, aatteiden, ideologioiden, käsitteiden, ideoiden tai uskomuksien, vallitsevien maailmankuvien tai vastaavien ilmiöiden ja niiden vaikutuksen tutkimukseen³⁾. Wilenius on listannut aatetutkimuksen tavoitteet seuraavasti: ensinnäkin tutkimuksen tavoitteena voi olla aatteiden *tunnetuksitekeminen, eri maailmankatsomusten vuorovaikutuksen edistäminen, tutkijan edustaman maailmankatsomuksen aseman vahvistaminen ja aatteiden kehittymisen ja syntymisen selittäminen*⁴⁾. Wileniuksen luettelo on yksinkertaisuudessaan selkeä, mutta ehkä vähän liian kapea-alainen. Itse en lukisi hänen kolmantena mainitsemaansa ulottuvuutta vakavasti otettavan tieteelliseen aatetutkimukseen kuuluvaksi, vaikka se tosiasiaa saattaa ollakin tutkijan eräänä taustamotiivi.

-
1. Peltonen 1988; 275-277; Haapala 1989, 20; Hyrkkänen 1989, 329-331; Hovi 1987, 512-513; Virrankoski 1986, 221; Manninen 1989, 65-72. Mentaliteetikäsitteen käyttöön liittyy omat ongelmansa: esimerkiksi miten tällainen abstrakti käsite voidaan todentaa tai onko yleensäkin ajateltavissa tietyllä aikakaudella, sosiaaliryhmillä tai vastaavilla olevan yhteistä ajatteluviitekehystä. Mentaliteetikäsite onkin saanut osakseen myös kriittistä suhtutumista (ks. esim. Virrankoski emt. 221-222).
 2. Hyrkkänen 1989, 328-329.
 3. Ks. esim. Manninen 1989, 23.
 4. Wilenius 1982, 10-12.

Aatteet puolestaan voidaan mieltää parhaiten osaksi ihmisen tai ihmisryhmän maailmankatsomusta eli ideaaliksi muodostuneeksi ajatusjärjestelmäksi, joka vaikuttaa ihmisen tai ihmisryhmän toimintaan ja sen suuntautumiseen. Esimerkiksi kasvatusteoriat voidaan määritellä enemmän tai vähemmän tiedostetuiksi suhtautumistavoiksi, jotka määrittävät osaltaan kasvattajien kasvatustotetta tai -menettelyjä. *Ideologiakäsitem* on aatekäsitetä kattavampi, joka muodostaa yleisemmän aatejärjestelmän, joka ohjaa ihmisten ja yhteisön toimintaa. Ehkäpä yleisimmin keskustelussa esillä ovat poliittiset ideologiat, jotka muodostuvat poliittisista käsityksistä. Näiden pohjalta muodostuvat eri puolueiden toimintaohjelmat, jotka ohjaavat näiden kunkin puolueen käytännön poliittista toimintaa. Esimerkiksi kasvatusteorioista voidaan puhua silloin, kun kyseessä on jonkin ryhmän tai yhteisön yhteinen ajatusrakennelma (esim. progressiivinen pedagogiikka, steinerlainen tai neilliläinen pedagogiikka).¹⁾

Mikkelin²⁾ mukaan suomalaisessa aatehistoriassa olisi painopiste ollut viime vuosina siirtymässä aikaisemmasta hengenhistoriasta (laajojen aikakausien aatevirtausten tutkimuksesta) ideoiden tai käsittehistorian suuntaan. Käsite- tai ideoiden historiasta saa kattavan kuvan tutustumalla esimerkiksi George Boasin³⁾ teokseen, joka jonkin verran harhaanjohtavasta nimen suomennoksesta huolimatta "Mitä aatehistoria on" (*The History of ideas*) keskittyy eri ideoiden ja käsitteiden muutoksien merkityksen arvioimiseen ja kuvailuun, eikä niinkään aatehistorian perusteisiin kuten suomenkielisestä nimestä voisi päätellä.

Tommila⁴⁾ nostaa lyhyessä maamme aatehistorian tutkimuksen tradition esittelyssä esille useita suuntaukselle tyypillisiä tutkimusalueita: hänen mukaansa aatehistoriallista tutkimusta on tehty tieteen- ja oppihistoriaan, kansanopetukseen ja yleisemminkin koulutukseen, kirkkohistoriaan, kansakunnan symboliikkaan, poliittisiin liikkeisiin ja järjestöihin ja yhdistyksiin, lehdistö-, kirjallisuustutkimukseen ja mielipidehistoriaan liittyen. Näistä kustakin hän antaa muutamia keskeisiä tutkimusesimerkkejä. Hänenkin esityksestään ilmenee tutkimusalueen moninaisuus ja "rannattomuus".

Liitteen 1 A-osassa esitetään luettelomaisesti muutamia keskeisiä kotimaisia aatehistoriallisia tutkimuksia. Näihin ja vastaaviin teoksiin tutustumalla lukija voi syventää kuvaansa aatehistorian alueen tutkimuksesta ja maamme aatehistoriasta yleisemminkin. Luettelo ei pyri olemaan täydellinen. Päähuomio on annettu sellaiselle kirjallisuudelle, jonka uskotaan kuuluvan kasvatuksen historiasta kiinnostuneiden kiinnostusalueeseen.

1. Ks. esim. Hirsjärvi 1983; Kirkinen 1987, 149-151;

2. Mikkeli 1990, 253; ks. myös Tommila 1989, 250-255.

3. Boas 1972.

4. Tommila 1989, 250-255; ks. myös Hentilä 1983, 119-125.

Ennen kuin siirrytään kasvatuksen historian tutkimuksen tarkasteluun, luodaan vielä lyhyt katsaus 1980- ja 1990-luvun historiantutkimuksen uusiin painotuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin.

2.4. Uusia tuuliako historiantutkimuksessa ?

Kun tarkastellaan 1980- ja 1990-luvun historiantutkimuksen kenttää, on merkille pantava eräiden historioitsijoiden mielenkiinnon suuntautuneen uusille, ennen lähes tutkimattomille, alueille. Tiettyä "etsimistä ja uudistumista" on esiintynyt myös tutkimusmenetelmien ja lähestymistapojen suhteen. Koska on kyse tieteellisestä toiminnasta, muutosten ja uusien paradigmojen muotoutuminen on "pitkä marssi", jonka tulokset voivat jäädä ohimeneviksi ilmiöiksi; parhaimmillaan ne voivat saavuttaa oman tunnustetun asemansa kyseessä olevan tieteen traditiossa. Näin ei voi vielä päätellä kovinkaan paljoa 80-luvulla alkaneen liikehdinnän vaikutuksista koko historiantutkimuksen kenttään. Pyrkimykset kohti uudenlaista historiaa koskevat tällä hetkellä pientä, lähinnä nuorten ja "paikkaansa hakevien", historioitsijoiden joukkoa, joskin tässä "liikkeessä" on mukana eräitä vanhempiakin ja "tunnustettuja" historioitsijoita. Perinteinen historiallinen tutkimustraditio ei ole joutunut uuden lähestymistavan haikailusta ja etsiskelystä huolimatta uhatuksi, eikä sen syrjäyttämistä tai legitimiisyyttä kukaan oikeastaan ole kokonaan pyrkinytkään kyseenalaistamaan: paremminkin näillä "uudistushenkisillä" tutkijoilla on ollut tavoitteena historiantutkimuksen perinteisen tutkimusalan laajentaminen ja monipuolistaminen.

Uudet tuulet heijastuvat uusien tutkimusaiheiden ja -alueiden, tutkimusperspektiivin ja menetelmien osittaisen muuntumisen ohessa myös debatissa, jota on käyty viimeisen vuosikymmenen aikana ehkä aiempaa vilkkaammin, historiantutkimuksen olemuksesta ja mahdollisuuksista.¹⁾ Tällainen keskustelun vilkastuminen liittyy perinteisesti ajanjaksoihin, jolloin tietyllä tieteenalalla esiintyy uudistuspainetta ja yleisemminkin tieteenalan murrokseen, jotka liittyvät sen luonnolliseen uudistumiseen ja kehittymiseen.²⁾ Merkkejä tästä tietynlaisesta tieteen käymisprosessista ovat myös uusien tutkimussuuntausten vahvistuminen: esimerkiksi sosiaalihistoriallinen tutkimus on

-
1. Esim. historiantutkimuksen narratiivisuudesta tai diskurssianalyysistä historiantutkimuksessa ovat esittäneet oman näkemyksensä Lemppa 1990; 1991; Kalela 1991; 1992; Haapala 1990; Ehrnrooth 1989. "Uudesta historiasta" ks. esim. Pulma 1989.
 2. Uusiksi aihepiireiksi historiantutkimuksen "uudistusprosessin" myötä ovat nousseet esimerkiksi lapset, naiset, perheet ja niiden elämä tai spesifisimmistä alueista mainittakoon vaikkapa ahdistuksen ja suomalaisen viinapään historiaan liittyvät tutkimukset.

kokenut uuden tulemisen, lisäksi mentaliteettihistoria sekä psykohistoriallisesti¹⁾ ja feministisestikin²⁾ suuntautunut historiankirjoitus on ollut aikaisempaa enemmän esillä 1980- ja 1990-luvulla. Myös historian tutkimuksen näkökulmissa on jossakin määrin ollut siirtymistä mikrotason tutkimukseen makrotason (esim. rakenneselitykseen liittyvä) lähtökohdista. Toisaalta on nähtävissä myös tendenssi sosiologispainotteiseen tutkimusotteeseen, teoreettisine viitekehyksineen³⁾. "Uusi historianliike" ei ole, eikä se pyrikään olemaan, mikään yhtenäinen liike, jolla olisi suuri yhteinen eetos ja ideologia. Liitteen 1 B-osaan on listattu muutamia keskeisiä tämän uuden aallon myötä tulleita tutkimuksia ja tuotoksia.

Se, miten "uuden historialiikkeen" tai miten sen taustalla "ajassa liikkuvien tekijöiden" vaikutus heijastuu kasvatuksen historiaan, jää nähtäväksi. Muutamia orastavia merkkejä tästä on jo ollut nähtävissä. Suomessa kasvatuksen historiallista tutkimusta tekevä joukko on kuitenkin huomattavasti vähäisempi verrattuna varsinaisten historioitsijoiden määrään, joten tämän ei voikaan (esimerkiksi tutkijoiden pienen vaihtuvuuden vuoksi) odottaa näkyvän kovin nopeasti - ei ainakaan julkisuuden laajoilla kentillä, opinnäytteissä tai vastaavissa kylläkin. Toivottavaa tämä kyllä olisi, sillä uudet lähestymisperspektiivit voisivat tuoda mukanaan hedelmällisiä ja avartavia näkökulmia kasvatuksenkin historian piiriin⁴⁾.

Seuraavassa tarkastellaan kasvatuksen historian yleisiä lähtökohtia ja spesifimmin maassamme esiintynyttä kasvatuksen historian tutkimusta.

-
1. Ks. psykohistoriallisen lähestymistavan lähtökohdista Siltala 1990.
 2. Ks. suomalaisesta naishistoriasta ja feministisestä perspektiivistä historiankirjoituksessa esim. Ramsay, 1990; Setälä 1984; 1991; Pulma 1990.
 3. Kasvatuksen historian tutkimuksessa Rinteen & Jauhaisen (1988) tutkimus julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutumisesta Suomessa edustaa pitkälti tällaista teoreettispohjaista, tässä tapauksessa reproduktioteoriasta, historiallista (ja sosiologista) tutkimusta.
 4. Ks. esim. Talbott 1983; Richardson 1981a.

3. KASVATUKSEN HISTORIALLINEN TUTKIMUS

Tässä luvussa käsitellään kasvatuksen historian tutkimuksen pääpiirteitä. Yleisti voi sanoa, että kasvatuksen historiallinen tutkimus on prosessina samanlainen kuin historiantutkimus yleensäkin. Edellisessä luvussa käsiteltiin lyhyesti historiantutkimuksen pääpiirteitä, jotka ovat luonnollisesti liitettävissä myös kasvatuksen historialliseen tutkimukseen, joten tässä luvussa ei näitä sinänsä käsitellä. Tosin kasvatuksen ja koulutuksen erityispiirteiden vuoksi myös niiden historiallisessa tutkimuksessa on omia erityispiirteitä. Näistä kiinnostuneiden kannattaa tutustua sekä yleisen historiantutkimuksen metodikirjallisuuteen että kasvatuksen historiallisen tutkimuksen opastukseksi varta vasten tehtyihin opuksiin, joita on ilmestynyt jonkin verran myös suomeksi¹⁾.

Tässä paperissa keskitytään hahmottamaan kasvatuksen historian tutkimuksen lähtökohtia, mahdollisuuksia ja rajoituksia sekä sen tutkimuskohteita yleisemmällä tasolla. Esityksen aluksi pyritään luomaan kuva siitä, *mitä kasvatuksen historia* on määrittelemällä se ja tarkastelemalla tehtäväkenttää ja luonnetta yleensä. Lisäksi tarkastellaan kasvatuksen historiassakin esiintyvien lähestymistapojen eroja vertaamalla "traditionaalisen" ja "uuden" kasvatuksen historioiden lähtökohtia. Luvun loppuosassa käsitellään lyhyesti *kasvatuksen historian tyypillisiä tutkimusalueita ja niiden lähtökohtia*. Kultakin tutkimusalueelta pyritään esittelemään lyhyesti muutamia *esimerkkitutkimuksia*.

Kasvatuksen historian esittely ei ole mitenkään yksiselitteistä, ei yksistään sen tutkimuskohteiden ja lähestymistapojen moninaisuuden vuoksi, vaan myös sen vuoksi, että kasvatuksen historiaa harrastavat niin meillä kuin muuallakin hyvin monet tahot - yksittäisestä kasvattajasta kasvatustieteilijään ja sosiologiin, unohtamatta varsinaisia historiakoulutuksen omaavia historioitsijoita. Myös erityistieteiden kuten uskontotieteen piirissä ollaan tutkittu niiden oman alan opetukseen liittyviä historiallisia kysymyksiä myös kasvatuksen historiallisesta perspektiivistä. Kasvatuksen historian aihepiirit voivat vaihdella muun muassa säätyläiskasvatuksesta kansankasvatukseen, kirkon antamasta kasvatuksesta eri ammattikuntien koulutukseen, kasvatuksen aatehistoriasta koulutuksen yhteiskuntahistoriaan, muodollisen sektorin koulutuksesta informaaliseen kasvatukseen tai päiväkotikasvatuksesta ikäihmisten yliopistoon. Myös menetelmät ja näkökulmat vaihtelevat tutkimuksesta toiseen.

Kasvatustieteen piirissä kasvatuksen historiallisella tutkimuksella on ollut oma vankkumaton sijansa jo pitkään. Tosin viime vuosikymmeninä se on selvästi jäänyt kasvatustieteen muiden osa-alueiden, kuten kasvatussosiologian ja -psykologian varjoon.

1. Ks. Elio 1977; Iisalo 1977; Kähkönen 1984 ja Kuikka 1991; Cohen & Manion 1981; Kaestle 1988; ks. myös teosta R.R. Sherman (toim.) 1984 "Understanding history of Education".

Tätä ilmentää hyvin esimerkiksi vuosien 1946-1965 ja 1966-1985 välisinä aikoina ilmestyneiden väitöskirjojen tutkimusaiheet: kun kasvatustieteellisiä väitöskirjoja ilmestyi vuosien 1946-1965 välisenä aikana yhteensä 12, oli niistä 6 kasvatustieteen historiaan luettavia (50 %), sen sijaan seuraavan kaksikymmentävuotiskauden aikana (1966-1985) historiallisesti suuntautuneiden väitöskirjojen osuus oli enää 7,5 % (173:sta kasvatustieteen väitöskirjasta 13)¹⁾. Todellisuudessa kasvatustieteen historian tutkimuksen osuus kasvatustieteen kokonaistuotannosta lienee tätä 7,5 %:ia selkeästi alhaisempi, jos tarkastelussa otettaisiin huomioon maamme koko kasvatustieteellinen tutkimus- ja julkaisuautoiminta. Kyöstiö toteaaakin kasvatustieteen historiallisten aiheiden tutkimisen jääneen pitkälti yksittäisten "asianharrastajien varaan". Tätä harrastajien vähälukuisuutta korostaa se, että varsinaisista historiantutkijoista vain joitakin yksittäisiä tutkijoita on ollut kiinnostuneita tämän alueen tutkimuksesta - toki merkittäviä poikkeuksiakin löytyy.²⁾ Kahdeksankymmentäluvulla oli havaittavissa joitakin merkkejä tämän alueen tutkimuksen elpymisestä. Se, kuinka pysyväksi ilmiöksi tämä jää, jää nähtäväksi. Voisi ajatella, että 1990-luvun alun murroksessa historiallisen tutkimuksen merkitys saattaa nousta aikaisempaa ajankohtaisemmaksi - jonkinlaista etsintää on ilmassa, tällöin historiallisen tutkimuksen anti voi tulla kysytyksi.

Seuraavalla esityksellä pyritään kuitenkin luomaan pääpiirteittäinen kuva tästä monaisuuden kentästä - tarkastelussa keskitytään vain keskeisiin tutkimuskohteisiin, joten katsauksen ulkopuolelle jää useita tärkeitä ja mielenkiintoisiakin tutkimusalueita, kuten eri koulujen historiikit, opettajankoulutustutkimus ja vastaavat. Esityksen päätavoitteena on siis auttaa lukijaa hahmottamaan käsiteltävän tutkimustradition kenttää adekvaatisti.

-
1. Heinonen & Kari 1991, 25; ks. myös Heinonen 1989, 198-199; Kyöstiö 1982, 9-10.
 2. Kyöstiö 1982, 9-10. Kyöstiön mukaan kasvatustieteen historiallisen tutkimuksen harrastuksen vähentymistä maassamme 1960-1970 -luvuilla kuvaa myös se, että "Koulu ja menneisyys" -julkaisun (Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisu) ilmestyminen tyrehtyi ja vastaavaa ruotsinkielistä julkaisua julkaistiin näinä aikoina harvaksen. Alueen viriämistä 1980-luvulla kuvannee osaksi "Koulu ja menneisyys" -julkaisun julkaisemisen uudelleen aloittaminen. Siitä on julkaistu useita vuosikertoja (XXI-XXX) 80-luvulla ja 90-luvun alkuvuosina. Tosiasiaksi silti jää, että kasvatustieteen ja koulutuksen historiaa harrastetaan maassamme melko vähän. Tosin erilaisia kouluhistoriikkeja tehdään runsaasti, Kyöstiön (1982, liite 2) listassa vuosilta 1970-1980 niitä on peräti 171.

3.1. Kasvatuksen historia, sen luonne ja tehtävät

Kasvatuksen historiallisen tutkimuksen luonne vastaa yleisen historian luonnetta, erityisesti sen tekee kasvatuksen ja koulutuksen asema modernin yhteiskunnan yhtenä ilmentymänä ja jopa yhtenä tämän rakennusaineena. Tämä tekee ymmärrettäväksi sen, että kasvatuksen historiaa on tutkittu huomattavasti enemmän kuin monien muiden erityistieteiden alueita. Toisaalta kasvatuksen ja koulutuksen monisyinen suhde ympäröivään maailmaan selittää osin sitä, että näihin liittyviä ilmiöitä tutkitaan kuitenkin kokonaisuudessa melko vähän: relevantti ja kattava kasvatuksen historiallinen tutkiminen on yleisesti katsoen työlästä ja aikaa vievää.¹⁾ Varsinkin toisen maailmansodan jälkeen on historioitsijoiden piirissä alettu yhä enemmän korostaa menneisyyden tekijöiden keskinäisen vuorovaikutuksen monisyisyyttä, joka taas edellyttää monitieteellistä lähestymistapaa: myös kasvatusta ja koulutusta alettiin mieltää osana laajempaa yhteiskunnallis-historiallista kokonaisuutta, joten kasvatuksen historiallinen tutkimus ei enää voinut, ollakseen relevanttia, rajoittua kasvatuksen ja koulutuksen "sisäiseen tutkimukseen"²⁾.

Kasvatustieteen käsitteistö -teoksessa kasvatuksen historia -käsite (history of education) määritellään seuraavasti:

"se kasvatustieteen osa-alue, joka tutkii kasvatuksen ja opetuksen menneisyyttä historian tutkimusmenetelmin. Kasvatuksen historian kuvaus- ja tutkimuskohteina ovat eri aikoina esitetyt kasvatusta ja opetusprosessit sekä kasvatusta ja opetusta. Kasvatuksen historialla ymmärretään sekä menneisyyden kasvatusta ja opetusta että niiden tutkimusta. *Kasvatustieteen historialla* tarkoitetaan sekä menneisyydessä tapahtunutta kasvatusta ja opetuksen tutkimusta tutkimustuloksineen että menneisyyden kasvatustieteellisen tutkimuksen kuvausta ja selittämistä."³⁾

Määritelmässä kasvatuksen historian tutkimuskohteet on esitetty jokseenkin suppeasti. Yleisesti kasvatuksen historian tutkimuskohteiksi mielletään *menneisyyden kasvatusta ja opetusprosessien ja näihin liittyvien aatteiden ja näkemysten tutkimuksen* ohessa esimerkiksi *koulutusjärjestelmien ja koulumuotojen tutkimus*; nämä ovatkin olleet keskeisiä tutkimuskohteita historiallisessa kasvatustutkimuksessa. Viime vuosikymmenien aikana on kasvatuksen historian tutkimuksen kohteeksi yhä useammin tullut kasvatuksen,

1. Ks. esim. Cohen & Manion 1981, 31-32; Kaestle 1988, 39.

2. Ks. esim. Kaestle 1988; Talbott 1989, 144; Heikkinen 1983.

3. Hirsjärvi 1983, 72; ks. myös Iisalo 1977, 5-6.

erityisesti *koulutuksen, ja yhteiskunnan välinen suhde ja vuorovaikutus sekä koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus* - onhan kasvatustieteiden ja koulutuksen yhteiskunnallista toimintaa, joten tämän suhteen jättäminen kasvatustieteen historian tutkimuksen ulkopuolelle ei ole perusteltua. Nykyisin korostetaan sitä, että kasvatustieteen ja koulutuksen ilmiöitä on tutkittava aikaan ja paikkaan suhteutettuna. Loppujen lopuksi määritelmän korostama kasvatustieteiden ja opetusprosessien tutkimus ei ole maassamme, eikä muuallakaan, ollut kovin vilkasta, lukuunottamatta ehkä eräitä yksittäisiä aineita, kuten uskontoa ja opetussuunnitelmatutkimusta, jota maassamme on harrastettu verrattain runsaasti. Viime aikoina onkin korostettu juuri tämän alueen tutkimuksen tärkeyttä. Edellä mainittujen lisäksi, kuten edellä olevasta määritelmästäkin ilmenee, kasvatustieteen historian eräs tutkimusalue on *kasvatustieteen historia*. Tällä viitataan lähinnä kasvatustieteen ja kasvatustieteen tutkimuksen tutkimista: tällöin voi tulla kysymykseen entisaikojen tutkijoiden ja heidän tutkimustensa tai yleisemmin vallineiden tutkimussuuntausten ja tieteen kehityksen analysointi. Kasvatustieteen tai kasvatustieteen historialla onkin ollut aikaisempaa näkyvämpi sija maassamme kasvatustieteen historian tutkimuksessa aina 1970-luvulta alkaen.¹⁾

Ottelin määritteli jo tämän vuosisadan alussa kasvatustieteen historian (nykyään puhutaan yleisesti kasvatustieteen historiasta) tehtävän huomattavasti edellä olevaa "Kasvatustieteen käsitteistö" -teoksen määritelmää laiveammin ja jossakin mielestä modernimminkin: *tutkimuksen tuli selvittää hänen mukaansa sekä eri aikojen että eri kansojen kasvatustieteen ja opetuksen pääpiirteitä sekä muotoja, lisäksi kasvatustieteen historian tehtävä oli selvittää kasvatustieteen ja opetuksen periaatteita. Näiden lisäksi Ottelin näki kasvatustieteen historian tehtäväksi kasvatustieteen teorian ja käytännön välisen yhteyden selvittämisen*. Ottelinin näkemyksen mukaan kasvatustieteen historiassa kysymys on siis siitä, miten kukin kansa on kasvattanut lapsensa, huolehtinut sivistyksensä siirtämisestä sukupolvelta toiselle ja eri aikakausien tai ajattelijoiden kasvatustieteen tai -teorioiden esittelystä ja analyysistä.²⁾ Myös Ottelinin määritelmässä, vaikka hän katsoikin kasvatustieteen historian tutkimuksen tehtäväksi kasvatustieteen teorian ja käytännön yhteyden tutkimisen, jää kasvatustieteen tai koulutuksen yhteiskunnallisten vuorovaikutussuhteiden tutkiminen jossakin määrin sivuun. Hänen määritelmässään painotetaan sen sijaan, päinvastoin kuin kasvatustieteen käsitteistön määrittelyssä, eri koulutusmuotojen, koulutusjärjestelmien tai tietyn koulutusjärjestelmän historiallista tutkimusta. Ottelin asetti kasvatustieteen historian tehtäväksi myös muiden maiden kasvatustieteen tutkimisen. Tämä alue on meikäläisessä kasvatustieteen tutkimuksessa vielä nykyäänkin melko kyntämätön sarka, muutamia harvoja poikkeuksia lukuunottamatta. Tietysti eri

1. Ks. esim. Kyöstiö 1982, 20-21; 33-34; Kuikka 1991, 72-85; Iisalo 1980, 18-19; Kaestle 1988.

2. Ottelin 1910, 6-7. Ks. enemmän kasvatustieteen historian määrittelystä Elio 1978, 5-7; Iisalo 5-6.

kasvatusajattelijoiden ja -filosofien kasvatustieteen ja -järjestelmien yleisesityksiä on meilläkin tehty runsaasti, mutta laajemmin muiden maiden kasvatukseen liittyviä kysymyksiä ei ole kovinkaan runsaasti tutkittu maamme kasvatuksen historian piirissä.

Mielestäni kasvatuksen määrittelyn ongelma ratkeaa tarkoituksenmukaisella tavalla Iisaloon esille nostaman näkökulman avulla, jossa *kasvatuksen historia nähdään yksinkertaisesti tutkimukseksi, joka käsittelee kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä kysymyksiä ja ongelmia historiatieteellisellä menetelmällä ja jossa, kuten Elio korostaa, tutkimusten tarkastelukulma on luonnollisesti historiallinen*¹⁾. Tämän määrittelyn voinee hyväksyä historioitsija, sosiologi, kasvatustieteilijä tai kuka nyt sitten tutkiikin (tai tarvitsee muutoin tällaista määrittelyä) kasvatukseen liittyviä ilmiöitä ja kysymyksiä historiallisesti.

Kun kasvatuksen historia määritellään yleisesti tutkimuksen historiallisesta perspektiivistä, mihin edellä päädyttiin, voidaan maassamme viime vuosina harrastettu kasvatuksen historiallinen tutkimus sisällyttää tähän määrittelmään. Kuikka on esittänyt seuraavanlaisen ryhmittelyn kasvatuksen historian tutkimusten tavoitteista ja lähtökohdista:

1. Oman maan koulutusjärjestelmän kehityksen tuntemuksen lisääminen.
2. Eri aikakausien keskeisten pedagogisten lähtökohtien ja taustatekijöiden ja -arvojen tutkiminen.
3. Antaa taustaa nykyistä koulutusta koskevien ongelmien ratkaisuvaihtoehtojen arvioimiselle.
4. Tuottaa koulutuksen kehityksen taustaksi laaja-alainen kansainvälinen perspektiivi.
5. Kasvatuksen historian aseman korostaminen osana yliopistollista humanistista koulutusta ja kulttuurihistoriaa.²⁾

Kuikan luettelo tulee ymmärretyksi, ehkä viimeistä tehtävää lukuunottamatta, kasvatuksen historiaan liitetyn pragmaattisuuden eli käytännön kasvatusta ja koulutusta palvelevan funktion perusteella. Luettelon viimeiseen luokkaan sisältyvät tutkimustavoitteet voidaan mielestäni nähdä paremminkin oman tutkimusalan "hännän nosto-" tai aseman puolustamisyrityksiksi kuin todellisen tutkimuksen tavoitteeksi kelpaavaksi. Toisaalta kasvatushistorioitsijoiden huolen oman tutkimusalan asemasta ymmärtää, onhan kasvatushistorian asema maamme yliopistollisessa koulutuksessa, esimerkiksi opettajan- koulutuksessa, viime vuosikymmeninä jäänyt selkeästi didaktiikan, psykologian ja sosiologian jalkoihin. Tosin viime aikoina on ollut havaittavissa jonkinasteista histo-

1. Iisalo 1977, 9; Elio 1977, 8.

2. Kuikka 1991, 15-19.

riallisen tietämyksen arvostuksen lisääntymistä - katsotaan esimerkiksi, ettei pedagogi tai kasvatuksen tutkija voi saada riittävää tuntumaa kasvatukseen ilman alan lähimenneisyyden tuntemusta, mikä varmasti onkin totta (huom. kirjoittajan suuntautuminen kasvatuksen historiaan).

Tyypillisiä maassamme tehtyjen kasvatuksen historian tutkimusaiheita ovat olleet yksittäisten koululaitosten ja oppilaitosten historiat tai historiikit, eri koulutusjärjestelmien kehitys ja opettajankoulutus. Myös opetusprosessi- ja opetussuunnitelmatutkimus ovat viime aikoina olleet aikaisempaa enemmän esillä. Luonnollisesti kasvatuksen historiassa on tehty runsaasti henkilöhistorioita, esimerkiksi Veli Nurmen vuonna 1988 julkaisema "Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja". Myös J. V. Snellman ja hänen pedagoginen ajattelunsa ja vaikutuksensa maamme kansanopetuksen kehitykseen on ollut usean kasvatuksen historian tutkimuskohteena. Jonkin verran on tutkittu myös kasvatustieteen historiaa.

Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän mukaan maamme kasvatuksen historiassa tulisi nykyistä enemmän tutkia laaja-alaisesti kasvatustaateiden ja käytäntöjen vuorovaikutusta sekä niiden muutosten taustatekijöitä. Työryhmän mukaan kasvatuksen historiallisissa tutkimuksissa tulisi yleisesti ottaen olla nykyistä laaja-alaisempi tulkintakehys, jolloin tärkeäksi muodostuisi kasvatuksen ja koulutuksen yhteys yleiseen kulttuurihistoriaan, oppihistoriaan ja mentaliteettihistoriaan. Arviointiryhmä toteaaakin sosiaalishistoriallisen otteen, jonka se näkee voimistuneen maassamme viime aikoina, lisäänneen kasvatuksen historiallisen tutkimuksen mielenkiintoisuutta.¹⁾

Kasvatuksen historian tutkimus on jäänyt, sen pitkästä perinteestä huolimatta, harvojen tutkijoiden vastuulle. Kasvatustieteilijöiden parista lähteneistä historiallisesti suuntautuneita tutkijoista tunnetuimpia ovat Taimo Iisalo, Keijo Elio, Martti T. Kuikka, Esko I. Kähkönen ja Veli Nurmi, nuoremmista sosiaalishistoriallisesti suuntautuneista voidaan mainita esimerkiksi turkulaiset Joel Kivirauma, Risto Rinne. Lisäksi Abo akatemiassa vaikuttava Håkan Andersson kannattaa tässä yhteydessä mainita. Varsinaisista historioitsijoista voidaan tässä yhteydessä mainita Aimo Halila, Martti Klinge ja Antero Heikkinen, muutamia mainitakseni - näiden laaja-alaiset työt ovatkin varsinaisia

1. Ks. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti "Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa" (1990, 80-81). Kuvaanneeko se, että arviointiryhmän raportin luvussa 5, jossa käsitellään kasvatustieteellisen tutkimuksen osa-alueita, kasvatuksen historiaa käsitellään vain 1,5 sivulla, kun yhteensä tämä luku käsittää 54 sivua (käsitellen 9 osa-aluetta, keskimäärin siis 6 sivua per aihealue), nykyistä kasvatuksen historian asemaa kasvatustieteen kentässä? Mene ja tiedä, tietysti tämä voi johtua myös arviointiryhmän koostumuksesta. Toisaalta ryhmän toiveet kasvatuksen historian laaja-alaisimmista tutkimusasetelmista suhteen tuntuvat varsin oikeutetuilta.

helmiä maamme kasvatuksen historiassa¹⁾, väheksymättä lainkaan varsinaisten kasvatustieteilijöiden tai opettajataustan omaavien töitä. Aivan viime aikoina on, varsinkin suomenruotsalaisten nuorten historioitsijoiden parissa ollut jossakin määrin kiinnostusta perheen ja lasten historiaan ja tätä kautta myös lasten kasvatuksellisiin kysymyksiin. Tämä on ilahduttavaa; toivottavaa olisikin, että kasvatukselliset kysymykset alkaisivat kiinnostaa historioitsijoita aikaisempaa enemmän, koska näin tälle tutkimuskentälle saadaan "tuoretta verta" ja uusia näkökulmia.

3.1.1. Kasvatuksen historian luonne, pragmaattinenko ?

Kuten edellä jo mainittiinkin, liitetään kasvatuksen historian tutkimus yleensä jossakin mielessä aina menneisyydestä oppimisen funktioon: sen tuottaman tiedon nähdään antavan sekä nykyisen kasvatuksen ja koulutuksen ymmärtämiseksi vaadittavaa tietoutta ja näkemystä että tuovan päätöksenteon perustaksi laaja-alaisen näkemyksen ja perspektiivin, jota ilman päätöksenteko "hilluisi" enemmän tai vähemmän "ilmassa" (ks. luku 2.1.1.). Kasvatuksen historian luonne määritellään siis yleisesti pragmaattiseksi, nykypäivää palvelevaksi.²⁾ Cohen ja Manion ovat (Good 1963) listanneet seuraavat spesifit taito- tai kompetenssialueet, joiden kehittymistä kasvatuksen historiallinen tieto voisi tukea:

1. kasvatuksen muutoksen dynamiikan ymmärtäminen
2. lisää koulutuksen ja kulttuurin välisen suhteen ymmärrystä
3. lisää nykyisen koulutuksen ongelmien ymmärtämistä
4. lisää historiallisen tutkimuksen funktion sekä mahdollisuuksien ja rajoitusten ymmärtämistä kasvatuksellisten ongelmien analyysissä
5. kehittää perustavanlaatuisia kykyjä, kuten paikannallistamista, analysointi- ja arviointikykyä historiallisten evidenssien suhteen
6. kehittää opettajan profession vastuunalaisuuden ja arvokkuuden ymmärtämistä³⁾

Luettelo on kirjattu kuusikymmentäluvun alussa, jolloin muutoinkin usko tieteen mahdollisuuksiin oli suuri tai ainakin suurempi kuin nyt 1990-luvun alussa, joten sen yksityiskohtaisuus ja tietty naivius tai historian tutkimuksen mahdollisuuksien ylikorostus selittynee tällä. Nykyisin kasvatuksen historian merkitys kiteytetään huomattavasti

1. Ks. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän (1990, 81) näkemyksiin.
 2. Ks. esim. Iisalo 1977, 6-8; Elio 1977, 5-7; Siljander 1988a, 71-76; Kuikka 1991, 15-18; Cohen & Manion 1981, 32-33.
 3. Cohen & Manion 1981, 33.

hienostuneemmin, vaikkapa Heinosen tavoin: "Kasvatuksen historiassa on paljon ainesta, joka auttaa ymmärtämään nykyhetken kasvatustodellisuutta ja on siten välttämätöntä pelkästään tiedollisen rakenteen muodostumiseksi...". Periaatteessa molemmissa, sekä Cohenin & Manionin että Heinosen esityksissä on runsaasti ajatuksia herättävää ja yhteistäkin. Molemmista on löydettävissä kasvatuksen historian legitimoitiperuste, joka pohjautuu historian jonkinasteiseen "opettavuuteen" - tosin Heinosen ilmaisutyyli on hienosyisempää ja abstraktimpaa kuin Cohenin & Manionin luettelon tyyli, eikä se kytkeydy niin konkreettisesti oppimisfunktioikäsitteeseen. Vaikka 1990-luvun alussa suhtaudutaan huomattavasti kyynisemmin kasvatuksen historian mahdollisuuksiin täyttää sille asetetut pragmaattisuusodotukset, on tämä kasvatuksen historialle asetettu odotus ja tutkimuksen legitimoitiperuste vielä olemassa, ainakin kasvatustieteen viitekehystä katsoen, joten tätä pragmaattisuusvaadetta lienee tästäkin syystä tarkastella vähän tarkemmin.

Usein keskustellaan siitä, onko kasvatushistorian tehtävänä tuottaa yhteiskuntaa tai yleensäkin nykyisyyttä hyödyttävää tietoa, vai tulisiko kasvatuksenkin historiallisen tutkimuksen kiinnittyä paremminkin tutkimusalueensa "kehittymiseen" ja tiedon antikvariaattiseen keräämisfunktioon. Viimeksi mainittu lähtökohta liitetään perinteisesti traditionaaliseen humanistiseen traditioon, johon historiantutkimuksen on perinteisesti katsottu kuuluvan.¹⁾

Suomalaisista kasvatuksen historioitsijoista erityisesti Iisalo on painottanut ja pohtinut kasvatuksen historian tutkimuksen pragmaattisuutta suhteessa kasvatustieteen viitekehysteeseen. Hänen mukaansa historiallisen tutkimuksen on kasvatustieteen osa-alueena oltava "emotieteensä, siis kasvatustieteen", lailla käytännöllisyyteen suuntautunutta. Hän näkee tämän vaatimuksen ymmärrettävänä ja perusteltuna. Samalla hän kyllä toteaa, ettei ole mitenkään yksiselitteistä, miten historiallinen tutkimus pystyy tämänkaltaisen vaateen täyttämään. Iisaloon mukaan on kuitenkin selvää, että nykyaika edellyttää tutkimukselta myös käytännöllistä hyötyä. Kasvatuksen historian kohdalla tämä hyödyllisyysongelma ratkeaa juuri kasvatustieteen luonteen perusteella:

"...Kasvatustiede, halusivatpa tutkijat tai eivät, käsitetään yhteiskunnassa hyötytieteeksi eli tieteeksi, jonka tuntemusta pidetään välttämättömänä eräitten ammattien kelvolliselle hoitamiseksi. Tämä on jokaisen tämän tieteen osa-alueen tunnustettava realiteettina. Kasvatuksen historia voi olla kasvatustieteen osa-alue vain ollessaan pragmaattista, selkeästi määritettyyn käyttöön tarkoitettuun tietoon pyrkivä tiede."²⁾

1. Iisalo 1977, 7-8.

2. Iisalo 1977, 8; ks. myös Elio 1977, 5-7.

Iisalton mukaan kasvatuksen historiallisen tutkimuksen tulee olla siis myös soveltavaa tai pragmaattista ollakseen kasvatustieteellistä tutkimusta. Tämän tulkinnan mukaan tutkittavan kasvatusilmiön tulisi olla läheisesti yhteydessä suoritusaikansa elämän kontekstiin ja tutkimustulosten tulisi palvella jossakin muodossa nykyisyyttä. Tämä näkemys lähenee historiassa *presentismiksi kutsuttua linjaa*, jossa painotetaan juuri historiantutkimuksen tämänkaltaista perspektiiviä ja hyötyulottuvuutta. Itse en olisi Iisalton tapaan näin ehdoton tässä pragmaattisuusrajauksessa, vaikka näenkin mielekkääksi kasvatuksen läheimenneisyyden ilmiöiden tutkimisen ja hyväksyn pragmaattisuusvaateen tiettyyn rajaan asti. Toisaalta näkemykseni mukaan kasvatuksen historian luonteesta johtuen sille kuuluu myös perustutkimukseksi luonnehdittavat tutkimukset, jopa jossakin määrin paremminkin kuin äärilleen viety pragmaattinen tutkimus. Onhan näet niin, ettei tutkimus voi kehittyä ilman perustutkimusta.

Perinteisen historiantutkimuksen parissa hyötyulottuvuuteen on yleisesti suhtauduttu varauksellisesti, vaikkei se ole aivan niin vierasta historiantutkimukselle kuin usein annetaan ymmärtää. Historiantutkimuksen luonnetta pohdittaessa on usein esitetty ja esitetään vieläkin, ettei sitä voi laskea hyötytieteisiin, mutta, kuten Renvall toteaa: hyötyä on monenlaista - välittömästi (numeroissa tai rahassa) mitattavaa tai *abstraktimpaa ja henkisempää*. Jos hyötytieteidenalaan lasketaan vain sellaiset tieteenalat, joiden hyöty voidaan määrittää eksaktisti, numeroihin perustuen, ei historiatiedettä voikaan laskea tällaiseksi.¹⁾ Toisaalta Renvall luettelee teoksensa historiaa ja nykyaikaa käsittelevässä luvussa, noin neljäkymmenellä sivulla, useita historian einaeellisia hyötyjä, joita se tarjoaa ihmiskunnalle: Renvallin mukaan historia voidaan nähdä muun muassa *ihmiskunnan kollektiivisen muistin perustaksi*, joka antaa ihmisille syvemmän perspektiivin yhteiskunnallisiin ilmiöihin; lisäksi historia antaa myös *perusteita kansamme tai maamme mahdollisuuksien arvioimiseen* ja sen avulla voidaan meidät suhteuttaa eri kansoihin ja antaa perustaa ihmisten käyttäytymisen ja toiminnan ymmärtämiseksi; Renvallin mukaan saamme historiasta myös *käsityksen ilmiöiden luonteen jatkuvuudesta, toistuvuudesta, yhtä hyvin kuin niihin liittyvistä muutos - ulottuvuuksista*; vaikkei historia toistakaan itseään mekaanisesti, voidaan näin saatua ymmärrystä käyttää myös muuttuneissa tilanteissa. Renvallin mukaan historiasta voidaan ennen kaikkea oppia *"todellisuuden tajua"*, joka auttaa meitä suhtautumaan elämän ja maailman realiteetteihin realistisesti ja arvostelukykyisesti: *"Näin historia on ennen muuta arvostelukyvyn tiede, joka johtaa arvostelemaan tasapuolisesti niiden oman merkityksen mukaan..."*.²⁾ Renvallin näkemykset historiatieteen merkityksestä ja

1. Renvall 1965, 369.

2. Renvall emt. 368-381.

funktiosta hyväksynee suurin osa maamme tämän hetken historioitsijoistakin. Eihän historiantutkimustakaan tehdä yhteiskunnallisessa tyhjiössä.

Kasvatuksen historian pragmaattisuus ei sinänsä ole aivan vieras siis historian muillekaan tutkimusalueille. Siinä mielessä pragmaattisuusvaateen voinee siis hyväksyä melko realistisena lähestymistapana, *mutta samalla olisi syytä varoa historian tutkimuksen alistamista tai valjastamista vain esimerkiksi päätöksenteon legitimoivälineeksi tai jonkin koulumuodon "paremmuuden perustelukeinoksi" tai opettajuuden "ylemmyysmyytin" rakenteluvälineeksi*. Tämä ei ole niinkään harvinaista kasvatuksen historiallisen tutkimuksen kaltaiselle alueella, kuten esimerkiksi Lowe toteaa artikkelissaan "History as Propaganda: The Stange Uses of the History of Education"¹⁾.

Kasvatuksen historian käytäntöpainotteisuus ei saisi olla ristiriidassa tieteen objektiivisuus- tai totuuden lähestymispyrkimysten kanssa, vaikka nämä käsitteet on historiatieteen kaltaisessa tieteissä hyväksyttävä enemmän tai vähemmän suhteelliseksi tavoitteeksi. Usein historiantutkimuksen nähdäänkin sisältävän tieteellisen ulottuvuuden lisäksi "taiteellisen" puolen - joka korostaa juuri tutkimuksen tietynlaista relatiivisuutta. Historian "taideulottuvuudella" viitataan usein siihen, ettei historiantutkimuksella ole eksaktia ja yhteneväistä tutkimusmenetelmää, ja historiantutkimusten tulkintojen tai yleistysten tietyn asteiseen subjektivisuuteen ja kiistanalaisuuteen²⁾.

Toisaalta kasvatuksen historian pragmaattisuus ei saisi johtaa myöskään liian yksiselitteisiin ja ongelmattomiin tulkintoihin, joita tiedonhyödyntäjä luonnollisesti arvostaisi - myös tietty kriittisyys ja jopa emansipatorisuus ("alistetusta asemasta vapautuminen", sanan laajassa mielessä) kuuluu olennaisesti tämän hetken yhteiskuntatieteiden, myös kasvatuksen historian, tehtäväkenttään. *Kriittisyys ja emansipatorisuus tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että tutkimuksen tehtävänä on syventää ymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä tai tapahtumasta ja näyttää niiden taustalla olevien suhteiden luonne ja tätä kautta avartaa meidän mahdollisuuksiamme toimia ja muodostaa näkemyksiämme eri tilanteissa ja asioissa.*

Siljanderin³⁾ mukaan hermeuneuttis-kriittisen kasvatushistoriallisen tutkimuksen tehtävänä on menneisyyden hahmottaminen kriittisestä ja emansipatorisesta perspektiivistä. Tämän lähtökohdan mukaan pedagogiikan historiallinen tutkimus ei saa rajoittua vain aate- ja teorianhistoriaan, vaan sen on suuntauduttava myös kasvatuksen reaalihistoriaan ja kasvatus ja koulutus on suhteutettava kulloiseenkin yhteiskuntakontekstiinsa (vrt. sosiaalihistoriallisen tutkimuksen lähtökohtiin). Etenkin suuntauksen emansipato-

1. Lowe 1983; ks. myös esim. Kaestle 1988, 37-39.

2. Vrt. esim. Kaestle 1988, 37. Hän aloittaa artikkelinsa käsittelemällä juuri tätä problematiikkaa: "Historians often observe that their discipline is both a science and an art...".

3. Siljander 1988a, 180-185; Siljander 1988b, 357-358.

risuusulottuvuuden vuoksi ilmiöiden deskriptiivinen tai edes niiden suhteiden kriittinen tarkastelu ei riitä, vaan tutkimuksen tehtävänä on myös rationaalisten päämäärä- ja toimintaratkaisuehdotuksien esittäminen.

Itse en ymmärtäisi historiantutkimuksen emansipatorisuusulottuvuutta aivan toimintaratkaisuehdotusten asteelle saakka vietyinä - tällaisessa asetelmassa tutkijan ja päättäjien "vellit saattavat helposti sekaantua" ja tutkijoista saattaisi tulla enemmän "hukkihoitajia" kuin tutkijoita - paremminkin voisi ajatella, jälleen Iisalonen¹⁾ näkemyksiin nojautuen, että tutkijan sen sijaan, että hän antaisi valmiita päämäärä- ja toimintaratkaisuehdotuksia, tulisi olla oman tutkimuksensa suhteen siinä mielessä aktiivinen, että hän osoittaisi tutkimuksensa tulosten merkityksen nykyajalle eli hänen tulisi osallistua keskusteluun menneisyyden ja tämän hetken kasvatustodellisuuden suhteesta. Muutoin Siljanderin näkemykset ovat perustellun tuntuisia, ja levitessään ne toisivat varmasti hedelmällisiä näkökulmia kasvatuksen historiaan. Itse määrittäisin kriittisen ja emansipatorisen lähtökohdan historiantutkimuksessa lähinnä siten, että tutkimuksen tulisi pyrkiä ylittämään ilmiön ja tapausten kuvaustason. Näin tutkimuksen tehtäväksi tulee kasvatustodellisuuden kiinnittäminen aikansa laajempaan yhteiskuntakontekstiin ja analyysin ulottaminen mahdollisesti niiden taustalla olevien eritasoisten suhteiden tarkasteluun: vain näin kasvatuksen historia voi saada emansipatorisia ulottuvuuksia eli se syventää tietoisuuttamme kyseisestä tutkimuskohteesta ja tähän liittyvästä muutosprosessista. Tällainen tietoisuus on edellytys sille, että voimme arvioida toimintamme perusteita kriittisesti ja vapautua tällä tavalla tradition sokeasta seuraamisesta. Miten tällaisiin tavoitteisiin voitaisiin historiallisessa tutkimuksessa päästä, ei ole itselleni täysin selkeää. Tähän liittyy useita problemaattisia kysymyksiä, kuten se, että emansipatorisuusvaatimuksesta voi tulla "taikasana", johon liittyy paljon samoja vaaroja kuin "vanhaan" kasvatuksen historiaan tai historian tarkasteluun voi tämän kautta tulla tulkintoja, jotka perustuvat enemmän johonkin "koulukuntaperspektiiviin kuin todelliseen empiriaan eli vaarana on jälleen tietynlainen perspektiivin kaventu- minen. Lisäksi voidaan kysyä, minkä suhteen tutkimuksen tulisi olla emansipatorista? Itse ajattelisin, että kasvatuksen historian tulisi pyrkiä entistä analyyttisempaan ja syn- tesivoivampaan tulkintaan. Tutkimuskohteidenkin tulisi tällöin muuttua jossakin määrin, esimerkiksi Heinosen²⁾ peräänkuuluttaman kasvatukseen ja koulutukseen liittyvien yleisten myyttien ("kollektiivisen ehdollistamisen" kautta muodostuneita uskomuksia) tutkiminen voisi antaa kasvatuksen historialle uusia näkökulmia, verevyyttä ja ehkäpä myös nykyistä enemmän todellista yhteiskunnallista relevanssia, sanahelinän sijaan.

1. Iisalo 1977, 12-13.

2. Heinonen 1989, 245.

3.1.2. Traditionaalisen ja "uuden" kasvatuksen historian lähtökohtia

Vertailemalla perinteisen kasvatuksen historian ja 1960-luvulta alkaen "uudeksi kasvatuksen historiaksi" yleisesti kutsutun suuntauksen lähtökohtia voidaan ehkä parhaiten saada lyhyessä esityksessä käsitys näiden kahden tutkimusotteen lähtökohtieroista ja laajemmin kasvatuksen historian sisäisestä kehityksestä. Tällaisessa vertailussa tulee muistaa esityksen *pyrkimys pelkistää* asioita ymmärrettävyyden lisäämiseksi: esimerkiksi jo käytetyistä traditionaalinen (tai vanha) ja "uusi" kasvatuksen historia -nimikkeistä tulee sellainen vaikutelma, että uudeksi nimetty suuntaus olisi "vallannut" tai syrjäyttänyt traditionaalisen suuntauksen, vaikka näin ei välttämättä lainkaan ole, vaan paremminkin tällä hetkellä ainakin Suomessa esiintyy molempiin traditioihin liitettävää tutkimusta - ja hyvä näin. Painopiste on meikäläisessäkin kasvatuksen historiassa tosin ollut selkeästi siirtymässä "uuden" kasvatuksen historian lähtökohtien suuntaan viimeisen vuosikymmenen aikana; tämä näkyy muun muassa uudenlaisissa tutkimusasetelmissa, -kysymyksissä ja tutkimusotteissa. Näiden kahden nimikkeen käyttämiseen liittyy myös se ongelma, että lukija helposti mieltää näiden suuntausten muodostavan selkeitä ja yhteneväisiä tutkimussuuntauskokonaisuuksia, vaikka päinvastoin sekä vanhassa että uudessa tutkimuksessa kirjoja on ollut ja on melko suurta. *"Uutta kasvatuksen historiaa" yhdistävät ennen kaikkea uudet tutkimuskohteet, näkökulmat, tutkimusotteet ja tulkinnat, ei niinkään yhteinen metodologinen tai ideologinen taustaolettamus.* Näistä ongelmista huolimatta olen katsonut tällaisen esityksen tarkoituksenmukaiseksi tässä yhteydessä. Myös tästä jaottelusta voi saada sellaisen käsityksen, ettei aikaisemmin kiinnitetty lainkaan huomiota "uuden" suuntauksen painottamaan kasvatuksen yhteiskunnallis-historialliseen ulottuvuuteen, vaikkei todellisuudessa ole näin ollut.

Toisen maailmansodan jälkeen länsimaisessa kasvatuksen historiassa on tapahtunut siinä määrin lähtökohtien muutoksia, että on alettu puhua "uudesta kasvatuksen historiasta" (the new history of education; revision in the history of education); tähän liittyy läheisesti sosiaalishistoriallisen, miksikäs ei myös psykohistoriallisen, lähestymistavan ja -näkökulmien lisääntyminen kasvatuksen historiaa tutkittaessa. Kasvatuksen historian sosiaalishistoriallisesti suuntautunutta tutkimusta tarkastellaan lähemmin tuonnempana luvussa 3.4.2.

Gordonin ja Szreterin¹⁾ mukaan uuden lähestymistavan "nousu" liittyy vanhan mallin mukaisen tutkimuksen rajoitusten ja ongelmien tiedostamiseen ja niiden kritiikkiin. Lisäksi esim. sosiaalishistoriallisen lähtökohdan suosion nousu kasvatuksen historian

1. Gordon & Szreter 1989, 6-7, 11; ks. myös Talbot 1989; Kaestle 1988, 37-38; Simon 1969.

parissa, kuten laajemminkin historian tutkimuksen piirissä, voidaan yhdistää myös sosiaalitieteiden buumiin 1960- ja 1970-luvulla. Etenkin sosiologialla on ollut suuri merkitys kasvatuksen historian viime aikaiselle muotoutumiselle. Toiset, kuten Gunnar Richardson¹⁾, korostavat puolestaan kasvatusilmion psykologista ulottuvuutta ja näkevät psykologisten käsitteiden hyödyntämisen tärkeyttä kasvatuksen historiallisessa tutkimuksessa: tästä perspektiivistä katsoen kasvatustoimintaa, kuten yleisemminkin ihmisen historiallista toimintaa, tulee tarkastella yksittäisten toimijoiden perspektiivistä ja pyrkiä rakentamaan historialliset tulkinnat psykologisen tietämyksen perusteella. On oletettavaa että sekä psykologisella että sosiologisella tutkimusote lisääntyessään toisi mukanaan merkittävästi uusia näkökulmia avaava tutkimusta.

Kasvatuksen historian tutkimuksen kohtaama *kritiikki 1950-luvun loppupuolella kohdistui yleensä tämän tutkimustradition kolmeen vallitsevaan tendenssiin*: Ensimmäinen silloinen kasvatuksen historia keskittyi liiaksi "suurten" kasvatusajattelijoiden elämäkertoihin ja heidän ajattelunsa tutkimiseen, ilman että heitä ja heidän intellektuaalista toimintaansa olisi sijoitettu laajemmin aikansa yhteiskunnallis-historialliseen kontekstiin, jolloin tutkimukset jäivät vääjäämättä vajavaisiksi. Toiseksi 1950-luvun kritiikki ei hyväksynyt aiemman tutkimuksen tendenssiä asettua liiaksi jonkin kasvatuksen ja koulutuksen kannattajiksi. Kolmas syytös lähti siitä, että "vanhassa kasvatuksen historiassa" keskityttiin liiaksi formaaliseen (muodolliseen) ja instituutioiden tutkimiseen, joten informaalinen kasvatusta jäi täysin tutkimuksen ulkopuolelle (esimerkiksi kotikasvatusta tai julkinen kirjallisuus). *Syytöksen kärki kohdistui ennen kaikkea siihen, että silloinen kasvatuksen historian tutkimus näki kasvatusta suljettuna maailmana, jossa muutosten perusta tuli sen sisästä käsin ulkoisten muutostekijöiden jäädessä lähes kokonaan vaille huomiota.*

Traditionaalisen ja "uuden" kasvatuksen historian lähtökohtia voidaan tarkastella myös seuraavalla sivulla olevan asetelman avulla:

1. Richardson 1981b.

Traditionaalisen suuntauksen neljä keskeistä olettamusta:

1. *Koulukeskeisyys*
 - kodin, työympäristön, kirkon ja muidenkin kasvatusagenttien vaikutuksen tutkiminen esiteollisessa yhteiskunnassa sivuutettiin lähes kokonaan
2. *Huomion kohdistaminen koululaitoksen ja sen perustajien tai johtajien (hyviin ja kannatettaviin) aikomuksiin ja tarkoituksiin*
 - leimasivat esim. valtiojohtoisten koulujen tai yleisemminkin koulun vastustajat oppimattomiksi, tietämättömiksi tai jopa typeriksi
3. *Valtiollisen koulutuksen näkeminen suotavana ja sen kasvun ja kehityksen yhdistäminen määrälliseen aineistoon*
 - tarkasteli koulutusta numeerisen (osanottajamäärien tai budjettien) kasvun kautta, unohtaen usein kontrolloida muun muassa väestön samanlaisen kasvun tai rahanarvon inflaation vaikutusta tapahtuneisiin muutoksiin, eikä huomionnut riittävästi eri ryhmien eroavaisuuksia koulutusmahdollisuuksiin suhteen.
4. *Keskittyminen johtajiin ja organisaatioon sivuuttaen lähes kokonaan tavalisten ihmisten koulutuksellisen käyttäytymisen ja asenteiden tutkimisen*
 - painopiste oli siis koulutuksen tutkiminen eliittien kautta ja heidän perspektiivistään käsin

"Uuden" kasvatuksen historian lähtökohtien pääerot traditionaaliseen nähden:

1. ei hyväksynyt trad. koulukeskeisyyttä eikä sitä, että valtiollisesti johdettu koulutus olisi automaattisesti tavoittelemisen arvoinen ja kaikille automaattisesti hyvää tuottavaa
 - laajensi tutkimusalueen opetuksen ja kasvatuksen muihin agentteihin
 - kritisoi näkemyksiä, että valtiojohtoinen kouluopetus olisi demokratian ja humanistien aikaansaannosta sekä sitä, että valtiojohtoinen koulutus olisi luonut demokraattiset koulutusmahdollisuudet, koska usein koulutuksen kehityksen vaikuttimet nähdään päinvastaisina - uuden suuntauksen edustajat ovat tulkinneet valtiollisen koulutuksen kehityksen suhteutettuna eri tavoilla kapitalismin luonteeseen ja sen vaikuttimiin, joita ei yleensä nähdä positiivisina (tässä suhteessa osa uuden kasvatuksen historian edustajista on mennyt, ehkä ideologisistakin syistä, äärilaidalta toiseen).
2. Kvantitatiivisten menetelmien käyttö historiallisessa tutkimuksessa
 - tutkimusmenetelmien laajeneminen ennen kaikkea kvantitatiivisten eli tilastomenetelmien käytön suuntaan, joiden avulla on voitu, menetelmään liittyvistä ongelmista huolimatta, lähestyä kasvatusta ja koulutusta uusista kysymyksistä ja perspektiiveistä käsin (esim. koulutuksen suhtautumisen taustatekijät, kouluopetuksen rooli erityyppisissä yhteisöissä ja eri sosiaaliryhmien kokemukset siitä tai koulutuksen vaikutus esim. urakehitykseen ihmisten myöhemmissä elämänvaiheissa).

ASETELMA 2. Traditionaalisen ja "uuden" kasvatuksen historian tutkimuksen pääasialliset lähtökohtaerot¹⁾

1. Asetelma perustuu lähinnä Kaestelen erittelyyn (1988, 37-40).

Asetelmasta ilmenevät pelkistettyinä vanhan ja uuden lähestymistavan erot. "Uuden" kasvatuksen historian nousun myötä tutkimuksen painopiste on aikaisempaa painotetummin siirtynyt siis kasvatuksen ja koulutuksen tutkimiseen suhteessa aikansa yhteiskunta-kontekstiin, jolloin koulutuksen ja yhteiskunnan monisyisen vuorovaikutussuhteen merkitys korostuu. Lisäksi esimerkiksi sellaiset koulutukseen liittyvät tutkimukset nähdään nykyisin tärkeiksi, joissa koulutus määritellään prosessiksi, joka tapahtuu tietyssä instituutiossa¹⁾. "Uuden" kasvatuksen historian lähestymistapa on merkittävä tämän tutkimustradition "kehittymiselle" ja sen tutkimusmalli antaa aikaisempaa adekvaatimman tulkintakehyksen kasvatuksen ja koulutuksen historialliselle tutkimukselle. Toisaalta uuteen suuntaukseen liittyy useita ongelmiaakin, esimerkiksi tulkintojen yleistettävyyden ja evidenssin ei ole useinkaan ristiriidatonta ja yksiselitteistä. Näitä käsitellään tuonnempana enemmän (lähinnä luvussa 3.4.2.)

Uuden kasvatuksen näkökulman voi ainakin kasvatustieteelliseltä kannalta katsoa lisänneen tutkimuksen relevanssia ja kiinnostavuutta, huolimatta siihen liittyvistä heikkouksista.

3.2. Kasvatuksen historiantutkimuksen lähdeaineisto

Ymmärtääksemme kasvatuksen historian tutkimuksen perusteita on hyvä mieltää menneisyyden lähteiden ja jäänteiden keskeinen asema tämän tutkimusalueen muotoutumiselle ja luonteelle. Siten tässä on syytä, ennen kuin esitellään kasvatuksen historian joitakin tutkimusalueita, tarkastella tätäkin lyhyesti.

Kasvatuksen historian tutkiminen perustuu historiantutkimuksen lailla lähteisiin²⁾. Perinteisesti historiantutkimuksen päälähteistö on ollut kirjallinen jäämistö, niin myös kasvatuksen historiassa. Kyöstiö³⁾ on esittänyt Good & Scatesin (1954) esitykseen tukeutuen kasvatuksen historian pääasiallisen lähdeaineiston seuraavasti:

1. Ks. esim. Talbott 1989, 144, 151.

2. Luvussa 2.2.2. (s. 19) käsiteltiin historiantutkimuksen lähdeaineistoa ja siihen liittyvä problematiikkaa yleisemmin.

3. Kyöstiö 1982, 5; vrt. Elion (1977, 10-20) esitykseen, erityisesti mielenkiintoista kasvatuksen historian kannalta on hänen esittämänsä jako ensikäden ja toisen käden lähteisiin.

- A. Kirjalliset lähteet
 - lainsäädännölliset asiakirjat, oikeuden päätökset valmisteluineen, muut viralliset asiakirjat, tilastollinen materiaali, sanoma- ja aikakauslehdet, henkilökohtaiset kirjalliset materiaalit ja kaunokirjallisuus
- B. Muu kuin kirjallinen materiaali (jäänteet)
 - rakennukset ja kalusteet, valokuvat, filmit ja äänitteet, todistuslomakkeet, päiväkirjat yms., opetusvälineet, oppikirjat, työkirjat, piirustukset, kirjallinen havaintomateriaali (testit, kokeet, ainekirjoitukset yms.)
- C. Haastattelumateriaali

Luettelo on melko kattava, tosin muunkinlaisia jäsenyksiä esiintyy: usein lähdeaineisto on esitetty jakamalla se *henkilökohtaisiin* (esim. päiväkirjat yms.) ja *instrumentaalsiin* lähteisiin (erilaiset viralliset tai epäviralliset muistiot yms.), jotka lisäksi jaetaan *salaisiin* (yksityisluontoiset) ja *julkisiin*¹⁾. Karkeasti yleistäen voidaan tämän viimeksi mainitun jaon hyödyn katsoa olevan siinä, että sen avulla voidaan arvioida lähteen syntyyn tai vaikuttavuuteen liittyviä tekijöitä, esimerkiksi sen tarkoitusperiä tai vastaavia. Tosin tällaisiin luokituksiin, kuten Dahl²⁾ toteaaakin, ei yksittäisen lähteen sijoittaminen ole aina kovin yksiselitteistä. Jaottelun avulla voidaan kuitenkin luokitella lähteet jokseenkin tyydyttävästi. Tältä pohjalta voimme esimerkiksi ajatella henkilökohtaisten ja salaisten lähteiden (ei ole laadittu julkaistavaksi) sopivan julkisia asiakirjoja paremminkin joihinkin tutkimusasetelmiin; ajatellaan vaikkapa menneisyyden opetuskäytäntöjen konkreetian tutkimista.³⁾ Näiden käyttöön liittyy kuitenkin suuria lähdekriittisiä ja yleistettävyysoongelmia.

Pääpaino kasvatuksen historiassa on ollut esitetyn luettelon a-osan kirjallisilla tai Dahlin jaottelun julkisilla/institutionaalisilla lähteillä. Tämä johtuu pitkälti kasvatuksen historian suuntautumisesta lähinnä kouluinstituution tutkimukseen. Itse näkisinkin erittäin tärkeäksi esitetyn luettelon B- ja C-osiin sisältyvän materiaalin käytön niiden tulkintaongelmista huolimatta kasvatuksen historian tutkimukselle. Ilman tällaisen henkilökohtaisen aineiston käyttöä voi meiltä jäädä runsaasti asioita ja niiden yhteyksiä paljastumatta, jotka voisivat esille tullessaan avata aivan uusia näkökulmia kasvatuksen historiaan. Ajatellaan vaikkapa "vanhempainkasvatuksen" toiminnan moninaista historiaa: Miten ihmiset vastaanottivat esimerkiksi kiertävien kättilöiden tai vastaavien toiminnan ja "sanoman" 1900-luvun alkupuoliskolla? Mielenkiintoista olisi saada esille myös kättilöiden näkemyksiä ja kokemuksia omasta työstään. Kättilötoiminnan periaatteisiin ja toimintaankin päästään kiinni jossakin määrin erilaisten asiakirjojen, opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja mahdollisesti

1. Ks. esim. Dahl 1971, 34; Iisalo 1977, 14; Elio 1977, 11.

2. emt., 34.

3. Vrt. Iisalo 1977, 14-15.

säilyneiden luentojen kautta, mutta vielä konkreettisemmän kuvan saisimme kättilöiden haastattelujen ja päiväkirjojen tai ihmisten heistä antamien kommentien ja lehtikirjoittelun avulla, puhutaan yleisesti suullisesta historiasta (Oral history)¹⁾. Hyvä, mutta samalla valitettavan suppea, esimerkki tällaisesta työstä on ruotsalaisen Anna-Britta Martinell-Gröndahlin, joka työskenteli 1930-luvun lopulla ja 1940-luvun alkuvuosina kiertävänä lastenhoidonopettajana (barnavårdslärare) Ruotissa, kertomus työstään, saamastaan koulutuksesta ja elämästään kiertävänä vanhempainkasvattajana²⁾. Myös esimerkiksi Iisalo näkee tärkeäksi tämän kaltaisen "henkilökohtaisen ja salaisen" tiedon järjestelmällisen keräämisen menneisyyden opetuksen ja didaktiikan selvittämisessä³⁾.

Kasvatuksen ja koulutuksen kannalta (ainakin perinteisesti käytetyt) keskeiset lähteet löytyvät arkistoista, mutta kattavan kuvan saaminen edellyttää usein tai miltei aina usean arkiston lähteiden penkomista - se tekee kasvatuksen historiallisen tutkimuksen todella työlääksi ja vaativaksi. Eri arkistoista on saatavilla tosin kattavia opaskirjasia, jotka auttava näiden pyhättöjen lähestymisessä. Kasvatuksen historian kannalta keskeisiä arkistoja ovat kuvailleet muun muassa Kähkönen ja Kuikka⁴⁾.

Tällä lyhyellä katsauksella kasvatuksen historian käytettävissä oleviin lähdeaineistoihin on pyritty antamaan jonkinlainen kuva niistä moninaisista mahdollisuuksista, joiden varassa menneen ajan kasvatustilmiötä voidaan lähestyä ja rekonstruoida - materiaalia kyllä on, varsinkin 1800-luvulta alkaen. Vaikka nekin ovat melko työlään hakemisen ja penkomisen takana, uskaltaisin kuitenkin toivoa, että kasvatustutkijat uskaltaisivat nykyistä enemmän lähestyä tutkimuskohdettaan arkisemman materiaalin kuin opetussuunnitelmien tai muiden virallisten lähteiden varassa.

Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin kasvatuksen historian keskeisiä tutkimusalueita: lähempään tarkasteluun pääsee kasvatustieteiden ja koulujärjestelmien (instituutio-) historiantutkimus, lisäksi tarkastellaan kasvatuksen aatehistoriaa ja sosiaalishistoriallisesti suuntautunutta kasvatuksen historiaa. Kahden viimeksi mainitun erikseen käsittelemistä, vaikkei niiden määrittely olekaan kovin yksinkertaista, puoltavat ennen kaikkea näihin lähestymistapoihin sisältyvät "lupaukset", jotka saattavat antaa kasvatuksen historialle uudenlaista "potkua".

-
1. Ks. enemmän suullisesta historiantutkimuksesta esim. Spaull 1988, Hoopes 1984; Grele 1984.
 2. Martinell-Gröndahl 1992.
 3. Vrt. Iisalo 1977. 15. Iisalo tarkoittaa tässä lähinnä sitä, että nykyisestä kasvatustoiminnasta tulisi kerätä systemaattisesti tietoa ylös tulevia tutkimuksia ajatellen. Itse painottaisin laajemmin tätä - esimerkiksi entisiltä (vielä elossa olevia) opettajilta ja muiltakin kasvatuksen kanssa läheisesti olleilta ihmisiltä tulisi mielestäni systemaattisesti kerätä tietoutta tämän vuosisadan kasvatuskäytännöistä ja muustakin huolimatta tällaisen kentän laajuudesta ja loputtomuudesta.
 4. Kuikka 1991, 53-71; Kähkönen 1984, 22-28; kannattaa vilkaista myös Iisaloon 1977 (20-24; liite 1) antamia esimerkkejä kasvatuksen historiassa käytetyistä lähdemateriaaleista.

3.3. Kasvatuksen historian keskeisiä tutkimusalueita

Tässä alaluvussa käsitellään kasvatuksen historian eräitä osa-alueita. Lähempään tarkasteluun tulevat *koulutuksen rakenne- ja instituutiotutkimus ja koululaitoksen historia, koulutusprosessitutkimus sekä kasvatustieteen historia*. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksia, joissa kasvatusta lähestytään *aate- ja sosiaalishistoriallisesta perspektiivistä*. Kasvatuksen historian tyyppisessä tutkimustraditiossa tällaisen jaottelun tekeminen ei ole mitenkään yksinkertaista, koska useimmissa tutkimuksissa käsitellään melkein poikkeuksetta useiden alueiden tutkimuskysymyksiä. Etenkin kahden viimeksi mainitun, aate- ja sosiaalishistoriallisen tutkimuksen, kohdalla on enemmänkin pääsääntö, että ne käsittelevät kohteitaan laajasta perspektiivistä. Näiden kahden "tutkimussuuntauksen" erottelu on kuitenkin kasvatuksen historiantutkimuksen esittelyn kannalta mielekäästä, kasvatuksen ja koulutuksen taustatekijät sijoittuvat paljolti juuri näiden kahden ulottuvuuden piiriin. Lisäksi viime aikoina on korostettu juuri näiden kahden "tutkimussuuntauksen" mahdollisuuksia kasvatuksen historiantutkimuksessa. Erityisesti sosiaalishistoriallinen tutkimusote on Suomessakin ollut viime vuosina lisääntymässä. Tämäntyyppiseen jaotteluun on siis suhtauduttava tietyin varauksin, mutta tällaista jaottelua ilman kasvatuksen historian tutkimuksen päälinjojen esittäminen olisi huomattavasti vaikeampaa; siitä muodostuisi tällöin helposti luettelomainen esitys, josta lukijan olisi vaikeata hahmottaa keskeisiä asioita ja ulottuvuuksia.

Seuraavassa kunkin osa-alueen kohdalla tehdään aluksi *lyhyt yhteenveto* siihen tyyppillisesti liittyvästä tutkimuksesta ja tämän jälkeen esitetään muutamia *esimerkkejä alueen tyyppillisistä tutkimuksista*. Esimerkkitutkimuksien lisäksi on liitteeseen 1 kerätty eri alueiden keskeisiä tutkimusraportteja ja muuta kirjallisuutta (osat c-h). Näiden avulla lukija voi jatkaa omaehtoista tutustumistaan kasvatuksen historian osa-alueisiin.

Tutkimusesimerkkien¹⁾ avulla pyritään siihen, että lukija, joka ei mahdollisesti omaa kovin laajaa tuntemusta tämän alueen tutkimuksesta, saisi edes aavistuksen siitä, miten kasvatuksen menneisyyttä voidaan lähestyä ja tutkia sekä tämän tyyppisen tutkimuksen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Tilanpuutteen vuoksi nämä esimerkit eivät valitettavasti voi olla kovinkaan yksityiskohtaisia. Lisäksi näiden toivotaan elävöittävän muuten ehkä pakostakin hivenen puisevaa esitystä. Esimerkkitutkimusesityksissä

1. Esiteltäviä tutkimuksia ei ole valittu minkään "paremmuusasteikon" mukaan. Valinnan takana on kaksi kriteeriä: ensinnäkin on pyritty siihen, että esitetty tutkimus on joko alueensa tyyppinen tutkimus tai sen tutkimusote ja tulokset ovat jotenkin kiinnostavia; toiseksi valinnat luonnollisesti perustuvat tämän opuksen kirjoittajan vaatimattomaan alueen tuntemukseen ja ehkäpä omiin mieltymyksiinkin. Näin esityksissä esimerkiksi turkulaisten tietentekijöiden kasvatuksen historialliset tutkimukset ovat ehkä yliedustettuina, mikä ei tarkoita, etteikö muuallakin tehtäisi merkittävää alueen tutkimusta. Lisäksi valintoihin on vaikuttanut monisteen valmistamisajan lyhyys.

kiinnitetään huomiota ennen kaikkea *tutkimusten lähtökohtiin, tutkimusasetelmiin ja tavoitteisiin, lähdeaineistoihin ja niiden käsittelytapoihin sekä tutkimusten johtopäätöksiin*. Tarkastelukulma ei esityksissä ole kovinkaan kriittinen, eikä niiden arvoa ja relevanssia arvioida esimerkiksi asetelmassa 1 esitetyn arviointikehyksen mahdollistamalla tavalla (näin kunkin työn tieteellinen ja tutkimuksellinen arvo jää itsekunkin lisätutustumisen varaan).

Seuraavassa esityksessä nojaututaan pitkälti Kyöstiön käyttämään luokitukseen, jota on täydennetty M.T. Kuikan kasvatuksen historiantutkimuksen aihepiiriesittelyä hyväksi käyttäen.¹⁾ On hyvä panna merkille, että esityksen ulkopuolelle jää välttämättä useitakin tutkimusaiheita tai -alueita, joiden merkitys kasvatuksen historiassa on keskeinen. Lähinnä mieleen tulee henkilöhistoria ja opettajankoulutusta käsittelevät tutkimukset. Lisäksi eri koulumuotoihin liittyvä tutkimus jää esittelemättä samoin kuin informaalisen kasvatuksen (tosin tähän alueeseen liittyvä tutkimusesimerkki esitetään kasvatuksen aatehistoriallista tutkimusta käsiteltäessä). Monisteen jatkokehittelyn yhteydessä näihin ja muihinkin nyt ohitettaviin tutkimusalueihin tai -tyyppisiin voidaan ehkä palata.

Yleisteokset, kasvatuksen historian päälinjojen esittäjät:

Kasvatuksen historian yleisesityksissä käsitellään kasvatukseen tai koulutukseen liittyviä ilmiöitä ja kehitystrendejä keskittyen näiden päälinjoihin ja "suurin linjoihin". Useat koululaitoksen tai -järjestelmän historiaa kuvaavat teokset voitaisiin laskea paremminkin juuri tällaisiin yleisesityksiin kuin koululaitoksen rakenne- ja institutiotutkimuksiin kuuluviksi. Tässä paperissa näitä tarkastellaan kuitenkin viimemainittujen tutkimusten esittelyn yhteydessä. Kyöstiön mukaan tällaisia yleisesityksiä ei olisi Suomessa ilmestynyt kuin neljä vuosien 1965 ja 1980 välisenä aikana, siis todella vähän. Yleisesitykset rakentuvat useimmiten aikaisempiin tutkimuksiin tai vastaaviin lähteisiin, eikä niitä tämän vuoksi voi laskea tutkimuksiksi sanan varsinaisessa mielessä²⁾. Tosin koululaitoksen historiaan liittyvät yleisesitykset on usein dokumentoitu hyvinkin laajalla lähdemateriaalilla tai kirjallisuudella, lisäksi niissä voi olla jokin oma perspektiivi, josta kuvattavaa järjestelmää kuvataan - tässä mielessä osan näistä voi aivan hyvin laskea varsinaisiksi tutkimuksiksi.

1. Kyöstiö 1982, 10; Kuikka 1991, 19-49, 72-115. Monisteen mahdollisen kehittämisen yhteydessä tullaan arvioimaan käytetyn ryhmittelyn mielekkyys. Relevantti luokittelu voisi näet olla myös sellainen, joka perustuisi kasvatuksen osa-alueiden mukaiseen jaotteluun. Tällöin jaottelun rungon voisivat muodostaa kasvatuksen ja koulutuksen prosessit, muodot, kehystekijät, vaikuttaja henkilöt sekä kasvatuksen ja koulutuksen vaikuttavuustutkimukset.

2. Kyöstiö 1982, 10, 32.

Kyöstiön tähän ryhmään sisällyttämät teokset käsittelevät muun muassa 1900-luvulla esiintyneiden pedagogisten suuntausten yleislinjoja (Bruhn 1968), kasvatustieteen historian kehitystä (Bruhn 1962) sekä 1700-luvulla annetun koulutuksen oppi- ja aatehistoriallista taustaa ja kehitystä (Heikkinen 1976). Näistä teoksista ja niiden aihepiireistä saa hyvän kuvan siitä, mitä tällaiset yleisteokset yleensä käsittelevät. 1980-luvulla esimerkiksi Veli Nurmi on tehnyt useitakin eri kasvatustieteen yleisesityksiä. Yhtenä uusimpana teoksena kannattaa mainita Taimo Iisalonen (1988) "Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin", jossa hän tarkastelee sekä yleissivistävän että ammatillisen koulun ja niiden opetuksen kehityksen yleispiirteitä painottaen suomalaisen koulusysteemin kehitystä, kansainvälisiä kasvatustietoja sekä koulutuksen ja opetuksen yhteiskunnallis-historiallista sidosta¹⁾.

Suomalaisessa kasvatustieteen historiassa on keskitytty viime vuosikymmeninä lähinnä oman maamme kasvatukseen, etenkin koululaitokseen liittyvään tutkimukseen. Myös yleisesitykset ovat tämän mukaisia. Kasvatustieteen "yleinen historia", joka tutkii ja vertailee eri maiden kasvatusta ja kehitystä, puuttuu lähes kokonaan²⁾. Yksi tämän alueen uusista teoksista kannattaa kuitenkin panna merkille: Juhani Hytönen tarkastelee teoksessaan "Lapsikeskeinen kasvatustiede" tämän alueen ja siihen liittyvien näkemysten lähtökohtien kehitystä tämän vuosisadan aikana, keskittyen etenkin toisen maailmansodan jälkeiseen aikakauteen meillä ja muualla teollistuneissa maissa³⁾.

Yleisteosten arvo on suuri, vaikka niissä useinkin joudutaan tekemään melko suuria yleistyksiä ja näkökulmavalintoja, jolloin tarkasteltavan ilmiön keskeisiä tekijöitä saattaa jäädä vähemmälle huomiolle. Näiden tärkeys on siinä, että niiden kautta saadaan kattava yleiskuva niin Suomen kuin muidenkin maiden kasvatustieteen ja koulutusmuotojen kehityksestä ja niiden taustatekijöistä.

Liitteen 1 C-osaan on kerätty muutamia maamme kasvatustieteen historian yleisesityksiksi luettavia teoksia ja tutkimuksia. Seuraavaksi tarkastellaan edellä luvattuja kasvatustieteen historian osa-alueita.

3.3.1. Koulutuksen rakenteen, koulutusinstituution ja koululaitoksen historian tutkimus

Kasvatustieteen historian tutkimuksen pääpaino on meillä kuten muuallakin ollut selkeästi *formaalisen koulutuksen tutkimuksessa*, jopa siinä määrin, että aikaisemmin kasvatustieteen historiaa nimitettiin kouluhistoriaksi. Aiheet ovat vaihdelleet keskiajan

1. Iisalo 1988.

2. Heinonen 1989, 245.

3. Hytönen 1992.

koulutuksesta aina tämän päivän koulumuotoihin ja -järjestelmiin.¹⁾ Tämän alueen tutkimuksissa, kuten yleisemminkin kasvatuksen historian tutkimuksessa, on viime vuosikymmeninä keskitytty lähinnä 1800-luvun loppupuolen ja 1900-luvun koulutukseen²⁾. Tämä onkin tavallaan ymmärrettävää, sijoittuvathan maamme formaalisen koulutuksen ja koulutusjärjestelmien juuret ja ekspansio juuri näille vuosisadoille. Lisäksi tätä koulutuksen lähimenneisyyteen keskittymistä selittää, ainakin kasvatustieteilijöiden näkökulmasta, kasvatuksen historian suhde nykyiseen kasvatukseen ja koulutukseen - menneisyyden koulutuksen tutkimuksella toivotaan saatavan nykyisyyttä palvelevaa tietoa ja perspektiiviä. Toisaalta 1800-lukua aikaisemman kasvatuksen tutkimus ei saisi kokonaan jäädä paitsioon.

Koulutuksen rakenne- ja instituutiotutkimuksessa keskitytään nimityksensä mukaisesti eri koulu- tai koulutusmuotojen rakenteisiin, kehitykseen ja laajemmin koulutusjärjestelmien kehitykseen. Tutkimukset voivat keskittyä tiettyyn koulumuotoon tai tietyn ajan koulutukseen. Viime aikoina, johtuen paljolti sosiaalishistorian vaikutuksen lisääntymisestä kasvatuksen historian tutkimuksen piirissä, on koulutusjärjestelmien kehitystä tarkasteltu aikaisempaa selkeämmin osana laajempaa yhteiskunnallis-historiallista kehitystä - tällöin koulutuksen tutkimuksen mielenkiinnon kohteeksi nousevat tutkittavan koulutusmuodon tai -järjestelmän yhteys yhteiskuntapolitiikkaan, erityisesti harjoitettuun koulutuspolitiikkaan. Tästä viitekehuksesta lähdettäessä koulutus nähdään yleisesti myös yhteiskunnan tai valtaapitävien eliittien keskeisenä sosiaalisen rakenteen ja perinteen uudistamismekanismina. Näin tutkimuksen perspektiivi laajenee pelkästä rakenne- tai instituutiotutkimuksesta laajempien rakennekokonaisuuksien tutkimukseksi. Yksi tällaisista kokonaisvaltaisista tutkimuksista on Antero Heikkisen (1983) teos "Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan". Myös Osmo Kivisen (1988) "Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla" on eräs viimeisimpiä tästä viitekehuksesta lähteviä maamme peruskoulutuksen kehitystä kuvaavia tutkimuksia. Kasvatuksen sosiaalishistoriallista tutkimustraditiota käsitellään tarkemmin omassa luvussaan (3.4.2.).

Tähän ryhmään kuuluvissa tutkimuksissa *tutkimusaiheet* ovat moninaiset: on alueen yleisesityksiä, eräät tutkimukset keskittyvät 1800-luvun koulutuskysymyksiin, eri koulumuotojen historioihin, alkuopetuskysymyksiin vuosisadan vaihteessa, koulujen levinneisyyteen ja esimerkiksi peruskouluun siirtymisen taustatekijöihin. Tutkimuksen keskiössä ovat olleet kansakouluun ja peruskouluun sekä oppikouluun liittyvät kysymykset. Myös koululaitoksen uudistamisen vaiheet ovat olleet tutkijoiden kiinnostuksen kohteina. Vasta

1. Ks. esim. Kuikka 1991, 20; Kyöstiö 1982, 14.

2. Kuikka 1991, 20-27; 1983, 33; Kyöstiö 1982, 14.

viime aikoina on sen sijaan historiansa saanut koulun hallinto: kouluhallituksen, opetusministeriön ja eri keskusvirastojen historiat, siinä määrin kuin niitä on tehty, ovat ilmestyneet vasta 1980- tai 1990-luvulla. Myös koululainsäädännön historian syvällisempi tutkimus on maassamme ollut melko vähäistä, samoin kuin korkeakoululaitoksen instituutiohistoria. Tosin molempia, etenkin viimeksi mainittua, on jossakin määrin harrastettu viime aikoina. Korkeakoululaitoksen historian merkittävimpiä viimeaikaisia tuotoksia on Helsingin yliopiston kolmiosainen historia, joka käsittelee yliopiston kehitystä aina Turun akatemian perustamisvuodesta 1640 vuoteen 1990. Tutkijoina tässä suurprojektissa oli useita maan tunnetuimpia historioitsijoita. Korkeakoulun institutionaalisen tutkimuksen piiriin kuuluvat myös tutkimukset Turun yliopiston toiminnasta 1939-1974 ja Jyväskylän kansakouluseminaarin historia. Myös opiskelijaliikkeen historiat voidaan laskea tähän ryhmään kuuluviksi, laaja-alaisimpia näistä on Matti Klingen (1967-68) neliosainen Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan historia. Periaatteessa korkeakouluhistoriaan voitaisiin laskea myös tieteen historia, mutta tätä käsitellään omassa luvussaan.¹⁾ Liitteen 1 D-osaan on kerätty esimerkinomaisesti muutamia tämän alueen tutkimuksia ja yleisesityksiä.

Kuten edellä todettiin, koulutus rakenne, instituutio ja koululaitoksen historia on maassamme selvästi eniten tutkittu alue kasvatuksen historian alueella. Suurin osa näistä voidaan katsoa myös melko laadukkaiksi. Tosin Kyöstiön mukaan osa erityisalueisiin keskittyneistä tutkimuksista on jossakin määrin hajanaista ja puutteellistakin²⁾. Vaikka tutkimus on tällä alueella ollut vilkasta, voidaan kuitenkin osoittaa useita tutkimattomia tai lisätutkimusta kaipaavia alueita. Tutkijaansa odottavia muun muassa Kuikan ja Kyöstiön näkemysten mukaan seuraavanlaiset tutkimusalueet:

- aatehistoriallinen näkökulma koulutuksen tavoitteisiin
- eri sosiaaliryhmien suhde koulutukseen ja sen tavoitteisiin
- yhteiskouluuuden kehitys
- keskikoulu sivistysväylänä, valikointi-instrumenttiko
- yhtenäiskouluuuden kehitys ja yhteys yhteiskuntapolitiikkaan
- erillis- ja yhteiskasvatusilmiö
- ammattikasvatuksen kehitys ja muututuminen
- vapaan kansalaiskasvatuksen kehitys³⁾

Kyöstiön ja Kuikan listat ovat melko yhteneväiset, mistä päätellen listojen noin kymmenen vuoden välinen aika ei näyttäisi paljoakaan muuttaneen tutkimustarpeita. Itse kyllä lisäisin listaan varhaiskasvatukseen, kuten lasten päiväkotitoimintaan, liittyvän

1. Kyöstiö 1982, 14-20; Kuikka 1991, 20-27, 32-35.

2. Kyöstiö 1982, 32.

3. Kyöstiötä 1982, 32-33 ja Kuikkaa 1991, 26 mukaillen.

instituutiotutkimuksen tarpeen ja myös erilaisten yksittäisten järjestöjen, pienempienkin, toiminnan historian kartoittamisen ja suhteuttamisen laajempiin toiminta-alueihinsa ja yhteiskunta-historialliseen kontekstiinsa. Kaiken kaikkiaan tutkimussarkaa tälläkin alueella näyttäisi riittävän.

Seuraavassa esitetään kaksi tähän alueeseen liitettävää tutkimusta. Ensimmäiseksi käsittelemme *Urho Somerkiven vuonna 1982 julkaistua teosta "Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus"*. Tähän teokseen on päädytty, koska sen kautta saa hyvän kuvan maamme peruskoulun kehityksestä, taustatekijöistä ja siihen liittyvästä päätöksenteosta, vaikka teos onkin luettavissa enemmän alan yleisteokseksi kuin varsinaiseksi tutkimukseksi. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kirjassa esitetyt näkemyksiä ei ole dokumentoitu kovinkaan yksityiskohtaisesti ja siitä, että vaikka kirjassa käsitellään eri aiheisiin liittyviä osa-alueita kattavasti, niin ne jäävät kuitenkin melko yleiselle tasolle. Lisäksi tekijä esittää pitkään kokemukseensa perustuen ja itse koulutusuudistukseen osallistuneena omia näkemyksiään peruskoulun kehityksessä tehdyistä erehdyksistä ja tulevaisuuden mahdollisuuksista. Varsinaisten omien kannanottojen esittäminen ei yleensä sisälly varsinaisen historiantutkimukseen. Kirjan mielenkiintoisuus puoltaa kuitenkin sen ottamista yhdeksi esimerkkiteokseksi.

Toisena alueen tutkimusesimerkinä esitellään *Vuokko Melinin (1977, 1980) kaksiosaisista tutkimusta maamme alkuopetuksen kehityksestä ("Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921")*. Tämän tutkimuksen valinta perustuu siihen, että tämän alueen tutkimus on melko vähäistä ja Melinin esityksen kokonaisvaltaisuuteen. Lisäksi monelle tämän monisteen lukijalle tämä koulumuoto lienee melko tuntematon. Lisäksi Melin on käyttänyt tutkimuksessaan todella kattavaa lähdeaineistoa, aina kiertokouluopettajien haastatteluja myöten.

Valitettavasti moni tärkeä, jopa nyt esiteltäviä tärkeämpi, tutkimus, jää esittelemättä. Tätä pyritään osittain korvaamaan liitteeseen 1 D-osaan kirjatulla listalla, jota sitäkään ei tässä yhteydessä ole ollut mahdollista laatia täydelliseksi.

ESIMERKKI 1. Urho Somerkivi. 1982. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kumallispaino.¹⁾

Yhtenäiskouluuuden ja peruskoulun kehityksen taustatekijöiden yleisesittelyn tavoitteena on antaa kuva peruskoulusta ja sen kehityksen päälinjoista. Lisäksi kirjoittaja pohtii jonkin verran peruskoulun tulevaisuudennäkymiä ennen kaikkea 1980-luvun lakiuudistuksien perspektiivistä.

Ensiksi tarkastellaan *yhtenäiskouluuuden asteittaista voimistumista maamme koulutuspolitiikassa*. Tämä tarkastelu perustuu lähinnä komiteanmietintöihin ja lakiteksteihin ja niihin liittyviin asiakirjoihin kuten valtiopäivien pöytäkirjoihin. Näiden lisäksi hyödynnetään jossakin määrin asian tiimoilta käytyä keskustelua ja väittelyä mm. eduskunnassa, sanomalehdissä. Luonnollisesti asiaan liittyvää kirjallisuutta on ollut tekijän käytettävissä.

Perustamisvaiheet ja debatti:

- yhtenäiskoulutuspyrkimyksillä on pitkät perinteet maassamme, jo 1800-luvun loppupuolella esiintyi jossakin määrin tämän suuntaista ajattelua, joka konkretisoitui, kun vuonna 1905 säädettiin oppikoulun pohjakouluksi yläkansakoulun toisen luokan oppimäärä
- oppikoulun kehittämisen tiimoilta istui tämän vuosisadan alkupuoliskolla useita komiteoita, jotka enemmän tai vähemmän kannattivat yhtenäisen järjestelmän luomista, jonka kansakoulu, oppikoulu ja lukio yhdessä muodostaisivat. Tarkoitus ei kuitenkaan tässä vaiheessa ollut, että koko ikäluokka kävisi näin pitkän koulutuksen. Kuitenkin oli nähtävissä selkeä pyrkimys laajentaa yhteistä pohjakoulutusta, mikä on nähtävä tärkeänä askeleena yhtenäiskoulukehityksessä
- toisen maailmansodan jälkeen lisääntyi paine sellaisen koulusysteemin luomiseen, jossa oppilailla olisi mahdollisuus edetä taipumuksiensa mukaisesti riippumatta vanhempien taloudellisesta tilanteesta (koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuus -periaate). Samanaikaisesti koulutuskeskustelu laajeni huomattavasti, niin osanottajien määrän kuin merkittävyydenkin suhteen
- vuonna 1946 valtioneuvosto asetti komitean laatimaan maamme koulujärjestelmään liittyviä yleisiä periaatteita. Komitean ehdotukset sisälsivät ajatuksen 8-vuotisesta yhtenäiskoulusta, jonka perusteet oli pitkälti saatu sosialististen maiden esimerkeistä. Komitean ehdotus sai niin murskaavan vastaanoton sekä "kouluammattilaisilta" että yleisemminkin, että sen lakiehdotusta ei viety eduskunnalle (vuonna 1949 komitean esityksen takana seisoivat enää SKDL, jolla ei tuolloin enää ollut hallitusvastuun suomia mahdollisuuksia). Näin koulujärjestelmä uudistuskysymykset jäivät joksikin aikaa sivummalle
- vuonna 1956 asetettiin jälleen kouluohjelmakomitea, jonka tehtäväksi tuli koordinoita eri koulujärjestelmien kehitystä. Komitea ehdotti 9-vuotiseen oppivelvollisuuskouluun siirtymistä. Tähän esitykseen liittyvässä debatissa niin opettajiston kuin poliittisten puolueidenkin suhteen kahtiajako oli selkeä: kansakoulunopettajat ja vasemmistopuolueet kannattivat ja oppikoulunopettajat ja oikeistopuolueet vastustivat tätä. Periaatepäätös yhtenäiskoulutukseen siirtymisestä tehtiin vuonna 1963. Vuonna 1964 asetettiin Peruskoulukomitea, jonka tehtäväksi annettiin yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen

1. Kouluneuvos Urho Somerkivi, opettaja, hallinto- ja suunnittelutehtäviä hoitanut kasvatustieteen tutkija, osallistui monin tavoin koulu-uudistustyöhön peruskoulun muodostumisvaiheessa. Kirjoittajalla on siis läheinen tuntuma tutkimusaiheeseen, mikä voi olla hyödyksi tutkimusaiheen esittelyn kannalta, mutta joskus se saattaa muodostua rasitteeksi (tässä tapauksessa tekijän läheinen suhde tutkittavaan ilmiöön on ollut kuitenkin enemmänkin hyödyksi kuin haitaksi).

edellyttämien säännösehdotusten laatiminen. Debattia peruskoulun tiimoilta käytiin muutamia vuosia, kunnes laki hyväksyttiin 25.5.1968 ja se astui voimaan 1.8.1970. Näin maahamme oltiin luotu uudenlainen koulujärjestelmä.

Seuraavaksi teoksessa tarkastellaan *koulu-uudistusta 1970-luvulla*, vuosikymmenellä, jolloin peruskoulu alkoi levitä asteittain koko maahan. Tarkastelu perustuu pääasiassa komiteanmietintöihin, lainsäädäntöasiakirjoihin ja julkisuudessa käytyyn keskusteluun.

Koulu-uudistuksen konkretiaa 1970-luvulla:

- komiteat ja opetusministeriö suunnittelivat peruskoulun konkreettisen toteutuksen
- keskiasteen uudistus ajankohtaistui peruskoulun kehittelyn myötä - useita lakiesityksiä 1980-luvun alussa
- peruskouluun siirtyminen oli asteittainen prosessi (aluksi kokeilukuntia ja -kouluja; osassa kunnista suhtautuminen peruskouluun oli melko nihkeätäkin; taloudellisiakin ongelmia peruskoulun kehitystyö kohtasi, mikä ilmeni ns. säästöpäätösinä)
- esitetään laajasti erilaisia suunnitelmia ja erityisopetusta peruskoulussa.

Kolmanneksi teoksessa esitellään *peruskoulun opetussuunnitelman kehittämistyötä*. Somerkivi kuvaa eri työryhmien ja komiteoiden työtä ja opetussuunnitelmien kehittämisen taustoja, sen toteuttamista ja kehittämispyrkimyksiä.

Peruskoulu ja opetussuunnitelma

- POPS I (opetussuunnitelman perusteet) ja II (oppiaineiden opetussuunnitelmat). POPS I oli oppilaspainotteinen, ja sitä hallitsi integraatioajatus, mutta POPS II oli oppiaineis- ja tietopainotteinen - lähtökohtana oli OPS:ia laadittaessa, että opetussuunnitelmia tulisi kehittää jatkuvasti ja koulukasvatuksen tavoitteiden tulisi olla lähtökohtana OPS:in muun sisällön suhteen. Käytännössä oppiaineet ja tuntijako määrättiin kuitenkin pitkälti poliittisessa kontekstissa. OPS:in odotettiin tulevan ohjeelliseksi lähdeoteeksi paikalliselle toiminnalle, mutta maaliskuussa 1972 kouluhallitus julisti komitean ehdotukset valtakunnallisiksi
- peruskoulun opetussuunnitelman kehittämisen puitteissa 1970-luvulla työskenneltiin monilla tahoilla ja monilla eri estradeilla - yksi uusimpia on vuonna 1980 esille noussut tuntikehysjärjestelmän idea, jota onkin myöhemmin 1980-luvulla toteutettu.

Neljänneksi kuvataan *peruskoulukokeilua ja -tutkimusta*. Lähdeaineiston muodostavat jälleen erilaiset mietinnöt, joita keskeisempiä lähteitä ovat kuitenkin erilaiset kokeiluraportit ja aihetta käsittelevät tekstit. Näitä kuvataan laaja-alaisesti, myös epäonnistumisia käsitellen, ja pohditaan kasvatustieteellisen tutkimuksen ja päätöksenteon yhteyttä.

Viidenneksi kirjassa käsitellään *opettajankoulutuksen uudistusta* aina 1800-luvun lopulta 1980-luvun alkuun. Luku perustuu lähinnä alueen komiteanmietintöihin ja kirjallisuuteen. Kirjassa käsitellään myös *kouluhallinnon uudistuksen yleispiirteitä*, pääpainon ollessa peruskoulun uudistukseen liittyvässä hallinnon uudistuksessa. Lyhyesti käsitellään muun muassa opetusministeriötä, kouluhallitusta, ammattikasvatushallitusta sekä koulun ja kunnan kouluhallintoa. Kouluhallinnon räjähdysmäinen laajeneminen onkin koulu-uudistuksen yksi mielenkiintoisimmista ilmiöistä; kun 1960-luvun puolivälissä opetusministeriössä työskenteli noin kymmenkunta henkilöä, kasvoi se muutamassa vuodessa 25 kertaiseksi mammuttivirus-toksi. Myös ammattikasvatus- ja kouluhallituksessa väen lisääntyminen oli merkittävää, samoin kuin aluehallinnonkin virkamiesten määrä.

Lopuksi kirjoittaja hahmottelee 1980-luvun *peruskoulun uudistuslinjoja* lähinnä 1980-luvun koululainsäädännön uudistuksen perusteelta.

Varsinaisten tulosten lisäksi kirjoittaja esittää kautta teoksen omia näkemyksiään eri alueiden kehityksestä ja toiminnasta, mikä on vierasta varsinaiselle historiankirjoitukselle, mutta tässä yleisesitykseen pyrkivässä teoksessa ne ovat paikallaan; ne tekevät kirjan luettavammaksi ja mielenkiintoisemmaksi. Varsinaisessa kasvatuksen historiantutkimuksessa tällaisten esittäminen olisi huomattavasti ongelmallisempaa ja ne tulisi joka tapauksessa dokumentoida ja perustella huomattavasti nyt tehtyä vankemmin. Kaiken kaikkiaan teos on yksi mielenkiintoisimmista yleisesityksistä peruskoulun uudistumisen taustatekijöistä ja uudistuksen hallinnollisesta ulottuvuudesta, joita itse olen lukenut - siksi se kai tässä esitetäänkin.

ESIMERKKI 2:

Melin, Vuokko. 1977. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. I Alkukoulu 1866-1906. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen sarja B osa 4. (väitöskirja)

Melin, Vuokko. 1980. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. II Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906-1921. Tampereen yliopiston Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A Vol. 117.

Melinin työ on kaksiosainen: ensimmäinen osa käsittelee nimensä mukaisesti alkuopetusta vuosien 1866 ja 1906 välisenä aikana (alkuopetuksen järjestäytymisen aikaa) ja toinen vuosien 1906-1921 välistä aikaa (alkuopetuksen kunnallistuminen). Tutkimuksen aihepiiri on vähän tutkittua aluetta, jonka merkitys kansanopetuksen kannalta oli vielä 1800-luvun lopulla merkittävä, vaikka varsinainen kansakoululaitoskin oli jo tuolloin alullaan.

Tutkimuksen kohteena ovat maaseudun alakoulut: tutkimuksessa tarkastellaan alakoulujen yleistymistä, yhtenäistymisprosessia, hallintoa ja kirkon ja kunnallisen koulumuodon kehitystä pääpainon ollessa opetuksen tavoitteissa, oppiaineissa, opetusmenetelmissä, oppimistuloksissa, opettajiston koulutuksessa ja järjestäytymisessä sekä oppilaissa. Näitä tutkitaan suhteutettuna voimassaoleviin lakeihin, asetuksiin ja alakoulujen ohjesääntöihin. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää tämän alueen uudistusten taustatekijöitä. Tapahtunutta kehitystä verrataan jossakin määrin Ruotsin vastaavaan kehitykseen. Lisäksi tarkasteluun nostetaan alkukoulujen eriytymispyrkimys kansakoulun pohjakouluksi. *Tutkimuksen alkuajankohta*, vuosi 1866, määrittyy kansakouluasetuksen säätämisestä käsin, joka mahdollisti kunnallisten alakoulujen perustamisen kaupunkeihin, muttei maaseudulle. Näin maaseudun alkuopetuksen järjestäminen jäi riippumaan kunkin kunnan, kirkon tai yksityisten henkilöiden halusta panostaa voimavaroja alkuopetukseen. Tutkimuksen *ensimmäisen osan päätevuosi* määrittyy taasen alkuopetuskomitean asettamiseen, jonka tutkija katsoo maaseudun alkuopetuksen kehityksen kannalta erityisen tärkeäksi virstanpylvääksi. *Lopullinen*, siis tutkimuksen kakkososan, *päätevuosi* määrittyy alkukoulujen liittämiseen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun. Tutkimuksen rajauksen vuoksi työn ulkopuolelle jäivät maan kreikkalaiskatolisten, ruotsinkielisten, Lapin ja saaristoalueiden alkukoulut ja niiden erityispiirteet. Myös pyhäkoulutyö ja Bell-Lancasterin vuoro-opetusmenetelmään liittyvä opetus jää tarkastelussa vaille tarkempaa analyysia.

Tutkimuksen lähdeaineiston rungon muodostavat tuomiokapitulien alkuopetukseen liittyvät asiakirjat: esim. piispantarkastuspöytäkirjat, ilmoitukset kirkollisesta lastenopetuksesta ja seurakunnallisista lasten kouluista. Lisäksi on hyödynnetty kirkolliskokousten, piispain- ja pappeinkokousten asiakirjoja ja hiippakuntakertomuksia niihin liittyvine alkuopetustilastoineen. Myös valtiopäiväasiakirjat ovat olleet keskeisiä tutkittaessa maaseudun alkuopetuksen kehittymistä. Suomen virallisen tilaston kansanopetustilastojen ja arkistolähteiden avulla on kartoitettu alkuopetuksen kehitystä määrällisin kriteerein. Myös kansakoulutilastoja on käytetty kokonaiskoulutustarjonnan selvittämiseksi. Näiden lisäksi tutkimuksessa käytetään lähdeaineistona komiteamietintöjä sekä yleisten alkukoulukokousten ja kansakoulukokousten pöytäkirjoja. Tutkija on myös haastatellut alkuopetuksen opettajia (N=61), oppilaita (N=10) ja muita henkilöitä (2); tosin tutkimuksessa ei haastatteluja ole hyödynnetty kovinkaan runsaasti. Tärkeän lähdeaineiston muodostavat luonnollisesti alan kirjallisuus ja asian tiimoilta käyty debatti, esimerkiksi aikakauden sanomalehtikirjoittelu tai eri intressipiirien antamat lausunnot. Kaiken kaikkiaan kyseessä on siis todella kattava ja suurta työtä edellyttänyt aineisto.

Tutkimuksen toteutus: Tutkimuksen enimmäinen osa jaettiin kahteen periodiin, joista vuosien 1866 ja 1889 välistä aikaa voidaan kutsua *alkukoulujen perustamisajaksi* ja toista 1897-1906 *kirkollisten alakoulujen kehittämiskaudeksi*. Kolmatta kautta, *alkuopetuksen kunnallistumiskauden* (1907-1921), tarkastellaan tehdään tutkimuksen kakkososassa. Tarkastelussa lähdetään liikkeelle maamme silloisen hiippakuntajaon mukaisesti, joten tutkijan on ollut pakko turvautua usean arkiston palveluksiin. Alkuopetuksen kehityksen valaisemiseksi käsitellään edistyksellisiä alkuopetuskouluja eri puolilta maamme. Tilastollisten aikasarjojen rakentelua ovat vaikeuttaneet muuttuneet tilastointimenetelmät ja eri lähteiden antamat erilaiset luvut (esim. Tilastollisen väestökirjan mukaan maassamme asui vuonna 1896 maalla n. 8 % enemmän väestöä kuin hiippakuntien kirkollisten tilastojen mukaan). Aluksi, käsitteiden ja tutkimustehtävän määrittelyn jälkeen, kuvataan lyhyesti maassamme harjoitettua kansanopetusta ennen kansakouluasetusta (1866) ja luodaan katsaus muiden Pohjoismaiden ja Itämeren maakuntien alkuopetukseen. Nämä antavat varsinaiselle tutkimukselle hyvän perustan. Seuraavaksi luodaan yleiskatsaus maaseudun oloihin, talonpoikien asemaan Suomessa sekä silloiseen kansakouluun ja yleensä aikakauden näkemyksiin kodin alkuopetustehtävistä. Näiden avulla saadaan yleiskäsitys alkuopetuksen yhteyksistä laajempiin yhteiskunnallisiin taustatekijöihin. Alkuopetuksen ja osin kansakoulun alkutaipaleen kehitystä kuvataan sekä määrällisin indikaattorein että sisällön kuvauksien lähdeaineiston varassa. Myös tutkimuksen II-osassa lähdetään liikkeelle aikakauden yleisestä ja alkuopetuksen kehityksen kannalta keskeisten tekijöiden kuvauksesta. Näin alkuopetuksen kehitys pyritään kytkemään laajempiin yhteiskunnallis-historiallisiin yhteyksiinsä. I osassa tämä jää melko vaatimattomaksi, II-osassa tämä osuus on huomattavasti kattavampi.

TULOKSIA:

- alkukoulun kehitystä kuvataan kolmen edellä mainitun ajanjakson sisällä: kuvauksen kohteeksi nousevat alkuopetuksen tavoitteet, organisaatiomuodot, levinneisyys, yleiset koulutyypit, -tilat ja -kalustot, alkukoulujen ohjesäännöt ja koulujen johto, valvonta ja talous. Näiden lisäksi kuvataan opetusta (opetussuunnitelmat, opetusvälineet, -menetelmät, oppikirjat ja oppimistulosten arviointia). Huomion kohteeksi nostetaan myös opettajat, heidän koulutuksensa, pätevyytensä, palkkauksensa ja järjestäytymisensä, ja oppilaat. Tarkastelukulma tutkimuksessa on siis kattava. Varsinkin koulumuodon mikrokuvaus (opetusprosessit) on ollut historiallisen tutkimuksen kohteena melko vähän. Tosin näiden kuvaus jää molemmissa osissa melko yleiselle tasolle, minkä ymmärtää työn pioneeriluonteisuudesta ja suuritöisyydestä käsin.
- tutkimuskaudella (1866-1921) alkukouluja oli useita erilaisia: kirkollisia, kunnallisia ja yksityisiäkin; osa oli kiertäviä ja osa kiinteitä. Näiden lisäksi pientenlastenkouluissa kansakoulujen opettajat antoivat alkuopetusta. Painopiste kirkollisissa ja kunnallisissa alkukouluissa erosi toisistaan jossakin määrin, kunnallisissa keskityttiin enemmän oppilaiden valmentamiseen kansakouluihin, kun taas kirkollisissa alkukouluissa painottui varsinkin kauden alkupuolella rippikouluun valmentaminen; myöhemmin näihinkin tuli kirkollisten kasvatustavoitteiden rinnalle kansakouluihin valmennus.
- alkukoulun kehitysvuosina 1866-1889, *alkukoulujen perustamiskautena*, niiden määrä lisääntyi merkittävästi lähes koko maassa. Kaudelle tyypillistä oli keskitetyn suunnittelun puute ja alueellisten tekijöiden keskeinen vaikutus koulujen perustamisessa. Opettajat olivat pitkälti kouluttamattomia, eikä yhtenäistä opetussuunnitelmaa ollut. Näin koulujen toiminta oli hyvin yksilöllistä.
- *kirkollisten koulujen kehittämiskaudella* (1890-1906) kirkko kehitti alkukouluja aikaisempaa systemaattisemmin, kouluille annettiin yhteiset ohjesäännöt opetussuunnitelmiseen ja tuntijakoineen. Myös opettajien koulutus systematisoitui (perustettiin jopa muutamia alkuopettajien seminaareja) ja kouluja varten valmistettiin jopa omia oppikirjoja. Oppilasmäärät olivat tänä kautena maksimissaan. Samalla paljastuivat kiertokoulusysteemin ongelmat

- alkukoulujen luonne muuttui 1800-luvun loppupuolen aikana siis rippikouluun valmistavasta myös kansakouluun valmistavaksi toiminnaksi. Tämän vuoksi kirkon resurssit eivät yksinään riittäneet; jo toisen kauden aikana esiintyi alkukoulujen kunnallistamis- ja valtiollistamistrendi - tämän kautta ne muuttuivat yhä enemmän kansakouluihin valmistaviksi, mikä tapahtui kokonaisvaltaisemmin vasta kolmannen kauden (1907-1921) aikana koulujen kunnallistumisen myötä, mitä tekijä käsittelee tutkimuksensa toisessa osassa (1980)
- Tutkimuksen toisessa osassa "II Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906-1921" tutkija käsittelee alkuperäislähteiden ja haastatteluiden avulla maaseudunkunnallistumisprosessia. Tapahtumaa tarkastellaan poliittiselta, pedagogiselta ja taloudelliselta kannalta. Tosin tämä rajoittuu lähinnä tilanteen kuvaukseen, mutta nämä ovat enemmän ja tarkoituksenmukaisemmin esillä kuin I-osassa. Tässä mielessä kummatkin tutkimuksen osat jäävät jonkin verran tavoitteestaan, tutkimus jää pitkälti alkuopetuksen kehityksen kuvaukseksi vuosien 1866 ja 1921 väliseltä ajalta. Tästä huolimatta tutkimus on laajuudessaan ja tutkimuskohteensakin vuoksi kunnioitettava ja lukijansa ansaitseva
- tutkimuksessa todetaan maaseudun alkuopetuksen kehityksen hitauden johtuneen toisaalta näkemyksistä kodin opetusvastuun ensisijaisuudesta tämän ikäisten lasten kohdalla, jolloin tämän sektorin kehittämistä ei koettu relevanttina (esim. Cygnaeuksen näkemykset) ja toisaalta papiston pelosta, että kirkon asema ja kontrolli sekä uskonnon opetus menettäisi asemiaan, jos systeemiä olisi kehitetty kansakouluun liittyvänä alkeiskoulumuotona. 1900-luvun kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana molemmat näkemykset menettivät kannattajiaan ja näin oli suuri este alkuopetuksen kehittämiseltä poistunut; alkukoulu liitettiinkin vuoden 1921 oppivelvollisuuslain yhteydessä osaksi kansakoulutointia

3.3.2. Koulutus- ja opetusprosessin historiallinen tutkimus

Koulutus- ja opetusprosessin tai didaktiikan historiallinen tutkimusalue on lähes rannaton ja sitä on jossakin määrin harrastettu meilläkin, joskaan ei niin laajasti kuin koulutuksen instituutio- ja rakennetutkimusta. Tämän alueen tutkimukseen sisältyy yleisen opetuksen ja koulutuksen perusteiden, eri oppiaineiden opetuksen, opetussuunnitelmien ja opetusmenetelmien tutkiminen. Nämä liitetään yleisesti didaktiikan historian tutkimukseen. Didaktiikan, kuten opetussuunnitelmankin, käsite on muuttunut ajan saatossa. Nykyisin didaktiikkakäsite pitää sisällään opetussuunnitelman ja sen toteuttamiseen liittyvät tekijät. Tämä luku olisikin voitu nimetä perustellusti didaktiikan historian tutkimukseksi. Koska didaktiikkakäsite kuitenkin mielletään yhä vieläkin melko kapea-alaisesti pelkäksi opetusopiksi eli opiksi opetusmenetelmistä, lienee laaja-alaisemman otsikon käyttö perusteltua.¹⁾

Tutkimus voi keskittyä jonkin tietyn *aineen didaktiikan tutkimiseen*. Tästä hyvänä esimerkkinä on maamme uskonnon opetukseen liittyvä tutkimus, jota on harrastettu verrattain runsaasti. Esimerkiksi Taimo Iisalo (1968) tutki väitöskirjassaan maamme koulujen uskonnonopetusta 1843-1882, siis aikakautta, jolloin uskonnonopetus irtaantui meillä asteittain kirkon suorasta hallinnosta ja ohjauksesta. Tosin kirkon asema alkuopetuksessa säilyi keskeisenä aina 1900-luvun alkuun saakka, kuten Vuokko Niemen (tutkimusesimerkki 2) tutkimuksesta voi päätellä. Kalevi Tammisen (1967) uskonnonopetuksen tutkimus käsittelee maamme kansakoulun uskonnonopetusta vuosisadan vaihteessa. Samana vuonna hän julkaisi uskonnonopetuksen opetussuunnitelmia vuosilta 1912-1939. Esko Kähkönen (1976) on tutkinut uskonnonopetuksen asemaa maassamme koulu-uudistuksessa vuosina 1944-1970. Martti T. Kuikka (1973) on täydentänyt uskonnonopetuksen historiaa tarkastelemalla uskonnonopetusta maamme kansakoulunopettajaseminaareissa 1863-1895. Näin uskonnonopetuksen historian tutkimus on melko kattavaa - liittykö tämä tutkimusten runsaus uskonnon keskeiseen asemaan ihmisten elämässä, mene ja tiedä.²⁾

Uskonnonopetuksen rinnalla, vaikka huomattavasti tätä vähäisemmässä määrin, on tutkittu muun muassa taideaineiden, kotitalouden, historian, maantiedon ja fysiikan opetuksen historiaa.³⁾ Ainedidaktiikkaan liittyy läheisesti eri oppiaineiden *oppimateriaalin tutkiminen*. Viime aikoina esillä on ollut aikaisemmin vähemmän tutkittu oppikirjatutkimusalue: Tutkimuskohteina ovat olleet esimerkiksi valtiovalta ja oppikirjaan

1. Ks. Kuikka 1991, 72; Kyöstiö 1982, 20, 33.

2. Kyöstiö 1982, 20; Kuikka 1991, 74-75.

3. Kuikka emt.; Kyöstiö 1982, 21-23.

kohdistuva kontrolli (Lehtonen 1983; ks. tutkimusesimerkki 3). Oppikirjan historiaa on puolestaan tarkastellut Lappalainen (1992). Merkittävä on myös tutkimus Suomalaisen aapisen 500-vuotishistoriasta (Kotkaheimo 1989). Myös luku- ja kirjoitustaidon opetuksen historiaa on tutkittu viime vuosina. Tämän alueen tutkimuksista voidaan mainita esimerkiksi Vuokko Melinin (1989) tutkimus lukutaidon opetuksesta Suomessa ja Taimo Iisalon (1992) tutkimus Uudenkaupungin alueen merimiesten kirjoitustaidosta 1800-luvulla. Aikaisemmasta tutkimuksesta voidaan esille nostaa K.O. Vikmanin (1910) tutkimus suomalaisten lukutaidosta ja sen kehittymisestä.

Ainedidaktiikan tutkimuksen rinnalla on maassamme tutkittu historiallisesti *yleistä didaktiikkaa ja opetussuunnitelmia*, joista varsinkin viimeainittu on viime vuosina ollut erittäin suosittua. Yleisen didaktiikan tai koulutusprosessin historiallinen tutkimus on ollut varsinkin menneinä aikoina melko vilkasta. Tutkimuksen kohteena ovat olleet muun muassa Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä (Somerkivi 1952), 1900-luvun uusien pedagogisten virtausten vaikutus maamme kansakouluun (Lahdes 1961), kansakoulun opetussuunnitelman integraatiopyrkimykset (Kauranne 1971), yleissivistävien aineiden aseman, tehtävien ja sisältöjen muutos perus- ja keskiasteen koulutuksessa (Kasvio 1973) ja koulutusuudistuksen ihmiskäsitykset ja eettiset periaatteet (Peltonen 1979).¹⁾

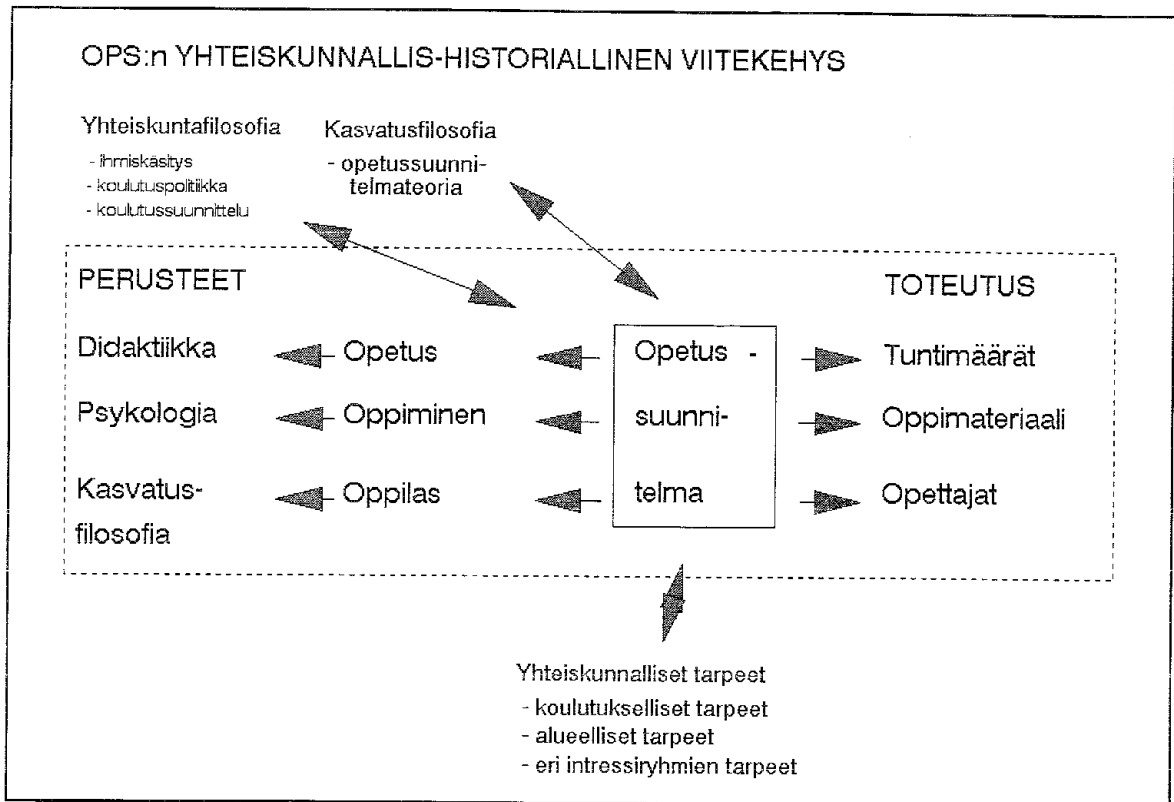
Viime vuosina didaktiikan historiantutkimuksen alueella on ehkä runsaimmin tutkittu opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelma on yksinkertaisuudessaan suunnitelma, joka käsittää ne toimet, joilla opetuksessa pyritään saavuttamaan koululle asetetut tavoitteet tai konkreettisemmin esimerkiksi oppivelvollisuuskoulua ajatellen Risto Rinteen sanoin: "Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat muodostavat sen perustan, jolta Suomessa yhteiskunnan toimesta koko suunnitelmallista kulttuurinsiirtämis- ja muokkaamisprosessia pyritään ohjaamaan."²⁾ Opetussuunnitelmatutkimuksessa keskitytään usein sen eri osa-alueiden tutkimukseen. Tutkimuksien keskiöön voivat tulla muun muassa koulutuksen tavoitteet, oppikurssit, opetusmuodot, opetusmateriaali tai koulutukseen liittyvä lainsäädäntö. Toisaalta tutkimus voi kohdistua opetussuunnitelmien taustalla oleviin ideologioihin tai perusteisiin, kuten ihmiskäsityksiin, oppimiskäsitykseen tai opetussuunnitelmien arvoperusteisiin, jolloin tutkimuksen näkökulma lähestyy usein aatehistoriallista perspektiiviä. Lisäksi opetussuunnitelmaa voidaan tutkia yhteiskunnallis-historiallisesta perspektiivistä.³⁾

1. Kuikka 1991, 73-74.

2. Hirsjärvi 1983; Rinne 1984, 4.

3. Ks. esim. Kuikka 1991, 76-85.

Opetussuunnitelmatutkimuksen perspektiivit voidaan hahmottaa seuraavan kuvion tapaan:



KUVIO 1. Opetussuunnitelmatutkimuksen viitekehysasetelma¹⁾

Kuten edellä olleesta tekstistä ja kuviosta 1 ilmenee, opetussuunnitelmien historiallinen tutkimus voi lähestyä aihettaan useista eri perspektiiveistä: tutkimuksessa voidaan keskittyä siis opetussuunnitelman perusteisiin, sen sisällön ja tavoitteiden analyysiin, sen edellyttämän opetuksen toteutumiseen tai opetussuunnitelman yhteiskunnallisten suhteiden tutkimiseen. Tätä voidaan lähestyä joko aate- tai sosiaalhistoriallisesta perspektiivistä. Relevantissa kasvatuksen historian tutkimuksessa nämä kaikki ulottuvuudet ovat jossakin määrin esillä. Kunkin tutkimuksen lähtökohdat ja tutkittavat ilmiöt perustuvat tietenkin aina kyseisen tutkimuksen tutkimusasetelmiin ja -tavoitteisiin.²⁾

Kyöstiön mukaan koulutus- ja opetusprosessin historiallista tutkimusta kaivattaisiin lisää, koska se on jäänyt yllättävänkin vähälle keskeisestä asemastaan huolimatta. Tutkimusta kaivattaisiin hänen mukaansa esimerkiksi eri oppiaineiden didaktiikasta,

1. Kuikkaa 1991, 82; 1983, 34-35 mukaillen.

2. Ks. enemmän historiallisesta opetussuunnitelmatutkimuksesta esim. Kuikka 1991, 78-85.

vanhan kansakoulun roolista kasvattajana, elinkeinoelämän vaikutuksesta ammattikoulujen oppisisältöön 1900-luvulla, oppimateriaalin kehityksestä kansakoulussa sekä opettaja ja oppilas -suhteesta vanhassa kansakoulussa.¹⁾ Lisäksi tutkimusta kaivattaisiin muun muassa varhaiskasvatuksen, ammatillisen koulutuksen, korkeakouluopetuksen ja aikuiskoulutuksen opetusmuodoista ja näiden kehityksestä.²⁾

Seuraavissa tutkimusesimerkeissä tarkastellaan tämän tutkimusalueen kahta tutkimusta. Toisen voi yhdistää oppimateriaali- ja toisen opetussuunnitelmatutkimukseen. Ensimmäisen edustajaksi tähän on valittu radiostakin tutun *Kai R. Lehtosen (1983) "Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojana Suomessa 1870-1884"*. Toisen alueen tutkimustradition edustajaksi on valittu *Risto Rinteen (1984) "Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu"*. Lisäksi liitteen 1 E-osaan on koottu muutamia alueen tutkimuksia.

1. Kyöstiö 1982, 33.

2. Kuikka 1991, 76.

ESIMERKKI 3. Lehtonen, K. R. 1983. Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakouluun oppikirjojen vaivojina Suomessa 1870-1884. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 9. (väitöskirja).

Tutkimus kohdistuu oppikirjoihin (sisältää varsinaisten oppikirjojen lisäksi muun muassa lukemistot, kartat, laulukirjat, kuvastot ja taulukot) kohdistuneeseen valvontaan Suomessa 1870-1884 - mielenkiintoinen ja vähän tutkittu tutkimusaihe, johon tutkijalla - tunnetulla radioäänelläkin - omakohtaista tuntumaa usean oppikirjan tekijänä. Oppikirjojen välityksellä on kautta aikojen vaikutettu käytännön opetustoimintaan, usein jopa suuremmin ja konkreettisemmin kuin esimerkiksi opetussuunnitelmilla. Tutkijan päätavoitteena on ollut selvittää Keisarillisen Suomen senaatin ja koulutoimen ylihallituksen tavoitteita, joihin ne pyrkivät kansa- ja oppikoulujen oppikirjojen valvonnalla - kuinka kokonaisvaltainen ja systemaattinen oppikirjojen valvontasysteemi oli näin vuosina? Spesifit tutkimuskysymykset ovat seuraavat: ensinnäkin kysytään miksi oppikirjoja on ylipäätään alettu valvoa, toiseksi millainen oppikirjojen valvontajärjestelmä oli Suomessa 1870-1884 ja minkälaisia valvontamenetelmiä käytettiin oppikirjojen tarjonnassa valinnassa, sisältö ja hintapolitiikassa, kolmanneksi kysytään järjestelmän toimijoiden ja heidän toimintatapojensa ja vaikutussuhteidensa perään. Suomessa esiintynyt valvonta suhteutetaan oppikirjojen valvonnan kehittämiseen Saksassa, Ruotsissa ja Venäjällä 1500-1800-luvuilla.

Tutkimuksen ajankohta määrittyy kouluhallituksen aloittamisvuodesta (1870) sen "kahtiajakautumiseen" (1884). Mielestäni tutkimuksen aikajännettä olisi hyvin voitu pidentää Suomen itsenäistymiseen, jolloin olisi voitu verrata vuosisadan vaihteen tapahtumien vaikutusta oppikirjatuotannon valvontaan ja näin olisi tullut käsitellyksi kattavasti autonomia-ajan loppupuolen oppikirjavalvonta. Toisaalta tutkimuksen aikajänne on tällaisenaankin perusteltu: Tällöin oppi- ja kansakoulujen oppikirjojen valvonta siirtyi kirkon elimiltä valtion viranomaisille. Koulumaailmassa, kuten laajemminkin yhteiskunnallisessa kehityksessä, tapahtui muutoinkin paljon tänä aikana: maassamme elettiin murrosvaihetta. Keskittymällä näinkin lyhyeen aikakauteen on tutkija voinut keskittyä tutkimuskohteensa yksityiskohtiin todella laaja-alaisesti ja perusteellisesti, ja näin on saatu esille useita sellaisia tekijöitä, jotka olisivat pakostakin jääneet pidempää ajanjaksoa tutkittaessa vähemmälle huomiolle tai kokonaan huomiota vaille.

*Tutkimuksen lähdeaineisto on runsas ja todella hyvin dokumentoitu. Tutkimuksessa tarkastellaan oppikirjoihin kohdistunutta kontrollia tähän liittyvän kokonaisaineiston varassa, joka muodostuu alkuperäisistä *asiakirjoista* (anomukset, lausunnot, todistukset ja kirjelmät) 164 oppikirjan käsittelyprosessista. Koska läheskään kaikista oppikirjoista ei ole kovinkaan runsaasti merkintöjä, tutkija on käyttänyt aiheeseen liittyviä sanoma- ja aikakauslehtikirjoituksia (lähinnä kirja-arviointeja) - näin niidenkin teosten kohdalla, joista virallisessa aineistossa oli vähän merkintöjä, saatiin enemmän tietoa aikakauden yleisistä oppikirjojen arviointikriteereistä. Tutkijan oman käsityksen mukaan käytetyllä lähdeaineistolla saadaan varsin kattava kuva aikakauden valvontajärjestelmästä ja sen käytännön toiminnasta. Lisäksi aineisto antaa tietoa myös oppikirjojen tuotantajärjestelmästä. Tutkijan näkemykset tuntuvat oikeutetuilta.*

Tutkimuksen toteutus: alussa luodaan yleiskatsaus Suomen sen aikaisesta hallintojärjestelmästä yleensä ja oppikirjojen käsittelyprosessista erityisemmin. Näin oppikirjoihin kohdistunut valvonta- ja kontrolliprosessi tulee suhteutetuksi laajempiin yhteyksiinsä. Lisäksi tutkija luo lyhyen katsauksen koululaitoksen keskushallintoon ja eri kansa- ja oppikouluissa opetettuihin aineisiin. Yleiskatsauksen jälkeen käsitellään kolmen pääkysymyksen mukaisesti

kutakin kohdetta. Tutkimuksen toteuttamisesta saa hyvän kuvan raportin tähän liittyvien lukujen otsikoista: "Miksi oppikirjoja on ryhdytty valvomaan?", "Oppikirjojen valvonnan ulkoiset puitteet Suomessa", "Oppikirjojen valvontajärjestelmän toiminta", "Oppikirjojen arvioinnissa sovelletut kriteerit" ja "Oppikirjojen valvonta- ja tuotantajärjestelmien toimijat ja vaikutussuhteet". Aihepiirien käsittely on systemaattista ja kattavaa. Esimerkiksi valvontasäädösten tulkintaongelmaa lähestytään analysoimalla lähemmin oppikirjojen tekijöille myönnettävien apurahojen yhteydessä syntyneitä tulkintaongelmia tai yleisemmin näiden käsittelyn yhteydessä käytyä debattia apurahojen jakamisen luonteesta. Tällöin on hyödynnetty eri tahojen pöytäkirjoja ja niiden tiimoilta käytettyjä puheenvuoroja, mutta myös laajemmin aikakauden lehdistössä käytyä keskustelua. Laaja-alaisen käsittelyn ansiosta päästään huomattavasti syvemmälle tämän ajan valvontajärjestelmän ja sen toimintatapojen ytimeen kuin rajautumalla vain virallisen tason asiakirjoihin tai vastaaviin.

TULOKSET:

Oppikirjan valvonnan kehittymisen perusteet:

- Saksassa uskonpuhdistuksen ja katolisuuden välinen taistelu aiheutti tarpeen valvoa oman opin asemaa - korostui annetun opetuksen "oikeellisuus"
- myös valtion kannalta oli tärkeätä kouluissa annettu opetus - kansakunnan yhteenkuuluvaisuus, kansallismielisyys (myöhemmin sosialismin vastustaminen)
- oppikirjojen valvontaa perusteltiin myös didaktisista ja pedagogisista lähtökohdista, kirjojen sisällön kontrollia puolusteltiin sekä koulun sisäisen työn että valtakunnan eri puolilla tapahtuvan opetuksen samankaltaisuuden kannalta. Myös turhilta kustannuksilta katsottiin näin voitavan välttyä
- oppikirjojen valvonta liittyi yleiseen painotuotteiden valvontaan
- oppikirjojen valvonnan merkkejä alkaa näkyä Ruotsi-Suomen koulujärjestyssäännöissä 1700-luvulta alkaen, ja näitä kehiteltiin eri yhteyksissä. Näin Suomessakin oli oppikirjojen osalta vakiintunut valvontakäytäntö jo ennen nyt käsillä olevan tutkimuksen käsittelemää aikakautta

Oppikirjan valvonnan ulkoiset puitteet ja organisointi:

- oppikirjojen hyväksymissysteemi perustui lainsäädäntöön, asetuksiin ja Kymnaasi- ja koulujärjestyssäädöksiin. Säädökset olivat melko ylimalkaisia ja niihin sisältyi paljon tulkinnallisuutta - esim. oppikirjan arviointikriteerit ja vastaavat jäivät virkamiesten tulkinnan varaan
- yleinen tarkastusjärjestys oli: *yleinen painotarkastus* -> *kouluhallitus*. Jos ratkaisu oli myönteinen, kansakouluihin suunnattujen kirjojen suhteen prosessi päättyi kouluhallituksen päätökseen. Jos sen julkaisemiseen haettiin apurahoja, päätös meni tältä osin *senaatin päätettäväksi*. Oppikoulujen kirjojen lopullinen ratkaisu tehtiin aina kouluhallituksen esityksen perusteella senaatissa. Kouluhallitus julkaisi kiertokirjeitse kouluille ja opettajille hyväksytyt oppikirjat, ja ne julkaistiin myös virallisessa lehdessä sekä *Tidskrift utgifven af pedagogiska föreningen i Finland* -lehdessä.
- anomusten muodot ja sisältö vaihtelivat suuresti - *valvonnan muodot eivät täten olleet vakiintuneita ja yhteneväisiä*
- kouluhallituksen *valvonta oli luonteeltaan passiivista* - toimenpiteisiin ryhdyttiin vain, jos jossakin ilmeni puutteellisuuksia tai laiminlyöntejä

Oppikirjojen valvontajärjestelmän toiminta eli miten valvontajärjestelmä toimi käytännössä ja miten se pyrki vaikuttamaan oppikirjojen tarjontaan, valintaan, sisältöön ja hintaan:

- tuolloin valtio ei toiminut suoranaisesti oppikirjojen kustantajana; kustantajina toimivat joko tekijät itse tai varsinaiset kustantajat. Valtio saattoi kuitenkin antaa toisinaan apurahoja oppikirjan kustantamiseen. Valtion valvonta on *tuotantajärjestelmänkin suhteen ollut luonteeltaan passiivista*, ei edes apurahapolitiikkaa käytetty aktiivisesti oppikirjatuotannon ohjailuun
- uusien oppikirjojen tuottamiseen viranomaiset pyrkivät vaikuttamaan suorien keskustelujen välityksellä, ennen kaikkea tarkastusmatkojen yhteydessä, joskaan nämäkään eivät tunnu olleen kovin yleisiä - siis rooli oli jälleen passiivinen

Oppikirjojen arviointikriteerit:

- tutkimuksessa käytetyn lähdeaineiston joukosta ei löytynyt arvioinnin yksityiskohtaisia kriteereitä - ne on päätelty eri oppikirjoista annettujen lausuntojen ja lehtiartikkelien perusteella: kriteereitä olivat muun muassa *oppikirjan hinta, oppikirjan puute tietyn aineen tai kouluasteen kohdalla, oppikirjan laajuus, sisällön riittävyys ja oppikirjan soveltuvuus, oppikirjan metodien hyväksyttävyyys, käytetyn suomenkielen oikeellisuus, sisällön hyväksyttävyyys ja objektiivisuus* (mielipidevalvonta). Eniten esiintyvät arviointikriteerit olivat luonteeltaan *pedagogisia* eli arvioitiin oppikirjan tarkoituksenmukaisuutta opetustyötä ajatellen ja sitä, oliko tarvittavia kirjoja tai muuta oppimateriaalia jo ennestään saatavilla. Tosin pedagogiset kriteerit eivät olleet yksiselitteisiä - tulkintaerimielisyyksiä saattoi tuoda mukanaan esim. aikaisempaa parempi -kriteeri. *Aatteellisia tai ideologisia perusteita ei juuri esiintynyt*, muutamaa poikkeusta lukuunottamatta. Tidskrift utgifven af pedagogiska föreningen i Finland -lehden oppikirja-arvosteluissa arviokriteerit olivat viranomaisten arviointikriteerien kanssa pitkälti samansuuntaisia

Valvonta- ja tuotantajärjestelmien toimijat ja heidän vaikutussuhteensa:

- oppikirjojen valvontajärjestelmän tavoite voidaan viimekädessä nähdä pyrkimyksenä ohjata ja kontrolloida itse oppimistapahtumaa
- valvontaan osallistui virallisten järjestelmien lisäksi moni muukin taho, kuten opettajat, oppilaat, teosten tekijät ja kustantajat - näistä toimijoista ja toimintatavoista saatavien tietojen varassa voidaan muodostaa *oppikirjojen valvonnan yleinen malli*, jonka avulla voidaan tarkastella valvontajärjestelmää kokonaisuutena eli oppikirjan hyväksyntään ja käyttöönnottoon vaikuttivat kaikki siihen jotenkin kytköksissä olleet intressitahot. Esim. apurahoja myönnettäessä otettiin huomioon tekijän muut teoksestaan saamat palkkiot ja avustukset - eli apurahojen eräs tärkeä kriteeri oli hakijan taloudellisen tuen tarpeen arvioiminen
- *voidaan päätellä, ettei oppikirjatuotantoa mielletty kokonaisvaltaisesti tutkittavalla ajanjaksolla (1870-1884)*. Näin aikakauden valvontajärjestelmä, keskitetystä organisaatiosta huolimatta, ei ole pyrkinyt säätelemään tiukasti oppikirjatuotantoa, vaan tekijöille, opettajille ja kustantajille on jäänyt melko suuri toimintavapaus

Lehtosen tutkimus on hyvä esimerkki siitä, kuinka moninaisia lähdemateriaaleja yhdistämällä saadaan varsin monipuolinen kuva menneen ajan ilmiöstä. Esimerkiksi tätä tutkimusta olisi tuskin kyetty toteuttamaan tarkoituksenmukaisesti ainoastaan väljämuotoisten säädösten ja vastaavien avulla. Sen sijaan lisäämällä näihin oppikirjoista tehdyt arviot ja arvostelut on voitu tulkita aikanaan vallitsevia käytäntöjä ja niiden kriteereitä on kyetty lähestymään hedelmällisesti ja kokonaisvaltaisesti.

ESIMERKKI 4. Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 44. (Väitöskirja).

Rinteen väitöskirja on yksi opetussuunnitelmatutkimuksista, joita 1980-luvulla tehtiin melko runsaasti. Rinteen tarkasteluperspektiivissä yhdistyy *historiallinen tutkimustraditio synteettis-teoreettiseen lähestymistapaan*. Näin tutkimuksen tavoitteena on historiallisen analyysin lisäksi ilmiön teoreettinen tarkastelu, mikä näkyykin melko laajan teoreettispainotteisen viitekehyksen luomisena tutkimuksen alkuvuilla; noin 120 sivua teoksen 342 tekstisivusta menee tähän tarkoitukseen. Tutkimukseen kannattaa tutustua lähemmin, vaikkei olisikaan kiinnostunut opetussuunnitelmatutkimuksesta sinänsä, koska esitys on erittäin kattava sisältäen näkökulmia yksilön ja yhteisön toimintaan, kasvatukseen ja koulutukseen liittyviin tavoitteisiin ja ihmiskuvien ja persoonallisuusteorioiden yhteyksistä opetussuunnitelmien muutoksiin. Rinteen mukaan opetussuunnitelmatutkimus on tarkoituksenmukaista tulkita kulttuurimuutoksen, opetussuunnitelman ja sosiaalisen muutoksen teorioiden viitekehyksistä käsin. Tästä lähtökohdasta selittynee tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen keskeisyys. Toinen merkittävä lähtökohta tutkimuksessa on *opetussuunnitelmien tarkasteleminen yhteiskunnallis-historiallisesta perspektiivistä*, kuten tekijä kirjoittaa: "Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat muodostavat sen perustan, jolta Suomessa yhteiskunnan toimesta koko suunnitelmallista kulttuurinsiirtämis- ja muokkaamisprosessia pyritään ohjaamaan. Kasvatuksen tehtäväksi kukin opetussuunnitelmakomitea valitsee joidenkin kulttuuritradition keskeisten alueiden siirtämisen ja muokkaamisen sekä uuden kulttuurin tavoitteiden kehittymistä. Ne ilmaisevat myös kasvatuksen ja kulttuurin välistä dynamiikkaa: sitä suhdetta, mikä kasvatuksella on toisaalta jo olevan kulttuuritradition siirtämiseen ja toisaalta tuon kulttuuritradition muuttamiseen." Tutkimuksessa lähdetäänkin koulutuksen yhteiskunnallisesta uusintamis- ja uudistamisfunktiosta eli sosialisatioperspektiivistä. *Näin tutkimuksen keskeiseksi tavoitteeksi nousevat opetussuunnitelman perusteiden ja tekijöiden kehityksen tarkastelu ja selittäminen*. Opetussuunnitelmien muutoksen ohessa tutkimuksen kohteeksi tulee laajemminkin maamme kulttuurin ja kasvatukseen liittyvien ideologioiden ja koulutuksellisen ihmiskuvan muutokset. Opetussuunnitelmia tarkastellaan suhteessa taustalla oleviin perusteluihin, näkökulmiin, intresseihin ja näistä käytyyn debattiin -tavoitteena on opetussuunnitelmatekstin ymmärtävä analyysi. Tutkimuksen teoriapohja nojautuu opetussuunnitelma-, sosiologiseen akkulturaatio- (teoria uuteen kulttuurimuotoon sopeutumisesta) ja eri ongelma-alueisiin liittyvään teoriaan. Tutkimusmenetelmä on sisällönanalyysi.

Tutkimuksen päätavoite on siis maamme oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien taustalla olevien "kasvatuksellis-maailmankatsomuksellisten ajatusrakennelmien" tutkiminen ja niissä tapahtuvien muutoksien tarkastelu (metaopetussuunnitelman historiallinen analyysi). Tutkimuksessa ei siis tarkastella opetussuunnitelmien toteutumista käytännössä, vaan keskitytään oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien intentionaalisiiin ulottuvuuksiin. Erityisesti niissä tapahtuneet muutokset ovat tutkimuksen keskiössä. Pääongelman lisäksi tutkimuksessa esitetään useita alaongelmia: näitä ovat *opetussuunnitelmien hyväksymisen yksimielisyys, opetussuunnitelmadeterminanttien painotus, opetussuunnitelmien käsitys ihmisen koulutettavuudesta (koulutuksellinen ihmiskuva), niiden taustalla oleva käsitys persoonallisuudesta ja opetussuunnitelmien "tyylit"*. *Lisäksi tarkastellaan yksityiskohtaisemmin eräitä opetussuunnitelmien kasvatussisältöjä (työ- ja vastuukasvatus, kodin ja koulun yhteistyö, demokratiakasvatus, kansainvälisyyskasvatus) ja viimeksi tarkastellaan oppiaineiden määrällisiä muutoksia*. Tutkimusasetelman ja -kysymysten esittely ovat työssä selkeitä, mikä helpottaa tutkimusraportin lukemista.

Peruslähteet, joihin tutkimus nojautuu, ovat vuoden 1925 (sisältää kaksi erillistä osaa, joista toinen on valmistunut jo vuonna 1916) maalaiskansakoulun, vuoden 1952 (myös kaksiosainen, ensimmäinen vuodelta 1946) varsinaisen kansakoulun ja vuoden 1970 (sisältää myös kaksi mietintöä edellisten tapaan) peruskoulun opetussuunnitelmat ja näihin liittyvät pöytäkirjat sekä muut vastaavat asiakirjat. Näiden valintaa perustellaan sillä, että nämä kaikki ovat olleet merkittäviä uuden oppivelvollisuuskoulun kehityksen kannalta ja ovat täten keskeisiä tämän prosessin ilmentäjinä. Lisäksi näissä jokaisessa on merkittäviä sekä laadullisia ja määrällisiä että ideologisia muutoksia suhteessa edelliseen.

Tutkimuksen aluksi luodaan siis teoreettisiin lähtökohtiin nojautuva viitekehys, jossa eri näkökulmat tulevat huomioitua. Tämän jälkeen määritellään opetussuunnitelmäkäsité ja tutkimuksen kannalta keskeinen metaopetussuunnitelmäkäsité. Viimeksimainitussa keskeisiä ulottuvuuksia, joita hyödynnetään muutoksen tarkastelussa, ovat: *opetussuunnitelmadeterminantit, niiden taustalla olevat ihmiskuvat, persoonallisuuskäsitykset ja opetussuunnitelmatyylit*. Lisäksi tarkasteluun tulevat opetussuunnitelmien hyväksymisen yksimielisyys, eräät suunnitelman sisältöalueet ja oppiaineiden määrälliset muutokset. Laajan viitekehystarkastelun perusteelta asetetaan tutkimuksen tehtävät ja rajaukset sekä tarkennetaan tutkimuksen viitekehystä. Opetussuunnitelmien yhteiskunta-historiallista taustaa tarkastellaan omassa luvussaan, näin luodaan mahdollisuus tarkastella opetussuunnitelmien muotoutumisen taustatekijöitä laajemmasta perspektiivistä. *Tämän jälkeen suoritetaan varsinainen opetussuunnitelmien sisällönanalyysi, jonka perusteella nostetaan metaopetussuunnitelmien perusteet ja ulottuvuudet.*

TULOKSIA:

Opetussuunnitelmien hyväksymisen yksimielisyys:

- itse komiteanmietinnöissä ei vallinneita ristiriitaisuuksia juuri esitetä, vaikka useista asioista esiintyi mielipide-eroja. Toisaalta komiteoiden työskentely onkin ollut pääasiassa melko sopuisaa ja yhtenäistä - esim. äänestyksiin on täytynyt turvautua ani harvoin
- kaikille kolmelle opetussuunnitelmalle (1925, 1952, 1970) yhteisiä väittäviä aiheuttaneita alueita ovat olleet a) usko kaikkien oppilaiden kykyyn oppia teoreettisesta opetuksesta (vs. käytäntöön sitoutunut opetus) - siis koulutuksellisesta ihmiskuvasta; b) uskonto-opetuksen modernisointi/supistaminen vs. säilyttäminen dogmaattisempana ja tunnustuksellisenä - moraalisen opetussuunnitelmakoodin heikkeneminen; c) kieliopin aseman välineellistäminen vs. säilytys ennallaan. Näihin kysymyksiin kytkeytyivät monet muutkin kiistelyä aiheuttaneet kysymykset.
- komiteoista poliittisin on ollut vuoden 1952 komitea, vähiten poliittinen vuoden 1970 komitea

Opetussuunnitelmadeterminanttien painottuminen:

- vuoden 1925 ops painotti *oppiaine- ja yhteiskuntadeterminanteja* (huom! myös oppilasdeterminantti oli esillä ops:n lähtökohdissa)
- vuoden 1952 ops painotti *yhteiskuntadeterminanttia* (muiden ulottuvuuksien kustannuksella)
- vuoden 1970 ops:n kaksi mietintöä painottavat eri asioita: POPS I:ssä painottuu *oppilasdeterminantti* ja POPS II:ssä *oppiainesdeterminantti* (huom! käytännön opetustyössä POPS II:n aseman katsotaan yleisesti konkretisoituneen peruskoulussa)

Opetussuunnitelmien käsitys ihmisen koulutettavuudesta:

- vuoden 1925 ops sisältää sekä koulutuksellisen ihmiskuvan konservatiivisia että liberaalisia elementtejä
- vuoden 1952 ops perustuu pitkälti konservatiiviseen koulutukselliseen ihmiskuvaan
- vuoden 1970 ops:n koulutuksellinen ihmiskuva on vähän ristiriitainen tai selkiytymätön
 - perusvire on kuitenkin kasvatusoptimistinen (ks. luvun teoksen 6.3.4. yhteenvedon osan kuviota 30)

Opetussuunnitelmien käsitys persoonallisuudesta:

- vuoden 1925 ops:n persoonallisuuskäsitys voidaan määritellä autonomiseksi, ulkoasuunnatuksi ja totaaliseksi, joka oli voimakkaan staattinen (kehitysvaiheitaan etenevä). Persoonallisuuden katsottiin muodostuvan tieto-, tunne- ja tahtoulettavuudesta. "Komitean selvänä pyrkimyksenä on tämän persoonallisuuskäsityksen pohjalta korostaa tiedon ja tunteen ykseyttä tahtoisesti toimivan ihmisen muokkaamisessa"
- ihminen nähtiin kokonaisvaltaisena, toimivana olentona, eri yksilöillä painottui teoreettisuus vs käytännöllisyys (differentiaalipsykologinen lähtökohta). "Persoonallisuus nähdään komiteassa intellektuaalisesti autonomisena, mutta samalla affektiivisesti voimakkaasti sosiaalisena. Ihminen on ennen muuta sosiaalinen olento, mutta samalla hänen kehitysmahdollisuutensa ovat syvemmin kognitiivisella alueella tiukasti säädellyt." Persoonallisuuden kehitys nähtiin staattisena.
- vuoden 1970 ops:issa korostettiin ihmisten erilaisuutta ja oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittämistä. Korostaa kokonaisuutta, mutta siirtää samalla painopistettä kognitiivisesta sosiaalis-affektiiviseen suuntaan. Sisältää sekä staattisia että dynaamisia elementtejä, dynaamisuudella viitataan siihen, että oppilaiden kehitysvaiheita voidaan jossakin määrin edistää ja ylittää.

Opetussuunnitelmien tyyli (ops:in sisällön ja muodon muodostama kokonaisuus):

- vuoden 1925 ops oli selkeästi *ainejakoinen ja (sisällön) klassifikaatio on vahva* (siis eri aineet muodostavat oman kokonaisuuden, ei integraatioperiaatetta), tosin yleisissä pedagogisissa periaatteissa esiintyi jossakin määrin myös integraatioperiaate - esim. kotiseutuopetuksen suhteen. *Ops:in pedagogisen kontrollin muoto oli avoin ja joustava*
- vuoden 1952 ops:issa tavoitteet nousivat aiemman sisällön sijaan integraatioperustaksi. Integrointi on yksi suunnitelman keskeisimmistä lähtökohdista, *klassifikaatio on siis väljä ja pedagoginen joustavuus suuri (kontrolli avoin)*
- vuoden 1970 (peruskoulun) ops:issa korostuu holistisuus. POPS I:n ja POPS II:n klassifikaatiot eroavat toisistaan: ensimmäisessä korostuvat integrointipyrkimykset kun taas toisessa on jyrkempi ainejakoisuus (klassifikaatio siis toisessa selkeästi havaittavissa). Kaiken kaikkiaan ops voidaan katsoa *avoimeksi ja joustavaksi*. POPS I:n *klassifikaatio on väljä ja pedagoginen joustavuus suuri*, kun taas POPS II:n *klassifikaatio on jäykkä (ainejakoisuus)*, myös *pedagoginen joustavuus on jäykkä (eteneminen määritelty etukäteen tarkoin)*

Lopuksi tutkimuksessa tarkastellaan ops:ien eräitä kasvatussisältöjä ja oppiaineiden kvantitatiivista kehitystä, joita ei tässä yhteydessä ole tarkoituksenmukaista esitellä. Yhteistä kaikille ops:ille on se, että vastuu opetuksen kokonaisvaltaisuudesta jätettiin viime kädessä opettajien harteille. Kaikissa esiintyy myös jossakin määrin *teoria vs. käytännöllisyys problematiikka*. *Didaktiikan asema näyttää vahvistuneen* ajan myötä, mikä tarkoittaa lähinnä opetuksen muotojen painottumista sisältöjen sijaan. Kaikissa ops:eissa on pyrkimys *oppivelvollisuuskoulun valtakunnalliseen yhtenäistämiseen*, ennen kaikkea päämäärien ja

tuntijakojen kohdalta. *Ops:ien muutostendenssi on ollut kohti rationaalista opetussuunnitelmakoodia pedagogis-psykologisine argumentteineen* (aikaisemmin korostui moraalinen koodi). Rationaalisessa koodissa korostuu käytännöllisyys, yksilökeskeisyys ja rationalismi. *Ihmiskäsitysulottuvuudella on painottunut affektiivinen (tunne-) ulottuvuus kognitiivisen jäädessä vähemmälle huomiolle.* Samalla staattinen ihmiskäsitys on asteittain murtunut, mikä näkyy varsinkin vuoden 1970 ops:issa.

Rinteen tutkimus on laaja-alainen opetussuunnitelmatutkimus, jonka lukeminen on toisaalta melkoista ponnistelua vaativa (käytetyn teoreettisen viitekehyksen vuoksi, jonka yleispiirteinen tuntemus on tutkimuksen avautumisen kannalta kuitenkin välttämätön - tosin teoriaosuutta ei ole välttämätöntä lukea sana sanalta, siihen voi palata aina tarvittaessa), mutta samalla hyvin valaiseva ja selkeä esitys opetussuunnitelmien taustaolettamuksien ja perusteiden kehityksestä. Lukemisesta muodostuu näin antoisa ja näkemyksiä herättävä kokemus.

3.3.3. Kasvatustieteen ja kasvatustieteen historiallinen tutkimus

Kasvatuksen historian tutkimuksen historia on monia muita yhteiskunta- tai käyttäytymistieteenaloja pidempi. Päivänsalon mukaan maamme kasvatuksen tutkimuksen historian alkujuuret voidaan sijoittaa 1600-luvulle, Turun akatemian perustamisen yhteyteen, vaikka kasvatustiedettä ei tällöin nykyisessä mielessä ollut olemassakaan. Päivänsalon sanoin tämän voi määrittää seuraavasti: "*Oman maamme kasvatuksen tutkimuksen historian alku voitaneen luotettavammin sijoittaa siihen ajankohtaan, jolloin Turun akatemiassa piispa Juhana Gezeliuksen varakanslerikaudella (1664-1690) ilmestyivät ensimmäiset varsinaiset kasvatustieteen väitöskirjat ja jolloin mainittu piispa itsekin julkaisemillaan metodisilla ohjeilla (Methodus informandi) antoi merkittäviä virikkeitä kasvatustieteen kysymysten pohdintaan.*"¹⁾ Näin määritellen kasvatustieteen ja tutkimuksen historiassa luulisi riittävän työsarkaa. Kuitenkin tätä aluetta on tutkittu yllättävän vähän. Tällöinkin tutkimukset ovat rajoittuneet suurimmalta osaltaan tutkimusten ja tutkijoiden kronologiseen kuvaukseen.²⁾ Toisen määrittelyn mukaan kasvatustieteen historia alkaa oikeastaan vasta 1800-luvun puolivälistä, kun Helsingin yliopistoon vuonna 1852 perustettiin maamme ensimmäinen kasvatustieteen oppituoli teologisen tiedekunnan alaisuuteen. Todellisuudessa kasvatustieteen pitkää historiaa huolimatta ovat tutkimukset keskittyneet lähinnä 1800- ja 1900-luvulla tapahtuneeseen kehitykseen.

Kasvatustieteen käsitteistö -teoksessa³⁾ määritellään kasvatustieteen historia seuraavasti: "Kasvatustieteen historialla tarkoitetaan sekä menneisyydessä tapahtunutta kasvatuksen ja opetuksen tutkimusta tutkimustuloksineen että menneisyyden kasvatustieteellisen tutkimuksen kuvausta ja selittämistä." Näin kasvatustieteen historiallinen tutkimus voi käsitellä kasvatustieteen "suurmiesten" tutkimuksia tai heidän edustamiaan kasvatuksen suuntauksia, sitä miten kasvatuksen tutkiminen tai pohdinta on kehittynyt varsinaiseksi tieteeksi sekä miten tutkimusaiheet, -menetelmät ja siihen liittyvät instituutiot ovat kehittyneet. Lisäksi voidaan tarkastella kasvatustieteen ja yhteiskunnan yhteyksiä ja kasvatustieteessä vallinneita tutkimusparadigmoja ja niiden muutoksia.⁴⁾

-
1. Päivänsalo 1971, 3, 437; ks. yleisemmin kasvatustieteen kehittämisestä esim. Heinonen 1989, 121-149. Itse kasvatustiedekäsité juurtui käytäntöön vasta yliopistollisen kasvatustutkimuksen laajentumisen yhteydessä 1960- ja 1970-luvuilla. Tätä ennen puhuttiin yleisesti kasvatustieteen tutkimuksesta. Heinonen 1989, 19.
 2. Kyöstiö 1982, 28; Kuikka 1991, 32; Heinonen 1989, 22.
 3. Hirsjärvi 1983.
 4. Ks. esim. Heinonen 1989, 22.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen määrän lisääntymisen myötä on myös tämän alueen tutkimustarve lisääntynyt¹⁾. Miksi sitten ylipäätään tutkia tieteen historiaa, eikö se ole melko mielenkiinnoton alue, ei ainakaan kovin pragmaattista? Näin varmaan onkin suuren yleisön kannalta, mutta tiedeyhteisön jäsenelle se antaa perspektiiviä omaan tieteenalueeseensa. Lisäksi tutkija saa käsityksen eri aikoina esiintyneistä tutkimusaiheista ja metodologisista kysymyksistä, mikä kiinnittää hänet tutkimusalueensa traditioon syvällisemmin kuin jos hän toimisi ilman oman tutkimusalueensa historian pääpiirteiden tuntemusta. Parhaimmillaan tällainen tieto antaa tutkijanalulle myös oman tutkijanidentiteetin rakennusaineita.

Kuten edellä todettiin, kasvatustieteen ja kasvatuksen tutkimisen historiaa on tutkittu vähän. Vielä 1990-luvun alussa Paavo Päivänsalon jo vuonna 1971 ilmestynyt laaja "Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970" -teos on aivan ainutlaatuisen laajuudessaan ja perinpohjaisuudessaan. Teoksen ensimmäinen versio ilmestyi nimittäin jo vuonna 1954 "Suomen kasvatusopillisen tutkimuksen historia" -nimisenä. Ensimmäisessä versiossa pääpaino oli henkilöhistoriallisessa esityksessä²⁾, systemaattisen osan jäädessä vähemmälle. Tekijän mukaan teoksen ensimmäisen ja seuraavan version välisten 16 vuoden aikana maamme kasvatustiede ja kasvatuksen tutkimus laajentui ja moninaistui siinä määrin, että henkilöhistoriallinen esitystapa ei olisi tehnyt oikeutta kasvatustieteen luonteessa tällä välillä tapahtuneille muutoksille. Tämän vuoksi kirjan toisessa versiossa painottuu eri kasvatustieteen osa-alueiden mukainen esittely osa henkilöhistoriallisen esityksen jäädessä vähemmälle - tosin tämäkin etenee pitkälti eri henkilöiden tutkimusten, lähinnä väitöskirjatuotannon, esittelyn ja arvioinnin varaan. Suomen itsenäisyyden ja vuoden 1970 välisen ajan kasvatuksen tutkimuksen yleispiirteiden lisäksi voidaan näin seurata siis myös kasvatustieteen eri osa-alueihin kiinnittyvän tutkimuksen esiinmarssia ja painotuksia, tosin eri osa-alueiden kehityksen seuraaminen edellyttää lukijalta jonkin verran ponnistelua ja vaivannäköä. Päivänsalon teos on kaikkine puutteineenkin kasvatustieteen historian tuntemuksen ja lisätutkimuksen kannalta erittäin arvokas teos. Myös Veikko Heinosen & Jouko Karin (1989 ja 1991) tutkimus suomalaisista kasvatustieteen väitöskirjoista, niiden tekijöistä ja tähän liittyvästä tutkimusprosessista on eräs laaja-alaisimmista kasvatustieteen historian tutkimuksista. Heinonen ja Kari tutkivat tässä vuosien 1946 ja 1986 välisenä aikana tehtyjä väitöskirjoja ja niiden tekijöitä. Kaikkiaan tänä aikana on väitellyt 174 henkilöä kasvatustieteen tohtoriksi. 160:lle näistä lähetettiin kyselylomake, joista 119 vastasi riittävän täydellisesti, jotta

1. Päivänsalo emt., 3.

2. Iisalonen (1980,2) mukaan tieteenhistorialliset esitykset ovat yleisesti olleet juuri henkilöhistoriallisia, jolloin tutkimuksen kohteena ovat olleet aikaisempien tutkijoiden tutkimusten lähtökohdat, tutkimusongelmat ja -menetelmät. Lisäksi on pyritty selvittämään geneettisesti näiden alkuperää ja kehittymistä.

heidän vastauksensa voitiin ottaa tutkimusanalyysiin. Tässä tutkimuksessa on merkittävää se, että tutkimuskohteena olivat sekä väitöskirjojen tutkimusalueet sinänsä että väittelijöiden taustatekijät ja kokemukset väittelyprosessista.

Myös Taimo Iisalo on jossakin määrin ollut kiinnostunut kasvatustieteen kehityksestä. Hän on muun muassa kirjoittanut muutamia ulkomaalaisille tarkoitettuja yleisesityksiä, joista tärkeimmät lienevät vuonna 1979 ilmestynyt "The science of education in Finland 1828-1918" ja vuonna 1980 julkaistu "Spekulatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa", jossa hän käsittelee kasvatustieteen paradigmanmuutoksia 1800-luvun loppupuolelta 1900-luvun puoliväliin. Tässä teoksessa tarkastelukulma on siis tutkimuksen tai tieteenharjoittamisen taustalla olevien perusteiden ja olettamuksien muutokset, kuhnilaisittain ajateltuna.¹⁾ Myös Kyöstiön (1977, 1979) tutkimukset lähestyvät kasvatustieteen kehitystä tästä näkökulmasta - tosin hän keskittyy näissä 1950-luvun jälkeiseen tutkimukseen. Lisäksi Kyöstiö (1982) on tehnyt kasvatuksen historian viimeaikaisen kehityksen hahmottamisen kannalta tärkeän teoksen "Viimeaikaista kasvatustutkimustamme III: kasvatushistorialliset tutkimukset", johon tämänkin luvun eri alueiden yleisesitykset ovat pitkälti nojautuneet. Kyöstiön työ jää kiistämättömistä ansioistaan huolimatta valitettavan luettelomaiseksi ja kuvailevaksi.

Kyöstiö mukaan kasvatustieteen historiassa kaivattaisiin aikaisempaa syvällisempää analyysia, hän peräänkuulutti 1980-luvun alussa ilmestyneessä teoksessaan juuri tutkimusparadigmanmuutostutkimuksia, jotka keskittyisivät kuhnilaisen tradition mukaisesti tieteenhistoriallisesta perspektiivistä kasvatustieteen tutkimukseen.²⁾ Tämän suuntaista tutkimusta onkin tehty jonkin verran 1980-luvulla, muttei varmaankaan siinä määrin kuin esimerkiksi Kyöstiö vuosikymmenen alussa uumoili.

Seuraavassa tarkastellaan kasvatustieteen kehitystä eräiden tutkimusten ja aiheeseen liittyvien tekstien perusteella. Tämän toivotaan antavan lukijalle joitakin kiinnekohtia kasvatustieteen kehityksen hahmottamiseen. Esitys ei pyri olemaan täydellinen, vaan siinä keskitytään vain olennaisiin muutoksiin. Tässäkin keskitytään ennen kaikkea kasvatustieteen alueella tapahtuneiden tutkimusparadigmojen muutoksiin 1800-luvun loppupuolelta 1980-luvulle.

1. Iisalo 1980, 2; Ks. myös Kyöstiö 1982, 29-30; Kuikka 1991, 33.

2. Kyöstiö 1982, 34.

3.3.3.1. Spekulatiivisesta kokeelliseen ja hengentieteelliseen kasvatustieteeseen

Seuraavassa esityksessä turvaututaan kasvatustieteen kehityksen jaksottamiseen, vaikka tällaisiin esityksiin liittyikin useita ongelmia. Käytännössä on nimittäin niin, että vaikka jokin aikakausi voitaisiinkin nimetä tietyn perusteen mukaisesti, ei kaikki tutkimus koskaan sisälly esitettyyn pääluokitukseen, eikä luokituksen taustavaikuttimienkaan alkamis- ja loppumisaikojen määrittely koskaan voi olla eksaktia. Tämä täytyy muistaa pitää mielessä tällaisia esityksiä tulkittaessa.¹⁾

Kun mennään tarpeeksi pitkälle tieteen kehityksen varhaisvaiheisiin, voi yleistäen sanoa *kehityksen lähteneen liikkeelle käytännön neuvoista, elämäntavoista ja maagisista uskomuksista, joista ne ovat asteittain systematisoituneet opeiksi ja käsitteellisiksi kuvauksiksi, selityksiksi ja ennusteiksi*. Kasvatustieteenkin kehityksen juuret ovat löydettävissä käytännössä esiintyneistä epäsystemaattisista kasvatusohjeista ja -oppaista, joista on ajan myötä kehittynyt järjestelmällisiä kasvatus- ja opetusoppeja. Nämä ovat hienostuneet vuorostaan tieteellisyyttä tavoitteleviksi pedagogioiksi ja lopulta nykyisen kaltaiseksi kasvatustieteeksi.²⁾

Päivänsalon näkemyksen mukaan maamme kasvatusopillinen tutkimus oli 1600-luvulta aina 1800-luvun puoliväliin asti tieteenä maallista. Tämän tehtävänä oli lähinnä koulupedagogiikassa havaittujen ongelmien kritisointi ja näihin liittyvien parannusehdotusten laatiminen. Toki kirkonmiehilläkin oli sana sanottavana kasvatusopin alalla, mutta "tiede" itsessään, siinä määrin kun sitä nyt esiintyikin, pyrki olemaan maallista. Kasvatuskysymysten pohtiminen ajankohtaistui maassamme oikeastaan vasta 1700-luvulla taloudellisten aatteiden ja tekijöiden vaikutuksesta. Kasvatus ja koulutus piti saattaa vastaamaan aikansa yhteiskunnallisia muutoksia. 1800-luvun alusta 1830-luvulle saakka hallitsi maamme pedagogista tutkimusta spekulatiivinen filosofia. Tämän jälkeen seurasi lyhyt teologinen valtakausi, mitä heijastanee osittain maamme ensimmäisen opetusopin oppituolinkin sijoittaminen Helsingin yliopiston teologiseen tiedekuntaan. 1860-luvulta alkaen siirryttiin jälleen maallisempaan tutkimussuuntaukseen ja valtasuuntaukseksi tuli hegeliläisyys ja myöhemmin 1800-luvun loppupuolella herbart-zilleriläisyys, siis kasvatuksen tutkiminen nojautui 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun ensimmäisen vuosikymmenen ajan selkeästi jälleen spekulatiiviseen filosofiaan - tällöin kasvatustieteen tehtävänä oli osoittaa kasvatukselle ja opetukselle filosofisesti todennetun ihmisluonnon ja yhteiskunnan edellyttämät kasvatustavoitteet.³⁾

1. Ks. Iisalo 1980, 2-3; Päivänsalo 1971, 4.

2. Heinonen 1989, 121.

3. Päivänsalo 1971, 5-6, 437-438; Iisalo 1980, 1, 3-7.

Maamme kasvatustieteen parissa voidaan nähdä vallinneen *murroskauden vuosien 1910 ja 1945 välisenä aikana*: tänä aikana kasvatustieteen luonteesta, tavoitteista ja ehdoista esiintyi ristiriitaisia käsityksiä. Spekulaatiivisen kasvatustieteen perinteen rinnalle tuli asteittain voimistuen Comten ja Humen näkemyksiin nojautuva *positivistinen suuntaus, joka edellytti luonnontieteiden ideaalien soveltamista myös yhteiskunta- ja käyttäytymistieteissä (tutkimuksen tuli perustua havaittaviin ja kokemusperäisiin ilmiöihin)*¹⁾. Tänä aikana kokeellinen ja empiristinen tutkimusote voimistui maassamme myös kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Iisalón näkemyksen mukaan tämä murroskausi päättyi maassamme toisen maailmansodan päättymisen tienoilla, jolloin niin sanottu *uuspositivistinen tieteenkäsitys* ja siihen liittyvä empirismi tuli vallitsevaksi normiksi kasvatustieteessä. Uuspositivismille on tyypillistä filosofisen toiminnan sulkeminen pois tieteellisen toiminnan piiristä ja metodisen monismin periaate eli tieteellisellä toiminnalla tulisi olla yhteinen, lähinnä materialistinen, lähestymistapa ja ilmiöiden selitysmalli huolimatta tutkimustraditioiden erilaisuudesta.²⁾ Uuspositivistinen tiedekäsitys näyttäisi yleistyneen maamme kasvatustieteessä 1950-luvulla. Tätä kehitystä edistivät etenkin psykologian piirissä vaikuttaneet tutkimustraditiot ja niiden "kehittyneet" tutkimusmenetelmät.³⁾

Kasvatustieteessä on 1980-luvulla ollut havaittavissa *uuspositivistisen valtakauden päättymisen merkkejä*: yleistävien ja kvantitatiivisten tutkimusten rinnalle on tullut enenevässä määrin idiografisia, kvalitatiivisia ja case-tutkimustyyppisiä tutkimuksia, mikä heijastanee kiinnostusta fenomenologiseen ja hermeneuttiseen tutkimustraditioon. Risto Rinne onkin esittänyt, että 1980-luvulla olisi maamme kasvatustieteessä tultu tilanteeseen, jossa *hengentieteellinen kasvatustiede* on vankistanut asemiaan.⁴⁾ Tähän loppuun voidaankin ottaa hänen kasvatustieteen kehitystä kuvaava asetelmansa.

-
1. Maamme kasvatustieteilijöiden irtaantuminen spekulatiivisesta kasvatustieteen traditiosta näyttää siis ilmeiseltä tämän vuosisadan alkuvuosikymmenien aikana. Kasvatustieteilijöille positivistisen suuntauksen omaksuminen ei kuitenkaan ollut itsestäänselvyys, koska kasvatustieteen tai -tieteelle on asetettu kautta aikojen odotuksia käytännön kasvatukseen ja koulutukseen suunnalta - tällöin kasvatustieteen luonne on välttämättä osiltaan normatiivista, ja tätä taas "puhdas" positivistinen tieteenperintö ei hyväksy. Iisalón (1980, 13-19) mukaan maamme kasvatustieteilijät nojautuivat tänä murroskautena *fenomenologiseen traditioon*, jonka hän näkee sijoittuvan positivistisen ja hengentieteellisten tieteenperintöiden välimaastoon. Fenomenologisessa traditiossa korostetaan kasvatustieteen autonomisuutta, empiristä tutkimusta yhtä hyvin kuin kasvatustoiminnan edellyttämää filosofista tai normatiivista ajattelua eli kasvatuksen päämääräasettelua. Iisalón mukaan suomalaisten kasvatustieteilijöiden esittämässä kannanotoissa oman tieteen luonteesta vuosien 1917 ja 1945 välisenä aikana heijastuvat juuri fenomenologiaan liitettävät käsitykset kasvatustieteen luonteesta. Fenomenologisten periaatteiden vaikutuksen laajuus maamme kasvatustieteilijöidemme parissa olisi laajemmankin tutkimuksen arvoinen. Miten tämän suuntauksen vaikutus mahtaisi näkyä aikansa kasvatustieteellisessä opetuksessa ja tutkimuksessa, siis kentätason konkretiassa?
 2. Iisalo 1980, 1, 7-21; vrt. Rinne 1988, 125-132; Päivänsalo 1971, 6-7.
 3. Iisalo emt., 19-20; ks. myös Rinne 1988, 127-129.
 4. Rinne 1988, 131.

AIKA	KESKEINEN VIRTAAUS	KIINNITTYMIS-KOHDE	KASVATUSPERSPEKTIIVI
1600-luku	humanismi	teologia	
1700-luku	valistus, hyöty	teologia	kasvatus ihmiskunnan edistäjänä
1800-luvun alkupuoli	valistus, uskonto ja romantiikka yhtenäiskulttuurina (1830- ja 1840-luku)	teologia, filosofia	kasvatus opetustaidon normatiivisena kohottajana
1850-1890	liberalismi, kansakoulun synty	filosofia	spekulatiivinen hegeliläisyys
1890-1917	demokratia, liberalismi, suuret joukkoliikkeet	filosofia, sielutiede	spekulatiivinen herbartilaisuus
1917-1940	agraariyhteiskunnan murros, reformipedagogiikka, progressivismi	psykologia	kokeellinen psykologinen kasvatustieteen valtavirta, hengentieteellinen kasvatustiede orastaa
1940-1980	valtiollisen ohjauksen kasvu, tiede-teknologinen kehitys	psykologia, hallinnollinen intressi	empiirinen kasvatustiede, instrumentalistinen tiedekäsitys
1980-	vallan uudelleenjärjestäminen, "informaatio-yhteiskunta"	psykologia, filosofia, humanistiset tieteet (mm. kansantiede, kulttuuriantropologia)	fenomenologisen kasvatustutkimuksen nousu, (yksilöiden tulkinnalliset kokemukset)

ASETELMA 3. Kasvatustieteen kehityksen suuret linjat¹⁾

Asetelma on selkeä ja havainnollinen. Siitä ilmenee, kuinka kasvatustieteen paradigmat, taustaolettamukset ja kasvatuksellinen perspektiivi ovat muuttuneet ajan virrassa: kun teologia ja filosofia muodostivat aina 1800-luvun loppupuolelle saakka kasvatustieteen perusteet²⁾, on psykologia, hallinnollinen intressi ja viime aikoina humanistiset tieteet ja filosofiakin muodostunut kasvatustieteen perustaksi. Nämä muutokset heijastanevat yleisempääkin yhteiskunnan kehitystä kuin vain pelkästään tieteen sisäistä kehitysdynamiikkaa³⁾.

1. Rinne 1988, 129.

2. Tosin, kuten muistamme edellä oileesta, Päivänsalo näkee kasvatustieteen oileen pitkälti sitoutunut maallisiin tehtäviin aina 1800-luvun alkuun saakka. Tässä suhteessa hänen ja Rinteen näkemykset menevät jonkin verran ristiin. Todennäköisesti tämä ero johtuu heidän tarkasteluperspektiivinsä erilaisuudesta.

3. Ks. esim. Rinne 1988, 121-122.

Edellä olevalla kasvatustieteen kehityksen yleisesityksellä on pyritty osoittamaan kasvatustieteen historian mahdollisuudet ja merkitys etenkin kasvatustieteen harrastajille, miksipä ei laajemmallekin yleisölle. Oman tieteentradition kehityksen ja sen logiikan ymmärrys on nähdäkseen avain tieteentekijälle oman tutkimusalansa ymmärtämiselle, ja vain tämän kautta avautuvat mahdollisuudet oman tieteenalueensa kehittämiseksi. Tässä on keskitytty kasvatustieteen kehitykseen yleensä, mutta yhtä hyvin voidaan, ja tulisikin, tutkia kasvatustieteen eri tutkimusalueissa, kuten kasvatuksen historiantutkimuksessa, tapahtuneita lähtökohtamuutoksia¹⁾. Sekä kasvatustieteen yleisessä historiassa että sen osa-alueiden historiassa on runsaasti tutkittavaa, jonka luulisi kiinnostavan myös kasvatuksen historioitsijoita.

Seuraavaksi tarkastellaan lyhyesti kasvatuksen historiallista tutkimusta, joka on suuntautunut aate- ja sosiaalihiloriallisesti.

3.4. Kasvatuksen aate- ja sosiaalihiloria

Kasvatuksen historian tutkimustraditioiden tarkastelun loppuksi luodaan lyhyt katsaus tutkimuksiin, joiden tarkasteluperspektiivin voi yhdistää joko aate- tai sosiaalihiloriallisiin lähtökohtiin. Tämä tarkastelukulma tulee ymmärrettäväksi kasvatuksen ja koulutuksen sidoksesta sekä kunkin aikakauden ihmiskäsityksiin ja muihin ideologisiin näkemyksiin että konkreettisiin yhteiskunnallisiin tekijöihin. Näin on luonnollista, että nämä ulottuvuudet korostuvat useissa kasvatuksen historiallisissa tutkimuksissa. Lisäksi viimeisen vuosikymmenen aikana etenkin sosiaalihiloriallinen tutkimusote on ollut myös meillä Suomessa näkyvästi esillä, mikä, kuten edellä luvussa 3.1.2. todettiin, liittyy niin sanotun "uuden kasvatuksen historian" nousuun. Myös uudenlaisesta kasvatuksen aatehiloriallisesta tutkimuksesta on viime vuosina ollut joitakin esimerkkejä.

Jako aate- ja sosiaalihilorialliseen kasvatuksen tutkimukseen on jossakin määrin ongelmallista, kuten on ollut laita muidenkin edellä esitettyjen tutkimussuuntausryhmittelyjen kohdalla - moni kasvatuksen historian tutkimus voidaan sijoittaa

1. Kasvatuksen historiassa tapahtuneiden yleisten painopistealueiden muutosten pitäisi läpäisyperiaatteen mukaisesti ilmetä tämänkin monisteen sivuilta. Enemmän asiasta kiinnostunut voi tutustua Päiväsalon (1971) teoksen kasvatuksen historiaa käsitteleviin osioihin; myös Kyöstiön (1982) ja Kuikan (1991) teokset ovat tässä avuksi. Yleisenä linjauksena voidaan sanoa vuosisadan alkupuolella keskitytyn kasvatuksen historiassa yleisteoksiin, henkilöhiloriallisesti ja aatehiloriallisesti painotettuun tutkimukseen, kun nykyään perspektiivi on enemmän instituutio- ja sosiaalihiloriallisessa lähestymistavassa. Ks. edellä mainittujen lisäksi vaikkapa Iisalo 1980, 12-13; 1981; 1983; Heikkinen 1983 ja Kuikka 1983.

useampaan kuin yhteen ryhmään. Myös viimeaikaisen aate- ja sosiaalishistoriallisen tutkimuksen erottaminen toisistaan on joskus vaikeata. Kunkin tutkimuksen spesifitavoitteesta määräytyy se, kumpaa ulottuvuutta painotetaan. Tällainen erottelu tai luokittelu voi olla usein jopa täysin triviaali kysymys tutkimuksen tekijän ja lukijan kannalta. Tämän jaottelun mukaista esitystä puoltaa kuitenkin se, että jaottelu selkeyttää tutkimusaluetta vähän tuntevalle näiden kahden ulottuvuuden asemaa kasvatuksen historian tutkimuksen kentässä paremmin kuin jos tyydyttäisiin edellä olleen tapaiseen, tutkimuskohteen mukaiseen, esitystapaan.

3.4.1. Kasvatuksen aatehistoria

Kasvatuksen ja koulutuksen luonteen vuoksi kasvatuksen historian tutkimuksessa kasvatuksen aatehistoriallinen tarkastelukulma on keskeinen lähestymistapa. Kasvatuksen aatehistoriallinen tutkimus oli 1920-luvulta aina toiseen maailmansotaan asti melko runsasta. Tällöin tutkimuksen kohteena olivat yleisesti sekä ulkomaalaisten että kotimaisten kasvatusajattelijoiden elämäntyöt ja heidän pedagogisen ajattelunsa tai aatejärjestelmänsä lähtökohdat - tällainen tutkimus lähenee, kuten luvussa 2.3.1. (s. 28) todettiin, perinteisesti filosofian alaa. Tutkimuksissa tarkasteltiin muun muassa Johann Pestalozzin ja oman maamme suurten kasvatusajattelijoiden, kuten Snellmanin, Cleven ja Cygnaeuksen, elämäntyötä ja kasvatusajattelua. Tänä aikana ilmestyi myös muutamia tutkimuksia ja väitöskirjoja, joissa käsiteltiin kasvatuksen aatehistoriaa yleisemmin tai tietyn spesifin aatteen tai koulumuodon leviämistä Suomessa. Näissä tutkittiin esimerkiksi kansanopistoaatteen leviämistä maassamme, tai antiikin kasvatusajattelijoiden tai maamme kasvatusalan merkkihenkilöiden kasvatusajattelun lähtökohdia. Tutkimuskohteena oli myös erikoisempia aihepiirejä kuten primitiivisten kansojen lastenhoito- ja kasvatustavat, eskimoiden ja lappalaisten kasvatusjärjestelmät, naissivistyksen periaatteiden kehitys 1800-luvun loppupuolella sekä kasvatusopilliset virtaukset 1800-luvun alussa ja koululaitoksen kehitys Suomessa, unohtamatta Adolf von Bonsdorffin lastensuojelun kehityksen tutkimusta vuodelta 1927.¹⁾

Toisen maailmansodan jälkeen kasvatuksen aatehistoriallinen tutkimus on ollut ehkä jonkin verran muiden tutkimusalueiden, esimerkiksi koululaitos- tai instituutiotutkimuksen varjossa. Kasvatuksen historian tutkimuksessa on sosiaalishistoriallinen lähestymistapa ollut suosittua 1980- ja 1990-luvuilla.²⁾

1. Ks. tarkemmin Päivänsalo 1971, 197-213.

2. Ks. enemmän Päivänsalo 1971, 258-266, 325-333, 424-436; Kyöstiö 1982; Kuikka 1991, 19-49, 72-96.

Kasvatuksen aatevirtauksia on tutkittu ja tutkitaan vielä nykyäänkin siinä määrin, että voidaan oikeutetusti puhua kasvatuksen ja kasvatustieteen aatehistoriasta. Kuten Iisalo¹⁾ toteaa, *kasvatuksen aatehistorian tutkimus sijoittuu jatkumolle, jonka toisen ääripään muodostaa yksittäisten pedagogien ajattelu toisen kiinnittyessä tehtyjen konkreettisten ratkaisujen tutkimiseen*. Perinteisessä henkilöhistoriaan liittyvässä aatehistoriallisessa tutkimuksessa kuvataan yleisesti tietyn kasvatusajattelijan elämäkerrallisten tietojen lisäksi hänen toimintaansa ja ajatteluunsa vaikuttaneita yhteiskunnallisia ja kulttuurillisia tekijöitä yhtä hyvin kuin henkilön opintouraa ja muita hänen ajatteluunsa mahdollisesti vaikuttaneita taustatekijöitä. Näin muodostuneesta kokonaiskuvasta johdetaan kyseisen pedagogin ajattelun kehityksen perusteet.²⁾ Esimerkkinä tällaisesta henkilöhistoriallisesta tutkimuksesta mainittakoon Veli Nurmen (1989) "Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja", jossa Nurmi kuvaa Cygnaeuksen elämänvaiheita, elämäntyötä, pedagogista ajattelua ja hänen ulkomailta saamiaan vaikutteita yhdistettynä ajan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Näin on saatu kootuksi jäntevä kuva Cygnaeuksen elämästä, hänen kasvatusajattelunsa perusteista ja hänen koulutukseen liittyvästä monitahoisesta urastaan.

Kaiken kaikkiaan kasvatusajattelun historian tutkiminen liittyy yleisemminkin oppi-, aate- ja ideoiden eli ihmishengen historian tutkimiseen. Tässä yhteydessä ei tähän tutkimussuuntaukseen liittyviä kysymyksiä käsitellä yksityiskohtaisesti, koska luvussa 2.3.1. (s. 27-31) käsiteltiin pääpiirteittäin aatehistoriallisen tutkimuksen yleispiirteitä. Yleisen aatehistoriallisen tutkimuksen tavoin kasvatuksen aatehistoriassa on perinteisesti lähestytty tutkittavaa ilmiötä *eliitin perspektiivistä*; analyysin kohteena ovat siis olleet oppisivistyneistön katsomukset tai aatejärjestelmät. Tämän lisäksi aatehistoriallisen tutkimuksen kohteeksi tulevat eri aikakausien kasvatusajattelu yleisemminkin tai erilaisten päätösten tai ratkaisujen taustatekijöiden tutkiminen. Myös kasvatusaatteiden konkreettisten vaikutusten tutkiminen sisältyy tämän alueen tutkimusaihepiiriin. Eräs kasvatuksen aatehistoriallisen tutkimuksen keskeinen kohde on koulu-uudistusten sijoittaminen aikansa pedagogiseen rakennekokonaisuuteen, renvallisittain ajateltuna.³⁾

Iisalon näkemyksen mukaan eräs aatehistoriallisen tutkimuksen keskeinen kohde on laajojen pedagogisten uudistusten taustatekijöiden analyysi, jolloin tutkimuksen keskiöön nousee eri intressipiirien argumentoinnin analyysi ja niiden sijoittaminen laajempiin yhteyksiinsä. Näin aatehistoriallisessa tutkimuksessa on tärkeää eri osapuolien argumenttien erittely ja sen käyttö suhteessa kunkin intressiryhmän päämääriin. Näin saatua kuvaa voidaan täydentää suuntauksen näkökohtien vastustajien tai uudistajien

1. Iisalo 1983, 26-27.

2. Ks. esim. Heinonen 1989, 18-19.

3. Ks. esim. Heinonen 1989, 18-19, 19; Iisalo 1983, 26-27.

argumentoinnilla, jonka avulla päästään kiinni uusien näkemysten esiinmarssiin tai entisten näkemysten muutoksiin.¹⁾ Tällaisen analyysin yleisenä ongelmana on se, että kasvatuksen aatejärjestelmien tarkastelu rajoittuu usein eliitin käsitysten analysointiin, mikä on riittävä näkökulma useihin tutkimustarkoituksiin, mutta itse kaipaisiin nykyistä enemmän arkipäivän lähteistöön perustuvaa analyysia, jolloin voitaisiin päästä lähemmäksi aatteiden todellista vaikuttavuutta ja niiden muutoksia "ruohonjuuritasolla". Tällöin ongelmaksi muodostuu lähdeaineiston niukkuus, varsinkin jos tavoitteena on tutkia esiintyneiden kasvatusaatteiden vaikuttavuutta tavallisen ihmisen elämään; *kaiken kaikkiaan esillä olleiden aatteiden ja todellisen käyttäytymisen välinen suhde jää yhdeksi aatehistoriallisen tutkimuksen vaikeimmiksi lähestyttäväksi probleemaksi*. Konkreettista käyttäytymistä ja tähän liittyviä näkemyksiä ei saisikaan yhdistää toisiinsa liian vähäisen evidenssien varassa. Toisaalta historianantutkijan on näkemykseni mukaan usakallettava tehdä rohkeita tulkintoja, mutta tällöinkin lähdeaineiston tulisi tukea tehtyä tulkintaa niin pitkälle kuin mahdollista.

Sen lisäksi, että esiintyneiden aatteiden ja todellisen käyttäytymisen ja tehtyjen ratkaisujen välisen yhteyden todentaminen on keskeinen tutkimusongelma, liittyy aatehistorialliseen tutkimukseen muitakin *metodologisia ongelmia*. Esimerkiksi sen määrittäminen, kuka on ollut tietyn kasvatusaateen tai -järjestelmän kannattaja, ei ole läheskään aina kovin yksiselitteistä. Lisäksi aatteiden esiintymisen "*perusmotiivien*" määrittäminen ei ole lainkaan ongelmatonta. Tällainen tutkimus antaisi aatehistorialliselle tutkimukselle huomattavasti nykyistä tarkoituksenmukaisemman, ja kunnianhimoisemmankin lähtökohdan, mikä olisi kasvatuksen aatehistorialliselle tutkimukselle tärkeä edistysaskel, kuten Iisalo toteaa:

"Toivottavaa, tosin tällä hetkellä ehkä haaveiluksi jäävää, on perusmotiivitutkimuksen tai jonkun vastaavan metodisen lähestymistavan soveltaminen pedagogisten aatteiden ja aatejärjestelmien historialliseen tutkimukseen. Jos siihen edes rajoitetusti päästäisiin, olisi ehkä nykyistä ilmeikkäämmän kasvatustilanteen historiallisen jäsentelyn mahdollisuus todennäköinen."

Iisaloon toivomus tuntuu perustellulta, mutta sen toteuttaminen edellyttäisi tutkijalta todellista paneutumista asiaansa. Lisäksi näin johdetut tulkinnat olisivat todennäköisesti alttiita kritiikille, joskus aiheettomallekin. Toivottavasti joku uskalias kuitenkin joskus tarttuu Iisaloon heittämään syöttiin.

Kasvatuksen aatehistorian, kuten muunkin historian, eräs ongelma on se, että paperille pantuna eri aikakausien kasvatustapaajattelusta tai historiallisista ilmiöistä ja niissä tapahtuneista muutoksista tulee helposti liian *staattinen kuva*, jolloin tietty ajattelutapa

1. Iisalo emt., 27-28; ks. myös Häggman 1993.

yhdistetään liian tiukasti tiettyyn aikaan ja paikkaan, kun todellisuudessa erilaisia kasvatusnäkemystyyppejä, -aatteita ja -katsomuksia esiintyy elävässä elämässä samanaikaisesti ja liimittain. Myös tutkimusraporteissa kasvatusnäkemysten muutosten jatkuvuus tai tietynkaltainen asteittaisuus jää usein liian vähälle huomiolle. Heinosen¹⁾ huoli kasvatuksen perinteisen aatehistorian antamasta kuvasta tuntuu tässä suhteessa oikeutetulta, kun hän kirjoittaa: "...Kasvatusajattelun historia noudattelee monisäikeisyydessään jatkuvuutta, sisäistä kiinteyttä ja eheyttä silloinkin, kun uusi kehitysvaihe ilmaantuu jonkinlaisena ideologisesti sävytettynä protestina ja vastareaktiona sitä edeltäneestä kaudesta." Tämän ilmentäminen jää tutkimuksissa usein taka-alalle, koska niissä keskitytään tutkittavan ilmiön keskeisiin ulottuvuuksiin. Lisäksi, vaikka tutkimusasetelmissa tarkasteltaisiin monipuolisesti tutkittavaan aikakauteen tai ilmiöön liittyviä aatteita tai ajatustapoja, ajan moninaisuuden todentaminen on tutkimusraportissa monesti kompleksisempää kuin äkiltään voisi ajatellakaan. Tutkimusraportista tulee helposti liian raskaslukuinen ja vaikeaselkoinen - tämän ongelman olen itse kokenut erittäin konkreettisesti tutkiessani pikkulasten kasvatukseen liittyvien näkemysten muutoksia. Tällaisiin tutkimuksiin liittyvistä ongelmista huolimatta näen kasvatuksen historian tutkimuksen laaja-alaiset tutkimusasetelmat hedelmällisiksi ja itsenäistä ajattelua stimuloiviksi.²⁾

Ollakseen relevanttia ei aatehistoriallinen tutkimuskaan saisi nähdäkseni kokonaan rajoittua aatejärjestelmiin tai ideologioihin, vaan varsinkin kasvatustieteilijän näkökulmasta aatehistorian tulisi olla kiinnostunut myös aatteiden ja käsitysten muutoksista, murroksista ja niiden vaikuttavuudesta. Formaalisesti kasvatukseen ja koulutukseen liittyvien aatteiden ja näkemysten tutkimuksen lisäksi tarvittaisiin lisää informaalisen sektorin tutkimista. Tutkijaa odottavat myös kasvatuksen ja koulutuksen keskeisten käsitteiden historiallinen analyysi. Mistä esimerkiksi kumpuaa nykyinen koulutususkko, miten ja missä muodossa se kulloinkin on esiintynyt, miten sitä on eri aikoina argumentoitu ja miten eri intressipiirit ovat koulutuksen nähneet? Työkenttä olisi siis laaja ja mielenkiintoinen.

Kasvatukselliset aatejärjestelmät ovat, vastaavien filosofisten järjestelmien lailla, suuria kokonaisuuksia, joita tutkimuksessa voidaan lähestyä joko kokonaisuuksina tai käsittelemällä tarkemmin niiden jotakin osa-aluetta, esimerkiksi aatejärjestelmään liittyviä käsitteitä tai ideoita. Näin voidaan saada relevantti kuva eri aikakausien kasvatusajattelusta ja tähän liittyvästä kehityksestä. Usein näitä molempia ulottuvuuksia ei luonnolli-

1. Heinonen 1989, 20-21.

2. Yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettama arviointiryhmä esittää vastaavasti tällaisen laaja-alaisen aatehistoriallisten historian tutkimusten tarvetta (Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa, 1990, 80-81).

sestikaan kyetä analysoimaan tyhjentävästi yhdessä tutkimuksessa, vaan tutkimusekonomisista syistä tutkijan on yleensä keskityttävä jompaankumpaan toisen kustannuksella. Molempien tyyppistä tutkimusta kuitenkin tarvitaan.¹⁾

Kasvatustieteen perspektiivistä kasvatuksen historiaa lähestyessäni näkisin tärkeäksi, että kasvatusaatteiden historiallisessa tutkimuksessa tulisi pyrkiä laaja-alaisiin tulkintakehyksiin, holistisuuteen ja rakenneselityksiin, joissa kasvatusaatteet sijoitetaan aikansa yhteiskunnallis-historialliseen kontekstiin nykyistä konkreettisemmin. Lisäksi tulisi hyödyntää, kuten yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettama arviointiryhmäkin toivoi, nykyistä enemmän muun historian, esimerkiksi oppi- ja mentaliteettihistorian, tuloksia ja menetelmiä. Uusia mahdollisuuksia voisi tuoda mukanaan myös psykologia-tieteen antamien näkökulmien ja psykologisten käsitteiden hyödyntäminen kasvatuksen aatehistoriallisia ilmiöitä tutkittaessa.²⁾ Näin suuntauksen tutkimus voisi ehkä vastata sille asetettuihin odotuksiin nykyistäkin paremmin.

Viime vuosikymmeninä aatehistoriallinen kasvatuksen ja koulutuksen tutkimus on siis ollut jonkin verran taka-alalla. Kuitenkin tätäkin on tehty jossakin määrin. Merkittävimpänä erona aikaisempaan henkilöhistorialliseen tarkastelutapaan on, että viime aikoina on tutkittu muun muassa eri opetussuunnitelmien taustalla olleita ihmiskäsityksiä tai yleisemmin kasvatuksen taustalla olevien näkemysten muutoksia. Aatehistoriallisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa lähtökohtana on se oletus, että suunnitelmat heijastelevat aikansa ihmis- ja sivistysihanteita ja -käsityksiä sekä laajemmin vallitsevia tiedon- ja yhteiskuntäkäsityksiä (esimerkiksi 1800-luvun loppupuolella ottivat toisistaan mittaa perinteinen humanistinen ja reaaliaineita painottava opetuskäsitys). Myös opetussuunnitelmien ja yleisempien aatteiden yhteyksien tutkiminen on aatehistoriallisen tutkimuksen kenttää.³⁾

Seuraavassa esitetään kaksi aatehistorialliseksi tutkimukseksi luettavaa tutkimusta. Toinen teos on maamme kasvatuksen aatehistorian pitkäaikaisen ja tunnustetun edustajan Taimo Iisalon (1984) "Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890-1920. Tutkielma opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista" tutkimusraportti. Toisena tutkimuksena esitän oman työni vuodelta 1992: "Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana." Näiden kahden tutkimuksen esittelyn avulla saa kuvan kasvatuksen aatehistoriallisen tutkimuksen moninaisuudesta, joka kuitenkin kaipaava jatkuvasti uusia tutkijoita ja tulkin-toja.

1. ks. Heinonen emt., 20.

2. Ks. Kasvatustieteen tutkimus Suomessa (1990, 30); Liedman 1981; Richardson 1981b.

3. Ks. Kuikka 1991, 79.

ESIMERKKI 5. Taimo Iisalo. 1984. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890 - 1920. Tutkielma opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:100.

Iisalon tutkimus kohdistuu aikaan, jolloin Suomessa toteutettiin oppikoulujen opetussuunnitelmauudistus: perinteinen klassinen lyseo syrjäytyi reaalityyppisen keksikoulun tullessa vallitsevaksi koulutyypiksi. *Tutkimuksen lähtökohtaolettamus on, että opetussuunnitelmissa konkretisoituvat niiden taustalla olevat filosofiset ja katsomukselliset käsitykset, esimerkiksi aikakauden ja opetussuunnitelmien laatijoiden opetuskäsitys. Näiden muutoksien oletetaan vaikuttavan opetussuunnitelman muutoksiin.* Tutkimuksen keskiöön nousivat näin ollen oppikoulujen lukusuunnitelmat, jotka sisälsivät oppikoulujen oppiaineet, kunkin aineen tuntimäärät ja oppikurssien oppiennätykset ja opetusopillisia ohjeita ja niiden päättämisestä vastanneiden tahojen näkemysten analyysi. Tänä aikana päätöksenteko tapahtui useassa organisaatiossa: Kouluhallinnossa päätettiin koulutuspolitiikkaan päälinjoista ja oppikoulun suhteen se päätti lähinnä sen tavoitteista. Pedagoginen tiede- ja opettajakoulutusorganisaatio liittyi normaalilyseoihin (siis opettajakoulutuslaitoksiin) ja vastasi ennen kaikkea opetusmenetelmien kehittämistä. Opetuksen sisällöstä päättivät kouluhallinnon ohessa oppikoulujen opettajat.

Työn alussa määritellään oppikoulukäsite ja esitetään lyhyesti maamme oppikoulussa tapahtuneet keskeiset muutokset 1890-1920. Iisalo esittää E. Hopperiin nojautuen kaksi koulutusideologiaa, jotka perustuvat oppilaitoksien oppilasvalintastrategiaan. Eliitin uusintamiseen ja aikaiseen valintaan perustuvaa strategiaa kutsutaan *johdetun valinnan strategiaksi*, johon Iisalon mukaan 1870-luvun oppikoulun reformi pitkälti perustui. Toista, yksilön kykyihin ja sosiaalisen nousun mahdollisuuksiin perustuva sekä myöhäiseen valintaa perustuva valintastrategia nähdään liittyvän *egalitaariseen* ideologiaan, jonka voidaan katsoa vaikuttaneen jossakin määrin vuosisadan vaihteessa. Tosin johdetullakin strategialla oli laajaa kannatusta. Merkittävää oli oppikoululaisten määrän kolminkertaistuminen; samalla oppikoulun oppilaiden sosiaalinen tausta muuttui jonkin verran: virkamiesten jälkeläisten koulumuodosta tuli "alempien porvarien" koulumuoto. Kuitenkin oppikoulu pysyi tänäkin aikana ennen kaikkea kaupunkilaisväestön kouluna talonpoikien ja työläisten lasten osuuden jäädessä pieneksi. Iisalon näkemyksen mukaan oppikoulun taustaideologian muuttuminen oli yhteydessä oppilaiden sosiaalisten rakenteiden muutokseen ja toisaalta tämän muuttuminen uuteen kilpailuperiaatteeseen nojautuvaksi poisti sosiaalisia ja taloudellisia rajoituksia laajentaen näin väestöpiiriä, jolle oppikoulun käyminen tuli realistiseksi mahdollisuudeksi. *Vuonna 1914 oppikoulureformin, joka saatettiin päätökseen vuoden 1918 opetussuunnitelmassa, myötä reaalityyppisen aineyhdistelmä tuli hallitsevaksi.* Tämän alkujohdattelun jälkeen tutkimusraportissa esitetään lyhyesti *opetussuunnitelmakeskustelun pääpiirteitä*, minkä perusteella tehdään se johtopäätös, että opetussuunnitelman taustalta on löydettävissä aatejärjestelmä, joka sisältää sekä tieto-opilliset ja ontologiset että yhteiskunta-, ihmis- ja luonnonkäsitykset. Opetuskäsitys nähdään viimeksimainittujen johdannaiseksi. Näin tutkimuksessa pyritään kartoittamaan niitä ajatuksia ja katsomuksia, jotka ovat vaikuttaneet opetussuunnitelman muotoutumiseen. Lopuksi ennen tutkimusongelmien ja lähteiden tarkempaa määrittelyä määritellään oppikoulujen lukusuunnitelmien päätöksentekoon osallistuvat tahot.

Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen päätavoite on selvittää oppikoulun "opetussuunnitelmien" taustalla vaikuttaneet opetuskäsitykset ja niissä tapahtuneita muutoksia vuosien 1890 ja 1920 välisenä aikana.

Tutkimukselle asetetaan kolme keskeistä tutkimuskysymystä: mitkä opetuskäsitykset vaikuttivat kolmen eri päätöksenteko-organisaation jäsenten (kouluhallinnon, pedagogisen tiede- ja opettajankoulutusorganisaation ja oppikoulunopettajien) opetussuunnitelmallisiin kannanottoihin ja päätöksiin ja miten ne muuttuivat. Tutkimuksessa rajoitetaan valtion lyseoiden opetussuunnitelmiin tyttökoulujen ja yksityisten oppikoulujen jäädessä tutkimuksen ulkopuolelle. Tätä perustellaan esimerkiksi sillä, että opetussuunnitelmalliset ratkaisut tehtiin pitkälti juuri lyseoita koskettaen tänä aikana.

Tutkimuksen lähdeaineisto muodostuu *kouluhallinnon* osalta julkaistuista lakiteksteistä, asetuksista, viranomaisten kirjeistä, pöytäkirjoista, komiteanmietinnöistä, senaatin ja koulutoimen ylihallituksen (kouluhallitus) arkistossa olevista valmisteluasiakirjoista. *Tiede- ja opettajankoulutusorganisaation* (normaalilyseon "väki") osalta lähdeaineisto muodostuu kasvatusta ja opetusopin tutkintovaatimuksista, aineen professorin kirjoituksista ja opetusnäkemyksistä, normaalilyseoiden vuosikertomuksista ja arkistossa säilyneistä tiedoista opettajankoulutuksesta. *Oppikoulujen opettajien* käsityksiä ja niiden muutoksia tarkastellaan oppikoulunopettajakokousten pöytäkirjojen varassa, jotka tuona aikana koettiin ohjeellisiksi. Varsinaisia lukusuunnitelmia lähdeaineistossa on 11, jotka sijoittuivat vuosien 1891 ja 1918 väliseen aikaan. Lisäksi tutkimuksessa on käytetty hyväksi alan kirjallisuutta. Tutkimusasetelman ja lähdeaineiston rajauksen vuoksi lähdeaineistoon ei sisälly, yksittäisissä kouluissa konkretisoituneen opetuksen rekonstruktion sallimaa aineistoa. Näin tutkimus jää väistämättä oppikoulujen opetuksen suunnitelmien ja tavoitteiden asettelun tasolle.

Tutkimuksessa käsitellään erikseen kunkin kolmen tahon näkemyksiä ja kannanottoja. Ensiksi tarkastellaan vuoden 1872 koulujärjestyksen periaatteita, jotka toimivat kautta tutkimuksen hegeliläisten ja uushumanististen opetusnäkemysten esimerkkinä. Työn edetessä analyysi sidotaan uushumanismin, opetuksellisen utilitarismin (hyödyllisten tietojen välittämisen käsitys), herbartilaisuuden ja reformipedagogiikan lähtökohtiin ja opetuskäsityksiin, joiden avulla kyetään sitomaan osin melko niukkasanaanainen lähdeaineisto suurempiin konseptioihin. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnetään W. Klafkin opetussuunnitelman taustaolettamuksia käsittelevää typologiaa. Tällaisten esitystä kokoavien viitekehysten käyttäminen auttaa lukijaa ja tutkijaa itseäänkin hahmottamaan olennaiset tekijät helpommin kuin jos esityksessä ei olisi tällaisia kokoavia näkemyksiä. Toisaalta tällaiseen esitystapaan liittyy tiettyjä Iisalokin mainitsemia ongelmia, esimerkiksi lähdeaineiston tulkitseminen alkuolettamuksien mukaisesti, vaikka sen antama evidenssi ei olisikaan kovin vahva. Tässä tutkimuksessa näitä karikoita on nähdäkseni melko hyvin pystytty välttämään. Tulkintojen uskottavuutta parantaa kahteen erilaiseen lähdeaineistoon perustuva analyysi ja se, että tutkimuksen tutkimuskohteiden antama kuva on yhdenmukainen. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen toteutus on monitahoinen, jonka seuraaminen vaati joskus lukijalta melkoista ponnistustakin. Esitetyn empirian, tulkinnan ja johtopäätösten seuraamista auttaa kuitenkin alussa luotu viitekehys ja raportin lopussa esitetyt yhteenvedot.

Tuloksia:

Kouluhallinto:

- koulutoimen ylihallituksen (vuodesta 1918 kouluhallitus) asema oli keskeinen oppikoulujen lukusuunnitelmien laadinnassa - tosin kouluhallinnon rooli rajoittui lähinnä lukusuunnitelmien (opetuksen sisällön ja tavoitteiden) yleislinjojen määrittämiseen
- oppikoulujen päätöksenteon todetaan olleen vahvasti virkamiesten ja hallinto-organisaation kontrollissa, myös keisari-suuriruhtinas ja hänen senaattinsa osallistui aktiivisesti oppikoulujen lukusuunnitelmien ja jossakin määrin myös oppiennätysten laatimiseen
 - lukusuunnitelmien poliittinen merkitys oli siis ilmeinen tänä aikana

- 1890-luvulla tehtiin ratkaisuja, joiden perusteella reaalilyseoihin muodostettiin uudeksi opetussuunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi käsitetty keskikouluaste. Uudistukset liittyivät osaksi koululaitoksen yleisrakenteiden, osaksi lukusuunnitelmien uudistuksiin
- yleisesti ottaen lukusuunnitelmissa tapahtui vuosien 1890-1920 välisenä aikana melko vähän uudistuksia. Yksi syy tähän lienee opettajien näkemys, että muutoksia tapahtui aivan turhan tiuhaan, mikä heidän mukaansa häiritsi käytännön opetustyötä. Myös kouluhallinto ja säädöt olivat haluttomia lukusuunnitelmien muutoksiin. Tätä voidaan selittää osaksi kouluhallinnon pyrkimyksillä estää eri aineiden välinen kilpailu opetettavista tuntimääristä. Tällä tavoin toimittuna saatiin lukusuunnitelmalliset kysymykset pidetyksi kotimaisten viranomaisten ratkaisuvallassa. Lisäksi muutosten nihkeyteen vaikutti yleinen epätietoisuus oppikoulun kehittämissuunnasta (humanistinen vs. reaalinen lukusuunnitelma)
- vuoden 1914 reformi alkoi jo vuonna 1906 koulukomitean asettamisesta, mihin vaikuttivat sekä ensimmäisen venäläistämiskauden aikana tehtyjen lukusuunnitelmien muutosten aiheuttamat muuttamistarpeet että yleisemmin vallinnut uudistuksiin pyrkivä ilmapiiri. Vuoden 1914 reformi merkitsi todellisia uudistuksia oppikoulujen lukusuunnitelmiin: muutamaa poikkeusta lukuunottamatta klassiset lyseot muutettiin reaalilyseoiksi ja niihin tulivat linjajakoiset keskikoulu- ja lukioasteet. Yhdellä linjalla lukiossa oli mahdollista opiskella edelleen latinaa
- kouluhallinnon jäsenet omaksuivat uushumanistisen opetuskäsityksen sijaan *hyödyllisen tiedon välittämiseen tähtäävän opetuskäsityksen, siis opetuksen utilitarismin*, mikä näkyy vuoden 1914 reformissa

Tiede- ja opettajankoulutusorganisaatio:

- normaalilyseoiden asema liittyi ideaaliopetuksen esikuvana olemiseen muille lyseoille, jolloin näiden lukusuunnitelmista ja opetusmenetelmistä tuli keskeisiä vaikuttajia maamme oppikoulujen opetuksen norminantajana - ennen kaikkea normatiiviseksi tarkoitettujen opetusmenetelmien kehittäminen kuuluikin normaalilyseolle, tosin myös opetuksen tavoitteisiin, varsinkin alan professorin välityksellä, pyrittiin vaikuttamaan uudet oppiennätykset ja opetusopilliset ohjeet valmistettiin vuosittain normaalilyseoiden ehdotusten perusteelta, jotka usein hyväksyttiinkin lähes sellaisenaan
- normaalilyseoiden kautta korostui opettajankoulutuksen opetuksen sisältöjen ja kasvatus- ja opetusopin professorin asema 1800-luvun loppupuolella. Sen sijaan 1900-luvun alussa pedagoginen yhtenäiskulttuuri mureni jonkin verran, joten professorinkin asema pedagogisena normittajan väheni. Z.J. Cleve toimi tässä virassa vuosina 1862-1882 - hänen opetuskäsityksensä voi liittää uushumanistiseen perinteeseen. Hänen seuraajansa oli W. Ruin (professorina 1888-1926), ensimmäinen herbartilaisen pedagogiikan edustaja maassamme. 1910-luvulla hän tosin oli jo luopumassa suuntauksen lähtökohdista osittain reformipedagogiikasta saamiensa vaikutteiden takia. Käytännön opetustyön lisäksi professorien näkemykset välittyivät tuleviin opettajille ns. kuukausikonferenssien välityksellä.
- opettajankoulutuksen sisältöä tarkasteltaessa ilmenee, että tiettyjen reformipedagogisten vaikutusten lisääntymisestä huolimatta *opettajankoulutuksessa oli herbartilaisuudella sangen keskeinen asema 1900-luvun kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana* - esim. Mikael Soinisen teokset pysyvät tutkintovaatimuksissa koko tämän ajan. Tämä kehityslinja näkyy myös kuukausikonferensseissa käsitellyistä kirjoista

Oppikoulunopettajat opetussuunnitelmien vaikuttajina ja heidän opetusnäkemyksensä

- *päätösvalta ennen kaikkea opetuksen sisällöistä ja opetusmenetelmien toteuttamisesta*
- opettajien näkemyksiä tarkastellaan tutkimuksessa *oppikoulunopettajien kokousten välityksellä*. Kokouksilla ei ollut koulua koskevaa päätöksenteko oikeutta, mutta niiden saama huomio ja arvostus takasi merkittävyyden myös oppikoulun opetussuunnitelman

kehittämistyövälineenä, erityisesti korostuivat kokousten yhteydessä järjestetyt jaostokeskustelutilaisuudet, joissa käsiteltiin ennen kaikkea eri aineiden opetusmenetelmien kehittämistä. Kouluhallinnon jättäessä opetusmenetelmät vähälle huomiolle, jäi käytännön opetuksen suunnittelu opettajien varaan ja he päättivät viime kädessä kouluissa annettujen oppiennätysten toteuttamisesta. Opettajat päättivät pitkälti myös käytetyistä oppikirjoista. Myös opetusmenetelmien toteuttaminen jäi opettajien harteille, vaikka periaatteessa heidän tulikin noudattaa normaalilyseoissa käytettyjä menetelmiä. Iisalton mukaan on perusteltua esittää, että aineryhmien kokousten välityksellä opettajat omalta osaltaan vaikuttivat oppikoulun opetussuunnitelmien muotoutumiseen. Kokouksissa käytyjen keskustelujen perusteella näyttäisi siltä, että *uushumanistiset lähtökohdat säilyttivät konkreettisesti opetuksessa pintansa huomattavasti pidempään kuin normaalilyseon opetuksen herbartilaisuuspainotteisuudesta vuosisadan ensimmäisten vuosikymmenten aikana saattaisi olettaa. Yhdeksi herbartilaisuuden omaksumisen keskeisistä esteistä voi nähdä silloisen ylioppilaskäytännön, joka ohjasi voimakkaasti kouluopetusta. Herbartilaisuuden vaikutus käytännön opetukseen saattoikin jäädä opetuksen systematisointiin ja havainnollistamiseen.*

Luvussa 2.4. tehdään yhteenveto oppikoulun opetussuunnitelmiin liittyvien päätöksentekijöiden näkemyksistä ja lähtökohdista teoksen alussa olevien teoreettisten käsitteiden avulla. Luvun avulla saa hyvän yleiskuvan kehityksen yleislinjasta. Yhteenvetona edellä olleesta Iisalo tekee viisi johtopäätöstä: ensinnäkin näyttää ilmeiseltä, että vuosien 1890-1920 välisenä aikana näyttää opetussuunnitelmien taustalla olevissa opetuskäsityksissä tapahtuneen muutoksia, *keskeisimpänä uushumanistisen opetuskäsityksen asteittainen väistyminen; toiseksi eri päätöksentekijöillä ei ole ollut yhtenäistä näkemystä oppikoulusta ja sen opetuksesta tänä aikana; kouluhallinnon kannattama utilitaristinen opetusnäkemys ei ole saanut muiden päättäjien taholta sanottavaa kannatusta (tosin herbartilaisuus, jota tiede- ja opettajankoulutusorganisaatiossa painotettiin, lähenee tätä näkemystä); professorikunnan siirtyminen herbartilaisuuden kannattamisesta jossakin määrin reformipedagogiikan suuntaan, mitä heistaa esim. oppilaiden aktiivisuuden ja oma-aloitteisuuden korostaminen, heijastui aikakauden opettajankoulutuksessa eikä kentällä työskentelevien opettajakunnan näkemyksissä ja viidenneksi herbartilaisuus näyttäisi tulleen vähitellen normaalilyseon, siis opettajankoulutuksen, opetuksen ohjenuoraksi, varsinaisiin oppikouluihin tämä ei näyttäisi kovinkaan runsaasti vaikuttaneen. Lopuksi Iisalo tarkastelee eri päättäjätahojen opetuskäsitystä Klafkin typologian avulla, jossa heijastuu myös eri tahojen lähtökohtien erilaisuus ja ristiriitaisuus. Kaiken kaikkiaan ajan opetuskäsitys on nähnyt opetuksen prosessina, "jossa opettaja vaikutti oppilaaseen ja pyrki tekemään hänestä ideaalinsa mukaisen". Prosessia ei siis nähty vuorovaikutusprosessina, jossa sekä oppilas että opettaja vaikuttavat toisiinsa ja tunnin kulkuun. Tosin reformipedagogiikan näkemysten orastava esiintyntyminen, tällöin vielä teorian tasolla, painotti tätä näkökulmaa. Sitä oliko tapahtunut muutos yhtenevä laajemmin tapahtuneen koulujärjestelmällisen ja koulutusideologisen muutoksen kanssa (egalitarisen vs. kilpailuun perustuvaan valintaideologian), on Iisalton mukaan vaikea päätellä. Materialistisen opetuskäsityksen aseman vankistuminen aikakautena on tietysti tämän suuntaisen.*

Tutkimuksen kolmannessa luvussa käsitellään eräitä aikakauden opetussuunnitelman keskeisiä kysymyksiä, joiden avulla pyritään todentamaan edellä olleet johtopäätökset, joiden ongelmana on niiden perustuminen jossakin määrin valikoituun ja näin ollen myös niukkaankin lähteistöön. Käsitelyyn tulee *keskikoulun lukusuunnitelman muototutuminen, oppikoulun kielten* (koulun kieliohjelma, toisen kotimaisen kielen, vieraiden kielten opetuksen, venäjän kielen, äidinkielen ja latinankielen asemassa tapahtuneet muutokset) *opetusproblematiikka ja herbartilaisen suuntauksen kannalta keskeisen tahdon ja tunteen kasvatuksen heijastuminen lukusuunnitelmissa.* Tämä ratkaisu on perusteltu, koska muuten aikakauden lukusuunnitelmien todellinen sisältö olisi tutkimusraportin alkuosan varassa

jäänyt lukijalle melko epäselväksi, samalla tarkastelu antaa evidenssiä edellä oleville johtopäätöksille. Ehkäpä tätäkin systemaattisempi lukusuunnitelmien läpikäyminen olisi ollut paikallaan, jolloin kyseessä olisi ollut aivan eri luontoinen tutkimus, kuten Iisalo itsekin toteaa. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan käsitellä tätä tutkimuksen loppuosaa yksityiskohtaisemmin, riittänee kun toteamme sen tukevan edellä olevia johtopäätöksiä.

Kaiken kaikkiaan oppikoulujen lukusuunnitelmien taustaolettamuksien muutoksesta vuosina 1890-1920 voidaan tehdä seuraava yhteenveto: kauden alussa oli hallitsevana uushumanistinen doktriini, joka kauden päättyessä oli miltei kadonnut, mikä näkyi esim. opetusmenettelyissä. Kauden aikana vallitsi herbartilaisuus, utilitaristinen opetuskäsitys ja jossakin määrin reformipedagogiikka. Kahden ensiksi mainitun vaikutus oli olennaista ja se näkyi ennen kaikkea opettajankoulutuksessa ja kouluhallinnossa, ei niinkään opettajien näkemyksissä.

Iisalons työ on alueensa perusteellinen tutkimus, joka on hyvä esimerkki maassamme viime aikoina harrastetusta aatehistoriasta ja siitä kuinka laajan, mutta melko "vähäpuheisen" ja informaatioköyhän materiaalin varassa kyetään luomaan uskottavan tuntuinen kuva menneen ajan ilmiöstä. Kannattaa varata muutama tovi aikaa ja tutustua tähän työhön. Itsekin luin teoksen perusteellisemmin vasta tätä tehdessä - tämä olisi kannattanut tehdä aikaisemmin, omaa tutkimusta tehdessäni...

ESIMERKKI 6. Juhani tähtinen. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja esilläolteiden kasvatussuuntausten lähtökohtien muutoksia 1850 - 1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehtien ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:157.

Tutkimuksessa tarkastellaan pikkulasten kotikasvatukseen liittyvien näkemysten premissien ja eri aikakausien kasvatussuuntauksien lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989. Tutkimus kiinnittyy siis informaalisien kasvatuksen historiaan, jota Suomessa on tutkittu viime vuosia lukuunottamatta melko vähän, varsinkin alueen varhaiskasvatukseen tutkimusta ei juuri esiinny. Edellisessä esimerkissä, siis Iisalton tutkimuksessa, lähdettiin liikkeelle oppikoulujen lukusuunnitelmaan vaikuttaneiden päättäjätahojen näkemysten analyysistä ja vasta toissijaisesti analysoitiin lukusuunnitelmien keskeisiä muutoksia analysoimalla. Tässä tutkimuksessa lähdetään liikkeelle lähdeaineiston systemaattisesta analyysistä, minkä perusteella nostetaan eri aikakausien kasvatusnäkemysten lähtökohdat ja kytkökset laajempiin konstruktioihin. Tosin analyysissä hyödynnetään Iisalton tutkimuksen lailla tutkimusraportin alussa esitettyä yleiskatsausta ja teoreettis-filosofista tulkintakehystä, joka perustuu esitutkimuksesta ja alueen kirjallisuudesta nousseisiin näkökulmiin, ja jonka avulla lähdeaineiston analyysi ja tulkinnat on kyetty tekemään vähemmän sattumanvaraisiksi. Samalla tällainen tulkintakehys auttaa tutkimuksen tulosten raportointia ja tekee esitetyistä tulkinnoista helpommin ymmärrettäviä. Päälähdeaineistosta, suomenkielisistä kasvatusoppaista, analysoitiin niiden esittämien kasvatusohjeiden ja näkemysten asettamat kasvatusavoitteet, -strategia, -strukturi, suositellut kasvatusmenetelmät ja vanhemmille asetetut odotukset. Näin saadun kuvan perusteella kukin teos luokiteltiin luokitustrunon mukaisesti ryhmiin, jos se oli mahdollista. Aikakauslehtien kasvatusartikkelien ja lapsiaiheisen kuvituksen (ei sisältänyt artikkelien aineistoa) analyysissä tyydyttiin niiden luonteen vuoksi luokittelemaan ne yleisemmällä tasolla kuin varsinaiset kasvatusoppaat. Tällä pyrittiin eri aineistoihin pohjautuvien analyysien perusteella luomaan kuva eri aikakausina esiintyneistä näkemyksistä ja näiden sisällöstä ja aikakausien ideaalikasvatukseen lähtökohdista. Teoksen alkuosan laajuus johtuu osittain tutkimuksen pioneeriluonteisuudesta eli koska aluetta on vähän tutkittu, oli mielekästä alueen laajempi esittely: tämän avulla toivotaan lukijan kiinnittyvän alueen tematiikkaan ja problematiikkaan paremmin kuin suppeamman pohjatuksen kautta olisi ollut mahdollista.

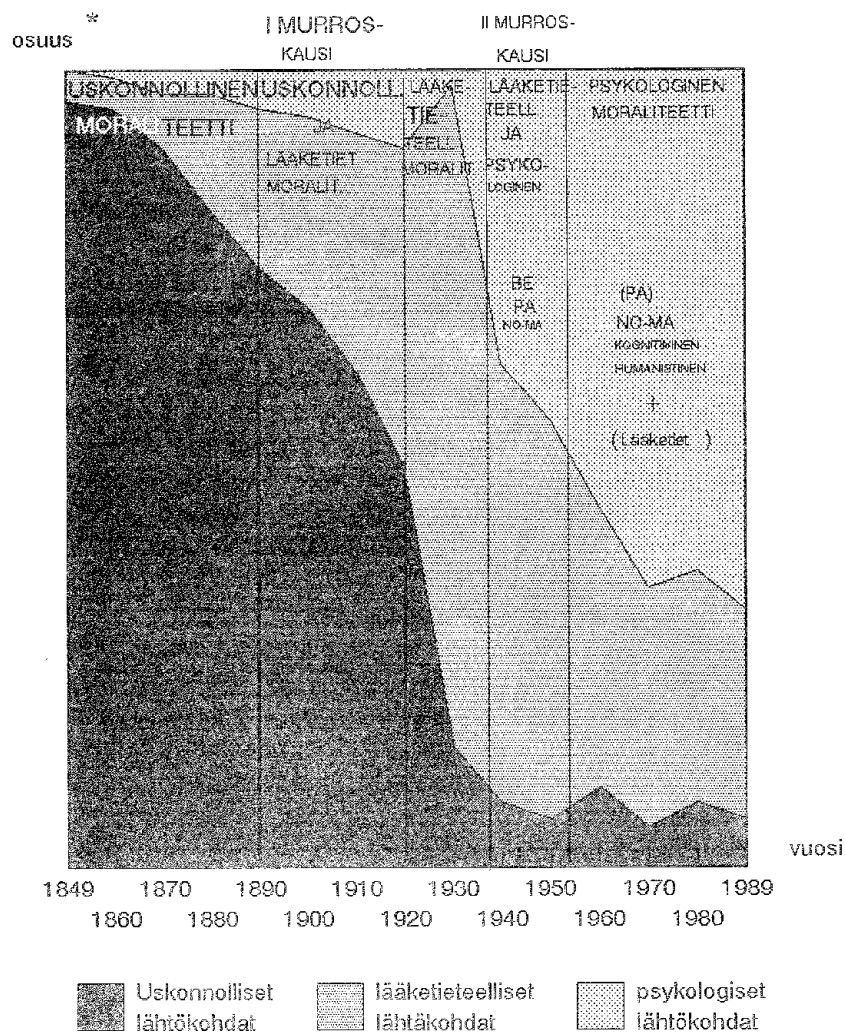
Tutkimuksen keskeisimmät tehtävät ovat:

1. *Ensinnä* määritellään vanhemmille suunnattujen suomenkielisten kasvatus- ja hoitooppaiden (uusintapainoksineen $N = 634$), aikakauslehtiartikkelien (otos 186 kpl) ja lehtimateriaalien lapsiaiheisen kuvituksen (otos 431, ei sisällä artikkelien kuvitusta) perusteella eri aikakausien yleinen kasvatusmoraliteetti. Kasvatusmoraliteettikäsitettä käytetään heuristisena yläkäsitteenä, jolla kuvataan eri aikakausien yleistä kasvatusajattelua ja -normistoa Suomessa. Näin saatua kasvatusmoraliteettiesitystä verrataan muiden lapsiin liittyvien instanssien kuten koulun, oppilashuollon, lastenhuollon ja lastentarhojen toimintapremissien muutoksiin. Tätä kautta kasvatusmoraliteetissa tapahtuneet muutokset voidaan suhteuttaa laajempiin yhteiskunnallis-historiallisiin yhteyksiin ja samalla lisätä esitetyn moraliteettijaottelun luotettavuutta.

2. Tutkimuksen *toisena* tavoitteena on kartoittaa maassamme eri aikakausina esiintyneitä pikkulastenkasvatukseen liittyneitä kasvatussuuntauksia ja näiden lähtökohtia (kasvatusstrategioita, -struktuuria, -menetelmiä ja ideaalivanhemmuuden kriteereitä). Tämä mahdollistaa kunkin suuntauksen geneettisen tarkastelun ja eri suuntausten lähtökohtien vertailun. Tämä kasvatussuuntausten erittely perustuu lähinnä vanhemmille suunnattujen kasvatusoppaiden analyysiin ja erittelyyn.
3. *Lisäksi* tutkimuksessa luodaan kasvatusmoraliteettien muutoksien yhteiskunnallis-historiallisista yhteyksistä yleisluontoinen kuva, tässä keskitytään pitkälti aatehistorialliseen tarkasteluun. Tämä yhteiskunnallis-historiallinen tarkastelu auttaa meitä sijoittamaan kasvatusmoraliteettien muutokset laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja auttaa tämän muutoksen ymmärtämistä.

Kasvatusmoraliteettikaudet Suomessa 1850 - 1989

Tutkimuksen perusteella Suomessa on esiintynyt 1850-1989 kolme varsinaista kasvatusmoraliteettikautta ja kaksi näiden väliin sijoittuvaa murroskautta (ks. kuvio 1).



BE = Behavioristinen suuntaus
 NO-MA = Normatiivis-maturatiivinen suuntaus
 PA = Psykoanalyttinen suuntaus

* Huom! Osuudet viitteellisiä - perustuvat sekä määrälliseen aineistoon että tehtyyn tulkintaan.

KUVIO X. Pikkulastenkasvatusta koskevien moraliteettien muutokset 1850 - 1989

Tutkimuksen alkuajankohdan määrittäminen 1800-luvun puoliväliin ei mahdollista tätä aiemman kasvatusteorian kuvausta. Yleisesti kuitenkin esitetään, että kirkolla ja yleisemminkin uskonnollisävytteisellä mentaliteetilla olisi ollut keskeinen asema maassamme aina 1600-luvulta lähtien, mikä ei ole voinut olla heijastumatta myös aikansa kasvatusteorioissa.

Vuosien 1850 ja 1889 välistä aikaa voitaneen perustellusti kutsua *uskonnollisen kasvatusteorian kaudeksi*, jolloin pikkulastenkasvatukseen liittyviä näkemyksiä määrittivät lähinnä uskonnolliset lähtökohdat, sekä vanha- että uustestamentaaliset lähtökohdat: lasta tuli kasvattaa primaaristi iankaikkisuutta varten, ja vasta toissijaisesti maanpäällistä elämää varten, jolloin korostui lapsen totuttaminen (ehdollistaminen) tottelevaisuuteen, ylempiensä kunnioittamiseen, hyviin tapoihin ja ahkeruuteen. Tänä aikana esiintyi jossakin määrin myös lääketieteellisesti ja psykologisesti suuntautuneita näkemyksiä (näiden lähtökohdat perustuivat selkeästi suuntausten opinkappaleisiin), mutta ne jäivät kuitenkin selkeästi vähemmälle huomiolle kuin uskonnollisesti suuntautuneet näkemykset.

Kuviosta voidaan nähdä, että uskonnollinen moraliteetti menetti primaarisuusasemansa asteittain lääketieteelliseksi vuoden 1890 tienoilta lähtien. Uskonnollisten näkemysten ohien liittyi yhä useammin pienokaisen fyysiseen hoitoon keskittyvää opastusta. Lääketieteellinen traditio voimistui tänä aikana yleisemminkin. Vaikka ennenkin oli esiintynyt lääketieteellisiä kasvatusteorioita, niiden asema suomalaisessa kasvatustraditiossa oli ollut marginaalinen. Lääketieteellisen lähestymistavan nousu primaariksi pikkulastenkasvatukseen liittyvässä normistossa kesti noin kolme vuosikymmentä. Tätä aikaa olen kutsunut *ensimmäiseksi kasvatusteorien murroskaudeksi* (1890-1919).

Varsinaiseksi *lääketieteellisen kasvatusteorian kaudeksi* voimme määritellä vuosien 1920 ja 1934 välisen ajan. Tällöin ilmestyi runsaasti lääkärin kirjoittamia kasvatuskirjoja ja lehtiartikkeleita. Myös aikakauslehdistön kuvituksessa heijastuivat tämän suuntauksen ideaalit. Vanhempia, erityisesti äitejä, kehoitettiin huolehtimaan ennen kaikkea pienokaisten fyysisestä hyvinvoinnista.

Vaikka lääketieteelliseen traditioon perustuva kasvatusteoriat on säilyttänyt oman tärkeän asemansa kolmekymmentäluvun jälkeenkin, tämän päivän kasvatusteorioita myöten, voidaan pikkulastenkasvatusteorien nähdä alkaneen muuttua asteittain 1930-luvun puolen välin tienoilla. Kasvatusteoriat ja -opastukseen alkoi ilmaantua yhä enemmän lääketieteellisten näkemysten ohessa psykologiseen tietämykseen perustuvaa opastusta ja perspektiivejä. Tätä vuosien 1935 ja 1955 välistä aikaa on tässä työssä nimitetty *toiseksi kasvatusteorien murroskaudeksi*: lääketieteellisen ja psykologisen kasvatusteorian kaudeksi. Tämä murros on selkeästi nähtävissä sekä "Kotiliesi"-lehden artikkeleissa että kasvatusteoriatieteessä. Kuten yleensäkin murroskausien aikana, säilytti edellisen kauden primaarinäkemys, tässä tapauksessa lääketieteellinen, pitkään murroskauden alussa hallitsevan asemansa, mutta samanaikaisesti uuden (psykologisen) suuntauksen näkemyksiä alkoi esiintyä yhä enemmän. Tämä psykologisten näkemysten vaikutuksen lisääntyminen näkyy esimerkiksi siinä, että lääketieteellis/behavioristinen kasvatusteoriat lisääntyi merkittävästi juuri neljäkymmentäluvulla, jolloin myös puhtaammin psykologiaan perustuva kasvatusteoriat lisääntyi merkittävästi.

Viisikymmenluvun puolesta välistä onkin katsottu alkaneen uuden - *psykologisen kasvatusteoriatieteen kauden*, joka jatkunee vielä pitkään tutkimuksen loppuvuodeksi määritellyn 1989:n jälkeenkin. Kauden kasvatusteoriat ovat hallinneet normatiivis-maturatiivisen (1950-1975), kognitiivisen (1970-) ja humanistisen (1980-luvulla) suuntausten lähtökohdat ja näkemykset. Näiden kolmen suuntauksen lisäksi voidaan katsoa psykoanalyttisten näkemysten vaikuttaneen merkittävästi joko suoraan tai välittyneesti pikkulasten kotikasvatusteorien muotoutumiseen näinä viime vuosikymmeninä.

Kun tarkastellaan lyhyesti kasvatusteorian muutoksen keskeisiä piirteitä 1850 - 1989, nähdään kasvatusteoriatieteen perusteiden siirtyneen uskonnollisista lääketieteellisiin ja myöhemmin psykologisiin doktriineihin. Vastaavasti ideaalikasvatusteorien keskeiset

tavoitteet ja kasvatuksen korostukset ovat siirtyneet lapsen sielusta fyysiseen ja psyykkiseen alueeseen. Olennaisinta tässä muutosprosessissa on ollut lapsikeskeisyyden ja humanistisiin lähtökohtiin nojautuvien näkemysten lisääntyminen. Kasvatuksen tulee nykyisten käsitysten mukaan perustua ennen kaikkea kunkin lapsen yksilöllisiin lähtökohtiin ja ominaispiirteisiin. Myös ideaalikasvatuksen strategia ja struktuuri ovat muuttuneet mekaanisuutta ja kaavamaisuutta korostavista joustavuutta ja lapsen yksilöllisyyttä korostaviksi. Erityisen merkittävä muutos tässä suhteessa näyttäisi tapahtuneen 1950-luvun vaihteen tienoilla.

Muutoksien taustatekijöitä

Kasvatusmoraliteettien ja -suuntausten lähtökohtien muutokset ovat yhteydessä laajempiin historiallis-yhteiskunnallisiin muutoksiin. Kasvatuspremissit eivät ole muuttuneet yht'äkkiä, vaan asteittain. Kiinnostavaa onkin tarkastella näiden suuntauksien tuloa pikkulapsiin liittyvän kasvatusideaalien lähtökohdiksi maassamme.

Kasvatustaloudelliset näkemykset ovat sidoksissa aikakautensa yhteiskunnallis-historiallisiin tekijöihin, sekä aineellisiin että aatteellisiin, kuten muutkin yhteiskunnalliset ilmiöt. Se, kumpi nähdään merkittävämpänä muutoksen taustatekijänä, riippuu itse kunkin tarkasteluperspektiivistä. Itse en lähtenyt etsimään muutokselle kausaalista selittäjää, vaan pyrkimyksenäni oli paremminkin hahmottaa muutosten taustalla olleita yhteiskunnallis-historiallisia olosuhteita siinä mielessä, että muutokset tulisivat paremmin ymmärretyiksi eli tarkoituksena ei ollut ilmiön aukoton selittäminen "syysuhdeselityksillä", jotka usein ylläksinkertaistavat ilmiöiden suhteita.

Pikkulapsiin liittyvät kasvatusmoraliteetit ovat maassamme muuttuneet (yllättävänkin) samanaikaisesti kuin muissa teollisissa länsimaissa (mukaan lukien USA). Kasvatustaloudellisuuden kirjoittajien taustoja tutkittaessa nähdäänkin uusien suuntausten tulleen aluksi pitkälti Saksasta, ja myöhemmin 1950-luvulta alkaen enenevässä määrin anglosaksisesta kulttuurista. Emme voi selittää tai ymmärtää tapahtuneita muutoksia tarkastelemalla yksinomaan oman maamme yhteiskunnallis-taloudellisia muutoksia. Näyttäisikin tarkoituksenmukaiselta tarkastella Suomessa tapahtuneita yhteiskunnallisia muutoksia, etenkin aatteelliseen traditioon liittyviä, laajemmassa kontekstissa: Suomen kulttuurin kehitys on liittynyt läheisesti eurooppalaiseen kulttuuriin. Näin esimerkiksi kasvatustaloudellisuuden muutoksiin vaikuttavia tekijöitä tulisi tarkastella suhteessa sekä Suomen että muiden länsimaiden yhteiskunnallis-historiallisesta perspektiivistä.

Kasvatusmoraliteettien ja esillä olleiden kasvatussuuntausten muuntumiseen ovat näkemykseni mukaan vaikuttaneet sekä eri aikakausien yhteiskunnallis-historiallisen kehityksen herättämät tarpeet että ajassa liikkuvat aatevirtaukset. Esimerkiksi kasvatustaloudellisuuden psykologisoituminen (ja individualisoituminen) voidaan yhdistää psykologisen tietämyksen ja lapsipsykologian kehittymiseen laajemminkin kuin vain Suomessa. 1940-luvulta alkaen psykologiset näkemykset vastasivat osaltaan ajan tarpeisiin adekvaatimmin kuin lääketieteelliset: jatkuvasti teollistuvissa ja tätä kautta kompleksisoituvissa länsimaissa, joissa lasten perushoito ja siten heidän fyysinen hyvinvointinsa oli jo jokseenkin kehittynyttä, antoi psykologinen kasvatustaloudellisuuden tarkoituksenmukaisen lähtökohdan pikkulasten kasvatukseen ja hoitoon. Tämä kehityssuunta liittyy osaltaan länsimaissa (myös Suomessa) jatkuvasti lisääntyvään individualisointiprosessiin, joka on korostunut varsinkin toisen maailmansodan jälkeen. Tämän lisäksi uusien näkemysten esiinmarssia voi selittää uusien ammattikuntien pyrkimys legitimoida oma asemansa kasvatustaloudellisuuden kentässä.

Lopuksi on korostettava kasvatusmoraliteettien muutoksen ja eri kasvatussuuntien kehittymisen ja leviämisen timentyistä "pienien askelten kehittymis- ja etenemistendenssiä". Lisäksi on ennen kaikkea muistettava se, että ajassa liikkuu aina useita kasvatussuuntauksia ja -näkemystä. Huolimatta tästä näkemysten samanaikaisuudesta kasvatustaloudellisuuden ja -premissien muutoksissa on havaittavissa tietty kehityssuunta: lapsikeskeisyyden ja individualististen lähtökohtien lisääntyminen on yksi tällainen.

Kun *arvioin työn toteutusta* nyt, kiinnittäisin tehtyä enemmän ja konkreettisemmin pikkulasten kasvatukseen liittyvien näkemysten muuotokset eri aikakausien pedagogisiin aatevirtauksiin ja kasvatuksen vaikuttajahenkilöiden sekä alueen insituutioiden toiminnan takana oleviin taustaolettamuksiin ja niiden muutoksiin. Samoin käyttäisin energiaa, mikä nyt olisikin mahdollista, kun käsillä on alueen perustutkimukseksi tai yleisesitykseksi esitettävä työ, näkemysten muutosten konkreettisempaan sijoittamiseen yhteiskunnallis-historiallisiin yhteyksiinsä - tosin tätä on tehty nytkin, mutta kun tämä analyysi on sijoitettu teoksen loppupuolelle ja se on verraten yleisluontoinen, saattaa sen lukeminen ja ennen kaikkea sen sijoittaminen oikeisiin suhteisiin olla lukijalle ilmeisen vaikeata. Tärkeätä on huomata myös, että kyseessä on pikkulasten kasvatukseen liittyviin näkemyksiin liittyvä tutkimus, ei konkreettisten kasvatuskäytäntöjen tutkimus, mitä en ole tekstissä jatkuvasti kyennyt aina tarpeeksi terottamaan. Tosin lukijan pitäisi pystyä tämä päätelemään jo tutkimuksen nimen perusteella. Tämä ongelmahan on aatehistoriallisen tutkimuksen yksi suurimpia "pullonkauloja". Kiinnostavaa olisikin ollut näkemysten konkreettisen vaikuttavuuden tutkimus, mutta tämä olisi ollut jo niin laaja kysymys, ettei tutkimus olisi valmistunut siedettävän ajan sisällä, jos lainkaan. Tällaisen vaikuttavuustutkimuksen tarve olisi kuitenkin mitä ilmeisin samoin kuin näkemysten muutosten taustalla olevien tekijöiden ja motiivien yksityiskohtainen tutkimuksen tarve. Yhdeksi ongelmaksi, näin jälkeinpäin ajattelen, raportissa jää myös se, että sen "sisässä" on runsaasti materiaalia ja tutkimustuloksiksikin luettavaa tietoa, jonka avulla voitaisiin esimerkiksi tarkastella nyt tehtyä enemmän eri suuntausten sisäistä kehitystä. Lisäksi olisi ollut mielenkiintoista analysoida eri käsitteiden käytön ja merkityksen muutoksia ajassa. Tämän alueen käsiteanalyysi olisi ilman muuta uuden tutkimuksen arvoinen.

Kaiken kaikkiaan tätä tutkimusta arvioitaessa tulee muistaa, että sen tavoitteena on näkemyksissä tapahtuneiden muutoksen tutkiminen ja eri aikakausien näkemysten lähtökohtien tarkastelu, joten se on pakostakin yleistävä ja hävittää tärkeitäkin ulottuvuuksia joko kokonaan tai sivuuttaa ne vähällä huomiolla. Tärkeätä on huomata myös eri aikakausien "*aatevirtauksien*" *moninaisuus ja yhtäaikaisuus*, vaikka eri kausilta voidaankin määrittää tietty primaarisuuntaus(kset) tai ajattelutapa(vat). Tämän suuntainen ilmiö heijastui myös esim. Iisalton tutkimuksessa (edellinen esimerkki n:o 5), jossa opetushallinnon, tiede ja opettajankoulutusorganisaation ja opettajien näkemykset poikkesivat toisistaan.

3.4.2. Kasvatuksen sosiaalhistoria

Kasvatuksen sosiaalhistoriallinen tutkimus nojautuu pitkälti sosiologiasta, sosiaali- ja taloushistoriasta saatuihin vaikutteisiin¹⁾. Kuten edellä luvussa 3.1.2. todettiin, sosiaalhistoriallisen tutkimusotteen vaikutus kasvatuksen historian tutkimukseen liittyy "uuden kasvatuksen historian" näkökulmien "voittokulkuun" länsimaissa toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä. Meillä Suomessa tämä tutkimusote on lisääntynyt merkittävästi vasta 1980-luvun aikana. Tosin lähestymistavalle on löydettävissä esikuvansa Suomestakin jo 1900-luvun alun sosiaalhistorioitsijoiden töissä, joiden tutkimuskohteena oli koulutuksen vaikutus esimerkiksi sosiaaliseen liikkuvuuteen²⁾. Tämä unohdetaan helposti puhuttaessa tämän päivän kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalhistoriallisesta tutkimusotteesta ja sen merkityksestä tutkimustradition kehittymiselle.

Vaikka kasvatuksen sosiaalhistoriallista lähestymistapaa ei voi määrittää eksaktisti "uuden kasvatuksen historian" lailla, lähestymistavalle tyypillistä on kasvatukseen liittyvien *ilmiöiden tarkastelu luokka- ja rakenneperspektiivistä*. Tutkimuksen kohteena on yleisesti eri koulutusjärjestelmien ja -rakenteiden kehitys, koulutuksen sosiaalinen funktio (esim. sosiaalinen liikkuvuus ja koulutus, valikointifunktio) ja koulutuksen taustatekijät. Lisäksi tutkimuksen kohteeksi ovat aikaisempaa enemmän tulleet informaaliseen kasvatukseen liittyvät ilmiöt. *Tärkein yhdistävä piirre sosiaalhistoriallisissa tutkimuksissa on se, että tutkittavat kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöt pyritään kytkemään kunkin aikakauden yhteiskunnalliseen kontekstiin*. Näin kasvatuksen ulkoiset muutostekijät nousevat tutkimuksen keskiöön. Kasvatusta ja koulutusta tarkastellaan siis *sosiaalisena ilmiönä*, jolloin korostuu juuri kasvatuksen ja muiden yhteiskunnallisten ilmiöiden ja tekijöiden vuorovaikutus.

Sosiaalhistoriallisen tutkimusotteen lisääntymisen myötä kasvatuksen historian tutkimuksen *kysymyksiin ja tutkimusotteeseen on tullut uusia piirteitä*. Verrattuna traditionaaliseen tutkimukseen sosiaalhistoriallisessa tutkimuksessa on painotettu *holistista ja monitieteellistä tutkimusotetta*; näin uskotaan päästävän tarkoituksenmukaisempiin tulkintoihin kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista ja suhteista kuin jos tyydyttäisiin tietyn tutkimuskohteen kapea-alaisempaan käsittelyyn. Kun kasvatuksen historia keskittyi aikaisemmin pitkälti koulu- ja pedagogisten uudistajien aatteiden tutkimiseen ja kuvaamiseen, niin sosiaalhistoriallinen tutkimus tarkastelee siis alueensa ilmiöitä ja kehitystä suhteutettuna kunkin aikakauden yhteiskuntaan. Myös

-
1. Sosiologian ja historian lähtökohtia tarkasteltiin luvussa 2.2; ks. lisäksi esim. Szreter 1989; Kuikka 1983. Sosiaalhistorialliseen tutkimussuuntaukseen tutustumisen voi aloittaa lukemalla vaikkapa Pertti Haapalan (1989) "Sosiaalhistoria. Johdatus tutkimukseen" teokseen.
 2. Ks. Haapala 1989, 67; Heikkinen 1983, 38.

koulutuksen, erityisesti valtiojohtoisen koulutuksen, kehitystä tarkastellaan usein kriittisemmästä perspektiivistä kuin traditionaalisessa kasvatuksen historiassa - koulujärjestelmiä tarkastellaan esimerkiksi kapitalistiseen yhteiskuntaan ja sen tarkoitukseen suhteutettuna, joita ei yleensä nähdä kovin positiivisina. Tutkimusmenetelmällisesti kasvatuksen sosiaalishistoriallisessa tutkimuksessa on tyypillistä monitieteellisen perspektiivin lisäksi *kvantitatiivinen tutkimusote*, jolloin korostuu esimerkiksi koulutuksen ja siihen osallistuneiden määrällinen tarkastelu. Tutkimusraporteissa tämä näkyy erilaisten taulukoiden ja kuvioiden runsaudessa.¹⁾

Sosiaalishistoriallisessa lähestymistavassa on varsin yleistä luoda tutkimukselle *teoreettinen viitekehys*, jonka kautta historiallista ilmiötä tulkitaan - tällainen teoreettinen ilmiöiden tarkasteluhan on tyypillistä sosiologiselle tutkimukselle. Tutkimusten näkökulmat ovat useimmiten joko funktionalistisesta ja reproduktio- (uusintamis- tai sivilisaatiokriittiset) selitysmalleista lähteviä. Ensimmäisessä lähdetään tulkitsemaan koulutukseen liittyviä ilmiöitä sen yhteiskunnallisten tehtävien kautta, ennen kaikkea yhteiskunnallisen integraation perspektiivistä. Toisessa, reproduktiolähestymistavassa, tarkastellaan kasvatusta ja koulutusta jo olemassa olevan sosiaalijärjestelmän uusintajana ja yleisenä valvonta- ja kontrollimekanismina²⁾. Bourdieulaisesta perspektiivistä on kasvatuksen historiaa ja koulutussosiologista tutkimusta harrastettu maassamme runsaasti, ennen kaikkea Turun yliopiston kasvatustieteilijöiden ja sosiologien piirissä, vaikka kasvatuksen sosiaalishistoriallisen tutkimuksen juuret voitaneen yhdistää "vasemmistolaisen" ajattelun ekspansioon 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin yhteiskuntatieteissä niin meillä kuin muuallakin länsimaissa vaikutti laajasti marxilainen yhteiskuntafilosofia. Kasvatuksen historian tutkimuksissa on kuitenkin muutamia poikkeuksia lukuunottamatta harvoin lähestytty tutkimusilmiötä puhtaasti marxilaisesta viitekehuksesta. Tällaisesta esimerkkinä voimme kuitenkin mainita esimerkiksi Tuomas Takalan tutkimuksen "Koulun yhteiskuntaopetus ideologisen sääntelyn välineenä Suomessa v. 1917-1975".

Teoreettisen lähestymistavan liittäminen historialliseen tutkimukseen aiheuttaa eittämättömiä ongelmia, mutta samalla se on antanut tutkimuksen tekijöille mahdollisuuden tehdä pidemmälle vietyjä tulkintoja, mikä varsinkin kasvatustieteen perspektiivistä on antoisampaa kuin pelkkä ilmiöiden pelkistetty kuvaaminen. Tosin tällaiset tulkinnat ovat usein kritiikille alttiita, mutta toisaalta tutkimus lienee jo saavuttanut tietyn arvon, jos se herättää keskustelua ja debattia - onhan yksi tieteen peruseriaatteita itsekorjautuvuus, jolloin eri näkemysten kohtaaminen voi olla tällaisen prosessin alku. Suurempi ongelma kuin tulkintojen tietynlainen rajallisuus on nähdäkseni se, että tietystä

1. Vrt. esim. Kaestle 1988; Talbot 1989;

2. Ks. enemmän näiden suuntausten lähtökohdista esim. Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984;

teoriasuuntauksesta voi tulla tutkijalle tai tietylle tutkijajoukolle tavallaan pyhä ja koskematon, niin että historiallisia ilmiöitä tulkitaan ainoastaan sen kautta. Tämä voi aiheuttaa tietynlaista sokeutta menneisyyden ja sen lähteiden suhteen, jolloin helposti käy niin, että hyväksytään vain sellaiset tutkimusongelmat ja lähteet, joita voidaan tulkita lähtökohtateoriasta käsin. Lisäksi liian vahva teoreettinen viitekehys voi johtaa siihen, että menneisyyden kasvatustilmiöitä tulkitaan liiaksi tämän päivän perspektiivistä ja käsittein eikä menneisyyden omasta kontekstista.¹⁾

Yhdeksi sosiaalishistoriallisen tutkimusotteen perusongelmaksi tulee usein lähdeaineiston epätäydellisyys ja karkeus: usein esimerkiksi eri aikakausien tilastot eivät ole yhteismitallisia, jolloin niiden yhteensoveltaminen saattaa tuottaa ylitsepääsemättömiä ongelmia. Lisäksi datat ovat usein poikkileikkauksellisia eli ne kuvaavat tilannetta tietynä ajankohtana. Tällaisen materiaalin avulla on vaikeata selvittää aukottomasti kasvatuksen tai koulutuksen kehitystä ja sen vaikutusta ihmisten elämään. Kaestlen mukaan kasvatustutkimuksen tulkinta staattisen informaation varassa, jota poikkileikkauksinformaatio aina väistämättä on, sisältää suuria metodologisia ongelmia, jotka tulisi muistaa tulkintoja tehdessä.²⁾

Kaestle³⁾ esittää neljä perustavanlaatuista ongelma-aluetta, joita "uuden kasvatustutkimuksen historian" tulisi pyrkiä ratkomaan. Etenkin sen sosiaalishistoriallisen suuntauksen kehityksen, uskottavuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kannalta näiden ratkaiseminen olisi tärkeää:

1. Ensimmäinen ongelma liittyy *historiallisten selitysten luonteeseen*, erityisesti kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen, eli tulisi tehdä selkeä ero korrelatiivisten suhteiden ja kausaaliselitysten kesken:
 - historiallisissa selityksissä tulee olla varovainen kausaaliselityksien suhteen.
2. Käytettyjen käsitteiden tarkoituksenmukaisuuden arvioiminen; ongelmana on käsitteiden arvosidonnaisuus ja presentismi (käytetyt käsitteet liittyvät paremminkin nykyisyyteen kuin menneisyyteen - avainkäsitteiden etymologinen analyysi olisi tässä mielessä ensisijaisen tärkeää).
3. Ongelmana on usein myös todellisen käyttäytymisen ja siihen liittyvien ideaalien pitäminen erillään toisistaan.
4. Aikomusten ja seurausten välisen suhteen ratkaiseminen
 - historioitsijan ongelmana on se, että asioita tarkkaillaan "jälkiviisaan" perspektiivistä.

1. Ks. esim. Talbot 1989, 152-153.

2. Kaestle 1988, 39-40.

3. Kaestle 1988, 40-41.

Kaestelen esittämien neljän keskeisen ongelma-alueen ratkaiseminen tai edes näiden tiedostaminen on todella keskeisellä sijalla koko kasvatuksen historian, miksei yleisemminkin historiantutkimuksen adekvaattisuuden kannalta. Erityisesti tulisi pitää mielessä historiantutkimukseen ja kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen liittyvät ongelmat. Ongelmista huolimatta suuntauksen tulevalta kehitykseltä voidaan odottaa paljon.

Kaiken kaikkiaan voidaan yhtyä Heikkisen¹⁾ näkemykseen siitä, että koulutuksen näkeminen yhteiskunnallisena ilmiönä on ollut merkittävä edistysaskel koulutuksen historian tutkimuksessa. Tämän myötä, kuten Heikkinen esittää, koulutuksen historialliseen tutkimukseen on tullut aiempaa vakavammin otettava tutkimusote, joka asettaa selkeitä tutkimuskysymyksiä sen sijaan, että tyytyisi vain koulutuksellisten tai laajemminkin kasvatuksellisten ilmiöiden kuvaukseen. Sosiaalishistoriallinen lähestymistapa mahdollistaa esimerkiksi kasvatuksen ja koulutuksen taustalla olevien mekanismien ja arvostusten sekä vastaavien tutkimisen, jotka antavat kasvatuksen historialle aivan uudenlaista "viehätysvoimaa" ja kosketuspintaa todellisuuteen kuin aiempi traditionaalinen kasvatuksen historian tutkimus.²⁾

Kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalishistoriallisen tutkimuksen tähänastisia saavutuksia tai heikkouksia arvioitaessa tulisi pitää mielessä, että yhteiskunnan ja koulutuksen välisen vuorovaikutuksen todellinen tutkimus on vasta alullaan ja on tuskin vielä edennyt kovinkaan paljoa näiden suhteiden toteamista pidemmälle. Talbotin mukaan kysymykset, joita kasvatuksen historian tulisi tutkia ovat vasta selkenemässä. Näiden tiimoilta tulisi hänen mukaansa käydä syvällistä metodologista keskustelua ja kehitellä näiden kysymysten käsittelyyn sopivia käsitteellisiä kehikkoja.³⁾ Toisaalta on varottava tähän suuntaukseen sisältyvien metodologisten ongelmien vähättelyä ja tutkimusongelmien rajaamista ainoastaan esimerkiksi kasvatuksen instituutio- ja rakennetutkimukseksi. Kasvatuksen historian tutkimuskentän tulee käsittää koko kasvatuksen alue sen moninaisuuden kaikkine ilmiöineen ja ulottuvuuksineen.

Sosiaalishistorian tutkimuskenttä on laaja, joten siinä riittää miltei loputtomasti mielenkiintoisia ja keskeisiä tutkimuskohteita tulevaisuudessakin esimerkiksi koululaitosten hallinnon, koululainsäädännön kehityksen, koulutusrakenteiden muutosten, koulutuksen toteutumisen ja vaikuttavuuden sekä koulutuspolitiikan alueella. Myös kasvatusta ja koulumaailman sisäinen todellisuus ja vuorovaikutusprosessit odottavat tutkijaansa. Sosiaalishistoriallinen tutkimusote soveltuu kaiken edellä luetellun ohella myös yleisempien kasvatuskysymysten, vaikkapa eri aikakausien moraalikasvatuksen ja sen taustalla olleiden arvojen, tutkiminen. Informaalisen kasvatuksen, kuten kotikasva-

1. Heikkinen 1983, 38.

2. Ks. myös Kuikka 1983; Rinne ym. 1984; Bruneau 1990, 15.

3. Talbot 1989, 145.

tuksen ja muiden vastaavien kasvatusagenttien kasvatus, alue on lähes koskematon alue varsinkin Suomessa. Myös koulutuksen ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen syvällisempi historiantutkimus odottaa tekijäänsä, samoin kuin talouden ja koulutuksen vuorovaikutuksen tutkimus. Yhä enemmän kaivattaisiin myös sellaista kasvatuksen historiallista tutkimusta, jossa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan paremminkin alhaalta ylöspäin - "tavallisen kansan" perspektiivistä, eikä eliitin tai yläluokan perspektiivistä. Tällainen alhaalta ylöspäin -perspektiivi edellyttää uudenlaisen lähdemateriaalin ja menetelmienkin käyttöä. Tutkittavaa löytyy siis myös tämän suuntauksen saralta.¹⁾

Seuraavaksi käsitellään kaksi esimerkkiä sosiaalhistoriallisen lähestymistavan soveltamisesta kasvatuksen, ennen kaikkea koulutuksen, historiantutkimuksessa. Ensimmäiseksi käsitellään Joel Kivirauman tutkimus ammattikoulutuksen vaikutuksesta ihmisten työuraan 1950-luvulta 1980-luvulle: *"Koulutus ja yhteiskunta. Ammattikoulu työuran muovaajana"*. Toisena esimerkkinä esitetään Risto Rinteen ja Arto Jauhiaisen teosta *"Koulutus, professionaalituminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproductioammattikuntien muotoutuminen Suomessa"*, jossa tarkastellaan pohjoismaisen hyvinvointijärjestelmän kannalta keskeisten ammattikuntien ja näiden koulutuksen kehityksen suhdetta. Lisäksi liitteen I H-osassa on lueteltu esimerkinomaisesti muutamia suuntauksen tutkimuksia.

1. Ks. esim. Kuikka 1983, 34-36; Bruneau 1990; Talbot 1989, 147-152; Richardson 1981a.

ESIMERKKI 7. Joel Kivirauma. 1993. Koulutus ja yhteiskunta. Ammattikoulu työuran muovaajana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:164.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ammattikoulutuksen aseman vaikutusta ihmisen elämänuran muotoutumiseen: tutkimuksessa vertaillaan ammattikoulutuksen ja jatko- ja pelkän yläkoulun 1950-luvulla käyneiden urakehitystä keskenään. Sen tutkiminen, miten koulutus heijastuu ammattiuraan, on Suomessa verraten harvinaista. Keskeistä tässä on keskittyminen hankitun koulutuksen ja työelämän suhteiden tarkasteluun, johon juuri sosiaalilihistoriallinen tutkimusote antaa mahdollisuuden. Kivirauma itse saattaisi tosin sijoittaa tutkimuksensa paremminkin kasvatus/koulutussosiologiaan kuin kasvatuksen sosiaalilihistoriaan. Kuitenkin tutkimus on väistämättä myös historiallinen.

Tutkimusjoukon muodostaa vuosina 1950 ja 1951 Turun teknillisestä ammattikoulutuksesta valmistuneet (N=693). Vertailuaineistona on Turun kaupungin jatkokoulusta ja yläkoulusta vuosina 1950-1953 valmistuneet oppilaat (N=555). Heidän urakehitystään seurataan vuoteen 1985 asti. Tutkimuksen perusaineisto muodostuu siis verrattain laajasta pitkittäisaineistosta. Tosin eivät kaikki vuodet eivätkä kaikki koulusta valmistuneet oppilaat ole mukana kaikissa eri analyyseissa. Tämä on tyypillistä tilastollisissa historian tutkimuksissa, mikä johtuu osaksi sekä luonnollisesta poistumasta että tilastoinnissa tapahtuneista muutoksista. Kyseisessä tutkimuksessa on pyritty kuitenkin seuramaan mahdollisimman kattavasti alkuperäisaineiston muodostaneiden henkilöiden urakehitystä. Vuoden 1970 jälkeistä aikaa on tarkasteltu tilastokeskuksesta saadun aineiston varassa. Tätä aiempaa aikaa koskevat tiedot on kerätty, ilmeisesti tutkimusekonomisista syistä, vain niiden henkilöiden kohdalta, jotka jäivät koulun jälkeen Turkuun.

Seuranta ei ole voitu tehdä henkilökohtaisella tasolla, koska tilastokeskuksen pitkittäistietojen kohdalla aineisto oli siinä muodossa, ettei siitä voinut identifioida yksittäisiä ihmisiä. Tilastokeskus ei luovuta, ei edes tutkimuskäyttöön, aineistoa siinä muodossa, että henkilöitä voitaisiin siitä eritellä yksilöinä. Näin analyysissa ei ole voitu mennä kovin yksityiskohtaisiin erittelyihin: pääasiassa tutkimuksessa keskitytäänkin vertailemaan muun muassa eri koulumuotojen, tutkimushenkilöiden sosieekonomisten taustojen ja sukupuolen heijastumista ammattiuran muotoutumiseen.

Tutkimuksen aineisto on saatu paikallisarkistoista (ammattikoulunarkisto, kunnallisveroluettelot ja henkikirjoittajan arkisto) ja tilastokeskuksen tiedostoista (vuodesta 1970 eteenpäin).

Sosiaalilihistorialle tyypilliseen tapaan tutkimus *perustuu aineiston kvantitatiiviseen käsitteelyyn*: työssä, jossa on kaikkiaan 117 sivua, on taulukkoja 48 ja kuvioita 7, siis verrattain runsaasti. Toisaalta ilman niitä tutkimustulosten ja tulkintojen teko ja niiden arvioiminen olisi vaikeata.

Tutkimuksen keskeisiä tuloksia:

- ammattikoulun ja ylä- ja jatkokoulujen sosiaaliluokkasidonnaisuus (esim. tutkittujen ammattikoulujen oppilaiden sosiaalitausta oli ylin kerros vain 1 %:lla, pääosa eli 68 % oli luokiteltavissa työväenluokkaan). Jakauma on samansuuntainen ylä- ja jatkoluokan oppilaiden taustekijöiden kohdalla
- vastavalmistuneiden sijoittuminen koulutuksesta riippumatta aluksi apu työvoimaksi nuorten "läpikulkuammatteihin" ja oppilas- ja harjoittelupaikkoihin oli tyypillistä

- 1950-luvun alussa samoin kuin ammatin vaihtaminen suurin osa ammattikoulusta valmistuneista nuorista sijoittui 1950-luvulla koulutusta vastaamattomaan työhön. Tosin ne, jotka otettiin esim. sähkömiehiksi olivat kyseisen linjan käyneitä. Ajan mittaan työn ja koulutuksen vastaavuus näyttää lisääntyneen jonkin verran, osuus jäi kuitenkin 1965 kaikilla tutkituilla aloilla selvästi alle 50 %:n
- suurin osa (73 %) oli luokiteltavissa työväestöön kuuluvaksi noin 15 vuoden jälkeen valmistumisesta (mukana tarkastelussa oli vain Turussa tässä vaiheessa asuvat). Tämä osuus laskee jonkin verran ajan myötä (1970 56 %, 1980 53% ja 1985 48%), mikä selittyy osittain eläkkeelle siirtymisellä. Merkillepantavaa on ammattikoulutuksen saaneiden melko korkea osuus alemmissä toimihenkilöissä (vuonna 1965 22 % ja vuonna 1975 29 %).
- ammattikoulun käyneiden saavuttama sosioekonominen asema näyttäisi tutkimuksen perusteella olevan jossakin määrin yhteydessä isän sosioekonomiseen asemaan
- jatkokoulutusta on itselleen hankkinut noin joka kuudes

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ:

- yleisesti ottaen ammattikoulutuksella ei näyttäisi olleen juurikaan vaikutusta jatko- ja yläkoulun käyneiden ammattiuraan - ammattikoulutuksen voitaisiinkin tältä osin katsoa epäonnistuneen
- tutkija esittää tälle tulkinnalle kuitenkin runsaasti varauksia, jotka tulee huomioida tehtäessä tulkintoja tämänkaltaisten aineistojen perusteelta: esim. ammattikoulu oli tuolloin verrattain nuori ilmiö; jatko- ja yläkoulut olivat todellisuudessa tuolloin myös ammatillisesti suuntautuneita jne.
- tutkijan mukaan keskeisin tutkimuksen anti on se, että työväenluokan jäsenyys ja sukupuoli näyttää olleen tutkittuja koulumuotoja tärkeämpi työmarkkinoita määrittävä tekijä
- toisaalta tutkimus tukee myös sellaisia tulkintoja, että työväen sisälläkin esiintyy poikkeavia näkemyksiä ja asennoitumista koulutukseen ja työntekoon. Tutkijakin mainitsee tämän. Tulkinnoissa tätä lähestymistapaa ei kuitenkaan juuri hyödynnetä, vaikka se olisi voinut antaa tulkinnoille uusia ulottuvuuksia
- lopuksi tutkija tulkitsee tuloksiaan alussa esittämiensä yhteiskuntaluokan ja koulutuksen välistä suhdetta käsittelevien teorioiden valossa (jonka tutkija näkee koulutussosiologisen tutkimuksen peruskysymyksenä). Valitettavasti omien tulosten rinnastaminen näihin jää kovin vähäiseksi

Kaiken kaikkiaan tutkimus on Suomen oloissa uraaurtava koulutuksen vaikuttavuusanalyysi. Tosin lukijan kannalta työ olisi tullut jonkin verran "tanakammaksi", jos ilmiötä olisi suhteutettu laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Kaipaamaan jäi muun muassa ammattikoulutuksen alkuvaiheiden käsittelyä ja sen suhteuttamista nyt tehtyihin konkreettisempiin muuhun koulutukseen, vallinneisiin työmarkkinoihin ja työelämän rakenteisiin - näin lukijalle, alaa tuntevammallekin, jäisi enemmän tilaa arvioida tutkimuksen tuloksia ja omille pohdinnoille. Kysymyksessä on tietysti tutkimuksen rajaus- ja tutkimusekonomiset tekijät. Kaikki tyyni, tutkimus on mielenkiintoinen ja arvokas lisä maamme ammattikoulutuksen lähimenneisyyden historiaan.

ESIMERKKI 8. Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. **Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reprodutioammattikuntien muotoutuminen Suomessa.** Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.

Tutkimuksessa tarkastellaan seitsemän ammattikunnan ja näiden alojen koulutuksen muotoutumista ja kehittymistä ja näiden välistä suhdetta. Tarkasteluperspektiivin ollessa ammattikuntien professionaalistumistendenssissä nousee keskiöön ammattikuntien ja koulutuksen välinen suhde, erityisesti se, miten uudet, keskiluokkaiset ammattikunnat ovat asteittain sitoneet oman asemansa yhä tiiviimmin koulutuksen antamaan legitimaatioon, kuten Rinne ja Jauhiainen kiteyttävät sen itse teoksensa johdantoluvussa: "Uusiin keskiluokkiin kiinnittyvät, koulutusta katederinaan käyttävät asiantuntija-ammattikunnat pyrkivät valtion takaamina monopolisoituun tietoon, koulutukseen ja ammatinharjoittamiseen sekä nostamaan koulutusmeriitit taloudellisten tekijöiden ohella hyväksi markkinavaluutaksi."

Tutkittavat ammattikunnat liittyvät modernin yhteiskunnan keskeisiin, voisi sanoa, kuten tutkijat sen itse ilmaisevat, ideologisiin valtiojärjestelmiin tai vähän neutraalimmin nykyisen (jo murentumassa olevan) pohjoismaalaisen hyvinvointivaltiojärjestelmän keskeisiin valtiollisiin hallintoaloihin: lääkintö-, opetus- ja sosiaalishallinnon alueen ammatteihin: lääkäreiden, sairaanhoitajien, kansa- ja peruskoulunopettajien, lastentarhanopettajien, sosiaalityöntekijöiden ja psykologien ammattikunnat saavat tutkimuksessa kunnian edustaa reprodutioammattiteja.

Tutkimuksen tehtävänasettelu ja tutkimusasetelma yleisemminkin on, sosiaalishistorialliselle lähestymistavalla tyypillisenä, kunnioitettavan laaja-alainen, kuten itse yli 500 sivuinenkin raporttikin. *Ensin hahmotellaan kunkin ammattikunnan kehitysvaiheet*, minkä pohjalta on pyritty synteetisomaisesti hahmottamaan muun muassa ammattikuntien kehityslogiikkaa sekä suomalaisen sosiaalivaltion muotoutumisen ja ammattikuntien professionaalistumistendenssin yhteyksiä. *Toiseksi työssä tarkastellaan ammattikuntien professionaalistumistendenssiä ja Suomen sosiaalivaltiolista kehitystä eri ammattikuntien määrällisen laajentumisen ja eriytyksen kautta.* Tällä tavalla toteutettuna (viitseliäälle ja tunnolliselle) lukijalle muodostuu mahdollisuus saada kattava kuva ensinnäkin ammattikuntien ja koulutuksen kehityslinjoista ja niiden suhteista ja toiseksi yhteiskuntakehityksen (valtiollistumisen) ja sekä ammattikuntien laajentumisen että koulutuksen välisistä suhteista. Työ on toteutettu siten, että tutkijoiden tulkintoja voi puntaroida, varsinkin jos lukija omaa ennestään jonkin asteisen tietämyksen Suomen historiasta ja ennen kaikkea kasvatuksen ja koulutuksen historiasta.

Tutkimuksen lähdeaineiston muodostaa ensinnäkin laaja kirjallisuus-, lehdistö-, komiteamietintö-, laki ja asetuslähdemateriaali, joiden varassa rakennetaan laadullinen kuva kunkin ammattikunnan ja sen koulutuksen kehityksestä. Lisäksi sosiaalishistorialle suuntaukselle tyypillisesti tutkimuksessa käytetään laajasti hyväksi tilastomateriaalia. Näiden lisäksi lähdeaineisto sisältää jossakin määrin eri instanssien painamattomia lähteitä. Lähdeaineisto on siis varsin laaja ja relevantti.

Tuloksia:

- eri sektorien kehitys on ollut pääosin samansuuntainen, vaikkakin eriaikaista (kuitenkin terveys- ja opetuspalvelujen tarjonta on laajentunut suhteellisesti sosiaalipalvelusektoria voimakkaammin - kaikissa näissä sektoreissa valtion rooli "maksumiehenä" ja tätä kautta valtion kontrolli ja ohjauksen osuus on lisääntynyt merkittävästi)
- ammattikuntien kehityksen historian laadullisessa tarkastelussa esille nousivat seuraavat kehitystendenssit: ammatin harjoittamisen monopolisoituminen, valtiollisen koulutusmonopolin muotoutuminen, koulutuksen pidentyminen ja akatemisoitumispyrkimykset sekä ammatillinen järjestäytyminen ovat olleet viimeisen sadan vuoden aikana yleinen kehityssuunta
- tutkimuksessa Suomen sosiaalivaltiollistumiskehitys (tutkittujen ammattikuntien kehityksen mukaan jaettuna) esitetään neljän kauden avulla: ensimmäisellä kaudella (1870-1930) reproduktioammattikuntien kasvu oli vielä hidasta; seuraavalla kaudella (1930-1945) ammattikuntien kasvu oli pysähdyksissä samalla kun osa ammattialoista alkoi selkeästi valtiollistua; kolmannella kaudella (1945-1970) kaikkien ammattikuntien kohdalla tapahtui merkittävää lisääntymistä, samalla kun edellisellä kaudella alkanut ammattikuntien valtiollistumistendessi jatkui; viimeisellä (1965- , huom. tutkimus tehty 1980-luvun puolivälin tienoilla) kaudella on tyypillistä ollut ammattikuntien jatkuva laajeneminen ja valtiollistumiskehityksen jatkuminen eräiden ammattikuntien kohdalla, kun taas toisten, lääkäreiden ja psykologien, kohdalla oli havaittavissa jossakin määrin yksityisen sektorin merkityksen lisääntymistä
- tutkimuksessa analysoidaan saman kausijaottelun puitteissa eri ammattikuntien koulutuksen (tason) kehittymistä: yleisenä linjana on ollut 1950-luvulta alkaen ammattikuntien professionaalistumiserojen kaventuminen - lähes kaikki analyysissa mukana olleet ammatit edellyttävät tämän kehityksen myötä akateemista peruskoulutusta

Rinteen ja Jauhiaisen tutkimuksessa keskitytään koulutuksen ja ammattikuntien kehityksen lisäksi modernin yhteiskunnan asiantuntijavaltaistumistendenssin ja sen legitimoitumekanismien tutkimiseen. Tämä on juuri se, sosiaalihistorialliseen lähestymistapaan liitetty, "suuri lupaus", josta edellä oli puhetta: kasvatuksen tai koulutuksen kehittymisen tarkastelu tulee näin kytkeytyä laajempaan yhteiskunnallis-historialliseen kontekstiin. Voidaankin sanoa tämän opuksen olevan perusteos kaikille, jotka lähestyvät maamme yhteiskuntahistoriaa sosiaalivaltio- tai hyvinvointivaltioprospektiivistä. Teoksella on annettavaa myös niille, jotka pohtivat tämänpäivän "asiantuntijuuden" asemaa yhteiskunnassa.

3.5. Hajamietteitä ja koontaa kasvatuksen historiallisesta tutkimuksesta

Kuten edellä olleesta voi nähdä, liittyy kasvatuksen historia olennaisilta osin historiantutkimuksen yleiseen traditioon. Kuten historian piirissä niin myös kasvatuksen historiallisessa tutkimuksessa on esiintynyt ja esiintyy yhä jossakin määrin toisistaan poikkeavia lähestymistapoja ja painotuksia. Tätä kuvaa esimerkiksi tutkimuskohteiden ja käytetyn lähdeaineiston moninaisuus. Yleisen historian ja kasvatuksen historian piirissä näyttäisi liikkuvan hyvin pitkälti myös samankaltaisia "virtauksia". Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että molemmilla sektoreilla sosiaalishistoriallinen tutkimusote on tullut aikaisempaa voimakkaammin esille viime vuosikymmeninä. Molemmissa on myös viime vuosina alettu kiinnostua esimerkiksi informaalisen kasvatuksen kentästä. Lisäksi molemmissa on esiintynyt kiinnostusta uusiin lähestymistapoihin, kuten psykohistorian tai suullisen historian mahdollisuuksista. Tosin kasvatuksen historiassa on varsinkin Suomessa esiintynyt melko vähän merkkejä näistä uusista virtauksista. Kasvatuksen historialliseen tutkimukseen uudet suuntaukset tai tutkimustavat ovat tulleet Suomessa yleensäkin hitaammin kuin emotieteessään. Tätä selittänee osin kasvatushistorioitsijoiden vähälukuisuus.

Kasvatuksen historian erityispiirre, joka erottaa sen muista historiantutkimuksen osa-alueista¹⁾, on keskittyminen kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöihin sekä sen läheinen yhteys kasvatustieteeseen kuten edellä on todettu. Kasvatuksen ja koulutuksen luonteesta käsin tutkimuskohteet voivat vaihdella kovastikin, aina yksittäisen koulun tai kasvatusajattelijan pedagogiikan tutkimuksesta koulutuksen rakennetutkimuksiin laajoine yhteiskunnallisine tarkastelukulmineen, joten näiden tutkimuksien relevanttisuuden arvioiminen ei välttämättä ole kovin yksinkertaista eikä se voi perustua kovinkaan kaavamaisiin kriteereihin. Tutkimusten arviointi edellyttää lukijalta melkoista historiallista tietämystä yleensä, ja erityisesti kulloisestakin tutkimusalueen historiasta. Esimerkiksi asetelmassa 1 esitetyn arviointikehyksen soveltaminen, sen kiistämättömistä ansioista huolimatta, esimerkkitutkimuksien arviointiin ei kaikkien kohdalta luontuisi alueiden tutkimustraditiota tuntemattomalta kovinkaan helposti. Silti asetelman tulkintakehystä voidaan ja tulisikin soveltaa kasvatuksen historiallisten tutkimusten arviointiin. Oman tietämyksen lisääntymisen myötä sen antamat näkökulmat antavat lukijalle tarkoituksenmukaisen lähestymistavan eri tutkimusten arvuuttamiseen.

1. Kasvatuksen historian voidaan erottaa esimerkiksi kirkkohistorian lailla omaksi tutkimusalueeksi historiallisessa tutkimuksessa, koska sen tutkimuskohde on ihmisten ja yhteiskuntien kannalta siinä määrin keskeinen ja omalakeinen ilmiö.

Kun ajatellaan kasvatuksen historiallisen tutkimuksen asemaa 1990-luvulla, voidaan todeta sen jäävän, huolimatta tämän alueen lisääntyneestä harrastuneisuudesta 1980-luvulla, vieläkin harmittavan vähälle huomiolle. Johtuuko tämä tutkimusalueen tutkimuksen kohtaamista konkreettista ongelmista, kuten suurtöisyydestä tai lähteiden rajallisuudesta tai nykyään harrastetun kasvatuksen historian epärelevanttisuudesta, on vaikea päätellä - mitä ilmeisemmin syitä löytyy molemmista tahoista, ja vielä muistakin tekijöistä. Itse kuitenkin näkisin, että kasvatuksen historian tutkijoiden kannattaisi pitää itsestään ja ennen kaikkea tutkimuksistaan nykyistä vähän enemmän ääntä, vaikkei "tieteen helppo-heikeiksi ryhtyisikään". Tärkeätä olisi myös omien tutkimusaihepiiriensä arvioiminen sekä tutkimusalueensa kehityksen että kasvatusilmiöistä kiinnostuneiden lähtökohtien suhteen. Itse yhtyisin kasvatustieteen arviointiryhmän¹⁾ näkemyksiin eri alueiden yleisteosten ja suurten linjojen tutkimisen tarpeesta yksittäisiä tutkimuskohteita lainkaan väheksymättä. Yleisesitysten tai suurten linjojen tutkimus ei missään mielessä saa tarkoittaa tutkimusten laadun laskua, vaan voidaan yhtyä sanalaskun viestiin: "parempi kunniata kourallinen, kun häpiätä helmallinen". Tällä en tarkoita, että suomalaisten kasvatushistorioitsijoiden tarvitsi hävetä töitään, päinvastoin. Paremminkin viittaaan tällä siihen, ettei kaikkien muoti-ilmidiöiden perässä juokseminen saisi muodostua itsetarkoitukseksi, vaikkei niitä toisaalta kannata hampaat irvessä vastustaakaan.

Kaiken kaikkiaan kasvatuksen historiallinen tutkimus maassamme on melko monipuolista. Nähtäväksi jää kuinka "uusien tuulien" vaikutus heijastuu tämän tutkimuksen alueella. Itse uskoisin, että ne voivat tuoda jotakin, ehkä piristävääkin, mukanaan, uhkaamatta silti traditionaalisen tutkimusperinteen arvoa ja asemaa.

1. Suomen Kasvatustieteellinen tutkimus (1990).

4. TURINAA JA MIETTEITÄ

Edellä olleesta on käynyt ilmi yleisemmän historian tutkimuksen lähtökohtien soveltuvan silleen myös kasvatuksen historian tutkimuksen lähtökohdiksi, vaikka jälkimmäisen tutkimuskohde tuokin sille tiettyjä erityispiirteitä: esimerkiksi sen merkitys kasvatustieteelle ja sen asema opettajien koulutuksessa tuovat siihen omat vivahteensa. Viime aikoina on kasvatuksen historiassa korostettu muun muassa historiallisten ilmiöiden teoreettis pohjaista tarkastelua, joka on perinteiselle historian tutkimukselle perin vierasta, vaikkakin sosiaali- ja psykohistoriallinen tutkimussuuntaus nojautuu usein selkeästi teoreettisiin viitekehyksiin. Lisäksi kasvatustieteen perspektiivistä katsoen kasvatuksen historian ja nykyisen kasvatusproblematiikan yhteys tulee tärkeämmäksi kuin historian tutkimuksessa. Kaiken kaikkiaan kasvatuksen historia on kaikissa tapauksissa luonteeltaan historian tutkimusta, jonka tavoitteena on tehdä ymmärrettävämiksi menneisyydessä esiintyneitä kasvatusilmiöitä ja niissä tapahtuneita muutoksia.

Edellä olleella tekstillä on pyritty ilmentämään kasvatuksen historian tutkimusalueen moninaisuutta eli sitä, että tutkittavia ilmiöitä voidaan lähestyä eri perspektiiveistä, jotka kaikki voivat olla perusteltuja: lähestymistapoja on, kuten muutenkin yhteiskuntatieteissä, niin runsaasti, ettei kasvatuksen historiaa harrastavien ole aina kovin helppoa ymmärtää tai hyväksyä toistensa lähtökohtia ja tulkintoja. Itse näen tällaisen moninaisuuden mieluummin positiivisena kuin uhkana tai negatiivisena tutkimuksen kehityksen kannalta. Erilaiset lähestymistavat ristiriitaisine tulkintoineen stimuloivat parhaimmillaan uutta luovaa ajatteluprosessia. Ongelmaksi eri lähestymistavat muodostuvat vasta silloin, kun niistä alkaa muodostua sulkeutuneita "koulukuntia", joiden kapasiteetti tahtoo mennä omien näkemysten tai "oikeaksi" katsotuista lähestymisteorioista johdettujen tulkintojen oikeaksi osoittamiseen ja toisten näkemysten torjumiseen, mikä paljolti estää aidon ja todellisen tieteellisen debatin. Tällainen joustamaton napikkain oleminen muodostuu ongelmaksi varsinkin Suomen tapaisissa pienissä maissa, joissa kasvatuksen historiasta kiinnostuneita tutkijoita on määrällisesti hyvin vähän. Tosin kasvatuksen historian piirissä tällaiset jäykät koulukuntarajat eivät liene niin jyrkkiä kuin muiden yhteiskuntatieteiden sisällä, joissa niissäkin on viime aikoina ollut havaittavissa tietynlaista lähestymistä tai suvaitsevaisuuden lisääntymistä.

Ihmisten ja yhteiskunnan luonteen vuoksi sekä menneisyys ja nykyisyys että jossakin määrin myös tulevaisuus ovat läsnä alati; halusimmepa me sitä tai emme. Jos jokin näistä ulottuvuuksista jää huomioimatta, estyy käsittääkseni historiallisten ilmiöiden laaja-alainen ymmärtäminen. Ainakin tällä perusteella historian tutkimus saa oikeutuksensa. Vaikkei historian tietämyksen suomia mahdollisuuksia ylikorostettaisikaan, voi sen katsoa antavan tarvittavaa perspektiiviä juuri ihmisten ja yhteiskunnan toiminnan

ymmärtämiselle muiden yhteiskunta- tai käyttäytymistieteiden lailla. Kasvatuksen historiallinen tutkimus on erityisen tärkeää tässä suhteessa, onhan kasvatusta ja koulutusta niin keskeinen, luonteeltaan niin kompleksinen ja monisyinen, ilmiö, ettei sen nykyisyyttä tai varsinkaan tulevaisuutta ole mahdollista hahmottaa tarkoituksenmukaisella tavalla ilman alueen historiallista tuntemusta, mikä ei luonnistu myöskään ilman nykyisyyden tuntemusta tai tulevaisuuden visioita.

Kuten edellä todettiin, historiantutkimuksen tulkinnat ovat aina jossakin määrin sidoksissa tutkimuksen suorittamisen aikaan; näin on ja on aina ollut, myös kasvatusta historian suhteen: Milloin on painotettu eri kasvatustieteilijöiden kasvatustieteen näkemysten analyysia ja esittelyä, filosofis-analyttisistä lähtökohdista käsin, milloin puolestaan tutkimuksen keskiössä ovat olleet koulujärjestelmät ja niiden toiminta, opetussuunnitelmien lähtökohdat ja didaktiikan historia tai kasvatustieteen historian tutkiminen. Viime aikoina myös kasvatusta historian piirissä on ollut merkkejä kiinnostuksen kohdistumisesta uudelleen tutkimusaiheisiin ja -menetelmiin sekä lähdeaineistoon ja selitysmalleihin. Näiden viimeaikaistenkin uusien suuntausten taustalta on löydettävissä sekä tieteenalan sisäisiä että laajemminkin yhteiskunnallisia muutoksia. Viimeaikaisen suuntautumisen pintapuolisenkin tarkastelun perusteella voi eräiksi näiden taustatekijöiksi määrittellä ensinnäkin vasemmistolaisen ajattelun merkityksen lisääntyminen 1960- ja 1970-luvun Suomessa ja muuallakin maailmassa ja vastaavasti tämän vähentyminen 1980-luvulla uskonnollisten tai "uusromanttisten" ajatusten lisääntymisen sekä tieteen välittömän hyötyulottuvuuden aikaisempaa voimakkaamman korostuksen myötä 1980-luvun aikana. Kasvatusta historiassa "uusien tuulien" merkit ovat vaikeammin havaittavissa kuin muissa yhteiskuntatieteissä tai varsinaisen historiantutkimuksen parissa. Kuitenkin tälläkin tutkimusalueella on 1970-luvulla ja 1980-luvun aikana ollut esillä selvästi aiempaa enemmän esimerkiksi sosiaalihistoriallinen tutkimusote, joka voidaan osiltaan yhdistää siis 1960- ja 1970-luvun vasemmistobuumiin. Mielenkiintoista on nähdä, miten historian parissa aivan viime vuosina näkynyt uusi trendi, jossa pyritään irti suurista selityksistä ja tutkitaan mikrotason ilmiöitä, heijastuu kasvatusta historian tutkimukseen? Joitakin merkkejä toki tästäkin on ollut näkyvissä, mutta jääkö tämä vain reunailmiöksi kasvatusta historian parissa, jää nähtäväksi.

Historiallisten tulkintojen arvioimisen, joka on ollut yksi tämän paperin keskeinen tarkastelukulma, kannalta katsoen on tärkeää ymmärtää kasvatusta historian tutkimuksen näkökulmien ja tulkintojen viitekehyksen taustalla olevien laaja-alaisten muutostekijöiden vaikutusyhteydet. Näin voidaan välttyä esimerkiksi aiemman tai miksipä ei nykyisinkin tehtävän tutkimuksen perusteettomalta kritiikiltä. Esimerkiksi usein kuulee aiempaa tutkimusta syytettävän tietystä naiiviudesta, ideologisuudesta tai vaikkapa yhteiskunnallis-historiallisen ulottuvuuden puuttumisesta. Mutta miten mahtaa olla tämänhetkisen kasvatusta historian tutkimuksen laita? Syytetäänkö tulevaisuudessa

nykyisin tehtävää tutkimusta, yhtä hyvin kuin nyt aiempaa tutkimusta, tulkintojen ideologisoimisesta tai liiallisesta teoriapainotteisuudesta? Itse olen kuitenkin löytänyt lukemistani tutkimusraporteista, niin vanhoista kuin uusistakin, mielenkiintoista ja ajatuksia herättäviä esityksiä ja tulkintoja huolimatta niiden puutteellisuuksista. Historiallisen tutkimuksen aikasidonaisuus on kuitenkin hyvä tiedostaa arvioitaessa sekä nykyisin että aikaisemmin tehtyjen tutkimusten tutkimusasetelmia, tulkintoja ja tuloksia.

Kasvatuksen historian tutkimuksen arviointia vaikeuttaa juuri se, että ilmiöitä voidaan lähestyä useista erilaisista perspektiiveistä, mikä voitiin nähdä luvun 3.3. tutkimus-suuntausten esityksien yhteydessäkin. Näin ollen erilaisten tulkintojen arvioiminen edellyttää alueen laaja-alaista tietämystä, jota ei voi saada muulla tavoin kuin uhraamalla energiaansa. Itse, ymmärrettävistä syistä, suosittelen kasvatuksen historian avautumisen edellyttämien alkuponnistelujen kanssa painimista. Tämä antaa pitkän päälle laajan ja lujan perustan, johon nojautuen itse kunkin on hyvä pohdiskella kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä historiallisia ja miksei myös nykyajan kysymyksiä ja problematiikkaa

Historiantutkimuksen *luotettavuuden tai uskottavuuden arvioimiseksi* on pyritty antamaan pitkin tekstiä erilaisia perusteita: on korostettu koherenssi- eli yhteensoveltuvuusperiaatetta historian tutkimuksen keskeisenä kriteerinä. Lisäksi on tarkasteltu lyhyesti myös perinteisen lähdekritiikin periaatteita. Asetelmassa 1 (s. 23) on esitetty arviointimalli, jonka avulla ehkä voidaan ylittää jossakin määrin perinteisen lähdekritiikin tuomat ongelmat ja rajoitukset, lainkaan väheksymättä tämänkään kriteeristön perinteitä. Pidättäytymällä tiukasti perinteiseen lähdekritiikkiin saattaa usea mielenkiintoinen tutkimusaihe jäädä tutkimatta.

Asetelmassa 1 lähdetään, Kalelan näkemyksiin nojautuen, liikkeelle *esitetyn päättelyn pätevyuden arvioimisesta* (lähdeaineiston riittävyys) ja *vastaavuusideaalista, jossa korostuu tutkimuskohteen esittämisen relevanttisuus, tutkimustulosten hedelmällisyys ja tutkimuksen objektiivisuus*. Tämän viitekehityksen avulla voidaan, ainakin teoriassa, lähestyä aika pitkälle historiallisten tutkimusten arviointiproblematiikkaa. Tosin esitetyn arviointiasetelman yksittäisten kriteerien määrääminen jää aina kunkin arvioitsijan ja hänen tutkimusalueen tuntemuksensa ja "ammattitaitonsa" varaan. Kaiken kaikkiaan tutkimusten arviointiin liittyy useita välintulevia tekijöitä, jotka tulisi kyetä hahmotamaan, kun lukee tai arvioi muiden esittämiä arvioita toisten tutkimuksista.¹⁾ Kuten taidearvosteluun yleensä, on hyvä muistaa, että kritiikkiin tai arvosteluun sisältyy myös "valtaulottuvuus". Esimerkiksi eri koulukuntavinkkelistä lähestyvät voivat tyrmätä

1. Ks. esim. Päiväsalon (1971, esim. 199-200) teokseen liittyviä arviointeja: yhdestä tutkimuksesta on voitu esittää keskenään ristiriitaisiakin tutkimuksia.

kokonaan tai ohittaa herkästi toistensa työt, minkä ei pitäisi sisältyä tieteen julkisuus- ja korjautuvuusideaaleihin. Usein tuntuukin siltä, että nykyään yhteiskunta- ja humanististen tieteiden parissa ei kiinnitetä riittävästi huomiota tieteellisten tekstien lukemisen tai arvioimisen edellyttämiin "taitoihin". Tämä näkyy esimerkiksi tieteellisten aikakauslehtien kirja-arvosteluissa tai vastaavissa.

Kasvatuksen historian "edistymisen" takia tulisi rakentavan kritiikin ohessa pohtia vakavasti tutkimusalueen metodologisia ongelmia. Vain näin voi tutkimus tuottaa tarkoituksenmukaisia esityksiä. Kasvatuksen historian "kehittymisen" kannalta keskeisiä metodologisia ongelmia ovat muun muassa historiallisten selitysten luonteeseen, käytettyjen teorioiden tai käsitteiden tarkoituksenmukaisuuteen, menneisyyden ideaalien ja konkreettiseen käytännön tai aikomusten ja toteutuneen konkretian väliseen suhteeseen liittyvät problematiikat. Nämä tulisi kyetä ratkaisemaan tai ainakin ne tulisi tiedostaa tutkimuksen teossa ja näitä arvioitaessa.

Kasvatuksen historian kannalta näkisin tärkeäksi myös, maamme pienistä resursseista huolimatta, että kasvatuksen historiallisia ilmiöitä voitaisiin tarkastella useista eri perspektiiveistä käsin, uusien näkökulmien saamiseksi. Tärkeätä olisi myös se, että tutkijat uskaltaisivat asettaa itselleen nykyistäkin laaja-alaisempia ja jossakin mielessä uskaliaampia tutkimustehtäviä ja tehdä uskottavia, muttei liian aneemisia, tulkintoja. Nämä vaateet tuntuvat ainakin kasvatustieteen perspektiivistä katsoen mielekkäiltä odotuksilta, miten sitten "varsinaiset" historiantutkijat näihin tulkintoihin reagoivat, on eri asia.

Kasvatuksen historian tutkimuksen anti on luonnollisesti itse kullekin erilainen. Luulisi kuitenkin kaikkien kasvatuksesta ja koulutuksesta kiinnostuneiden olevan jossakin määrin kiinnostuneita myös alueensa historiasta. Näin ajatellen kasvatuksen historian tulevaisuus ei näytä lainkaan huonolta. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että kasvatuksen historioitsijat voisivat jäädä tyytyväisinä lepäämään laakereilleen ja tekemään kammioihinsa tutkimusta, vaikka tutkimusenteko on usein sinällensä mielenkiintoista ja antoisaa, joskus jopa hauskaakin, tulisi, heidän vastata ajan haasteisiin ehkä nykyistä hanakammin. Näin kasvatusalueella toimivien ihmisten ja miksei suuren yleisönkin mielenkiinto kasvatuksen historian ilmiöihin saattaisi viritä nykyistä enemmän. Samalla me kaikki kasvatuksen historian tutkimuksen lukijat saisimme enemmän rakennusaineksia kasvatustilmiöiden ymmärtämiseksi!

LÄHTEET:

- Abrams, P. 1982. Historical sociology. London: Somerset.
- Ahtiainen, P. & Tervonen, J. 1984. Aikasidonnaisuuden ongelma suomalaisessa historiatieteessä. Teoksessa M. Hietala, P. Setälä & M. Viikari (toim.) Katsauksia, tulkintoja, näkemyksiä historiasta historioitsijalle. Historiallinen Arkisto 82, 11-21.
- Ahtiainen, P. & Tervonen, J. 1990. Historiatiede oman aikansa tulkkinä. Katsaus suomalaisen historiankirjoituksen vaiheisiin viimeisen sadan vuoden ajalta. Teoksessa P. Ahtiainen ym. (toim.) Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historiantutkimuksesta. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 11-38.
- Allardt, E. 1983. Sosiologia I. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Boas, G. 1972. Mitä aatehistoria on. Suom. T. Nieminen. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Bruneau, W.A. 1990. The "New" Social History and the History of Moral Education. *Pedagogica Historica International Journal of the History of Education* XXVI (1), 7-33.
- Bulmer, M. 1987. Introduction and Further Reading. Teoksessa M. Bulmer (toim.) *Sociological Research Methods. An Introduction*. 2.p., 155-161.
- Carr, E. H. 1963. Mitä historia on. Suom. S. Ahonen. Helsinki: Otava.
- Cederberg, A.R. 1937. Suomen kouluhistorian tärkein tehtävä. *Koulu ja Menneisyys III. Suomen Kouluhistoriallisen seuran vuosikirja*. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Cohen, L. & Manion, L. 1981. *Research Methods in Education*. 2.p. London: Croom Helm.
- Dahl, O. 1971. Historiantutkimuksen metodiopin peruspiirteitä. Suom. K. Jaakonsaari. Helsinki: Weilin+Göös.
- Ehrnrooth, J. 1989. Tuottaako uusi näkökulma "uutta historiaa". - Esimerkkinä Foucault'n diskurssianalyysin sovellutus oppihistoriaan. Teoksessa R. Endén (toim.) *Historian päivät 1988. Suomen Historiallisen Seuran Historiallinen arkisto* 93, 89-104.
- Elio, K. 1977. Kasvatuksen historia tutkimuskohteena. *Jyväskylän yliopiston Research Reports* N:o 56.
- Gordon, P. & Szreter, R. 1989. Introduction. Teoksessa P. Gordon & R. Szreter (toim.) *History of Education. The making of a Discipline*. London: The Woburn Press, 1-18.
- Grele, R.J. Movement without Aim: Methodological and Theoretical Problems in Oral History. Teoksessa R.R. Sherman (toim.) *Understanding History of Education*. 2.p. Cambridge: Schenkman Publishing Company, INC, 232-251.
- Goldthorpe, J.H. 1987. The Relevance of History to Sociology. Teoksessa M. Bulmer (toim.) *Sociological Research Methods. An Introduction*. 2.p., 162-174.
- Haapala, P. 1989. Sosiaalhistoria. Johdatus tutkimukseen. Suomen Historiallisen seuran käsikirjoja 12.
- Haapala, P. 1990. Sosiaalhistorian lupaus. Teoksessa P. Ahtiainen ym. (toim.) *Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historiantutkimuksesta*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 67-92.
- Haatanen, P. 1992. Sosiaalhistoria. Teoksessa R. Alapuro, M. Alestalo, & E.-H. Mannila (toim.) *Suomalaisen sosiologian historia*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 149-199.
- Heikkinen, A. 1974. Historiantutkimuksen päämäärät ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, A. 1983. Koulutus historiantutkimuksen näkökulmasta. *Kasvatus* 14 (1), 37-39.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1991. Suomalaiset kasvatustieteen väitöskirjat ja niiden laadintaprosessi. II osa. Julkaisuanalyysi. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja* A 41.
- Hentilä, S. 1983. Aatteet ja liikkeet. Teoksessa Nevakivi, J., Hentilä, S. & Haataja, L. *Johdatus poliittiseen historiaan*. Espoo: Weilin+Göös.
- Hirsjärvi, S. 1983. (toim.) *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

- Hovi, K. 1987. Mentaliteettihistorian ja marginaalihistorian haaste. Teoksessa E. Kuparinen (toim.) *Studia historica in honorem Vilho Niitemaa*. Turun Historiallinen arkisto n:o 42, 511-515.
- Hoopes, J. 1984. History and Oral History. Teoksessa R.R. Sherman (toim.) *Understanding History of Education*. 2.p. Cambridge: Schenkman Publishing Company, 221-232.
- Hurme, H. 1985. Onko tietoa lapsen menneisyydestä? Lapsuuden historian käyttäytymistieteellisistä lähteistä. *Kasvatus* 16 (2), 108-117.
- Hyrkkänen, M. 1989. Aatehistorian mieli. *Historiallinen Aikakauskirja* 88 (4), 325-336.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Häggman, K. 1993. Lastenkasvatuksen ihanteet 1800-luvun Suomessa. *Kasvatus* 24 (3), 242-248.
- Iisalo, T. 1977. Menneisyyden kasvatuksen tutkimus. Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen opetusmonisteita N:o 5.
- Iisalo, T. 1980. Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:67.
- Iisalo, T. 1981. Utbildningshistorisk forskning i Finland. En översikt och några problem. Teoksessa A. Remgård & K.A. Wengström (toim.) *Problem och metoder i utbildnings historisk forskning*. Rapport från nordiskt symposium i Kungälv den 16-17 oktober 1980, 17-20.
- Iisalo, T. 1983. Kasvatustieteiden (pitäisi olla kasvatusaatteiden) historian tutkimuksesta. *Kasvatus* 14 (1), 26-30.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Immonen, K. 1983. (toim.) *Historia ja tulevaisuus*. Turun yliopiston historian laitoksen julkaisuja n:o 13.
- Isosaari, J. 1976. Puuttuuko historiallinen näkökulma? *Kasvatus* 7 (1), 36-37.
- Itälä, J. 1993. Suomalaisten tarina. J. Itälä (päätoim.) *Suomalaisten tarina I-IV*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jutikkala, E. 1983. Katsaus Suomen historian tutkimukseen ja kirjoitukseen 1900-luvun ensi puoliskolla. *Historiallinen Aikakauskirja* 81 (2), 83-88.
- Juva, M. 1957. Aatehistorian tavoitteesta ja menetelmistä. *Historiallinen Aikakauskirja* 56 (4), 285-295.
- Kaestle, C. F. 1988. *Research Methodology: Historical Methods*. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. 2.p. Oxford: Pergamon Press, 37-42.
- Kalela, J. 1972. Historian tutkimusprosessi. Metodinen opas - oman ajan historiaa tutkiville. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalela, J. 1991. Narratiivi ei ole kertomus. *Historiallinen Aikakauskirja* 89 (2), 146-155.
- Kalela, J. 1992. Historia, kertomus, historian tutkimus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Menneisyyden merkitys. Historian suuret ja pienet kertomukset. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXXI*.
- Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa. Suomen Akatemian julkaisuja 1/90. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti. 1990. kasvatustieteiden osaston julkaisusarja C, N:o 5.
- Kemiläinen, A. 1983. Leopold von Ranke. Teoksessa P. Setälä, P. Suvanto & M. Viikari (toim.) *Historian kirjoituksen historia*. Helsinki: Gaudeamus, 95-100.
- Kirkinen, H. 1987. Historian rakenteet ja voimat. Johdatus historianfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kuikka, M.T. 1983. Koululaitoksen historian tutkimuksen näkökohtia. *Kasvatus* 14 (1), 31-36.
- Kuikka, M.T. 1991. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Helsinki: Otava.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste Oulu: Gummerus.

- Kyöstiö, O.K. 1982. Viimeaikaista kasvatustutkimustamme III: kasvatushistorialliset tutkimukset. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen seosteita ja tiedotteita. 198/1982.
- Kähkönen, E.I. 1984. Kasvatuksen historian projektiryhmän opas. Lapin korkeakoulun
- Laine, A. 1989. Lähteiden käytön etiikasta historian tutkimuksessa. Historiallinen Aikakauskirja 88 (1), 48 - 51.
- Lehmusto, H. 1943. Kasvatusopin historia. Turku: Aura.
- Lemppa, H. 1990. Yhteiskuntahistorian umpikuja - historian unohdettu kerronnallisuus. Historiallinen Aikakauskirja 88 (3).
- Lemppa, H. 1991. Kertomuksellisuus ja historiallinen esitys. Historiallinen Aikakauskirja 89 (4), 353-356.
- Liedman, S-E. 1981. Idéhistorisk analys. Teoksessa A. Remgård & K.A. Wengström (toim.) Problem och metoder i utbildnings historisk forskning. Rapport från nordiskt symposium i Kungälv den 16-17 oktober 1980, 159-165..
- Litzen, V. & Virtanen, K. 1983. Kulttuurihistoria. Historiallinen Aikakauskirja 81 (1), 17-20.
- Lowe, R. 1989. History as Propaganda: The Strange Uses of the History of Education. Teoksessa P. Gordon & R. Szreter (ed.) History of Education. The Making of a Discipline. London: The Woburn Press, 225-240.
- Luukkanen, N. 1983. Kulttuurihistoria - muuttuvia tulkintoja. Teoksessa P. Setälä, P. Suvanto & M. Viikari (toim.) Historian kirjoituksen historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Manninen, J. 1989. Tiede, maailmankuva, kulttuuri. Teoksessa J. Manninen, M. Envall & Knuutila, S. Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa. Aate- ja oppihistoria, kirjallisuustieteen ja kulttuuriantropologian näkökulmia. Oulu: Pohjoinen, 7-112.
- Martinell-Gröndahl, A-B. 1992. "Så hade vi det då. Ur en barnavårdslärares dagbok från 1930-1940-talet. Uppsala universitet, Centrum för barnkunskap och Centrum för didaktik. Rapportserie Pedagogiska källsprång nr 5.
- Mikkeli, H. 1990. Aatevirtauksista käsitehistoriaan. Aatehistorian teoriaa ja tavoitteita sodanjälkeisessä Suomessa. Teoksessa P. Ahtiainen ym. (toim.). Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian tutkimuksesta. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 252-280.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta, Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Nevakivi, J. 1983a. Aatteet ja liikkeet. Teoksessa J. Nevakivi, S. Hentilä & Lauri Haataja. Johdatus poliittiseen historiaan. Espoo. Weillin+Göös, 71-125.
- Nevakivi, J. 1983b. Ranskan 1800-luvun historian kirjoitus. Teoksessa P. Setälä, P. Suvanto & M. Viikari (toim.) Historian kirjoituksen historia. Helsinki: Gaudeamus, 101-109.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:85.
- Nykysuomen sanakirja 1988. Porvoo: WSOY.
- Peltonen, M. 1988. Johtolankoja ja tiheää kirjausta. Mitä uutta mentaliteettien historia on tuomassa? Historiallinen Aikakauskirja 87 (4), 276-282.
- Pulma, P. 1989. Uusi sukupolvi - uusi historia? Teoksessa Rauno Endén (toim.) Historian päivät 1988. Historiallinen Arkisto 93, 81-88.
- Pulma, P. 1990. Naishistorian vuosikymmen. Teoksessa P. Ahtiainen ym. (toim.) Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian tutkimuksesta. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 93-106.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastutki ry.
- Päivänsalo, P. 1978. Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta. 2. uud.p. Helsinki: Gaudeamus.

- Ramsay, 1990. Sukupuoli ja politiikka - naishistoriantutkijana Suomessa. Teoksessa P. Ahtiainen (toim.) *Historia Nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historiantutkimuksesta*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 107-112.
- Rasila, V. 1977. *Tilastolliset menetelmät historiantutkimuksessa*. Helsinki: Otava.
- Renvall, P. *Nykyajan historian tutkimus*. Porvoo-Helsinki: WSOY. (uusintapainos vuonna 1983).
- Richardson, G. 1981a. Behövs en strategi för utbildningshistorisk forskning. *Historisk tidskrift för Finland*, 131-146.
- Richardson, G. 1981b. Människonsynen som förklaringsfaktor i utbildningshistorisk. Teoksessa A. Remgård & K.A. Wengström (toim.) *Problem och metoder i utbildnings historisk forskning. Rapport från nordiskt symposium i Kungälv den 16-17 oktober 1980*, 147-158.
- Rinne, R. 1988. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimuskäytäntöön. Teoksessa K. Immonen (toim.) *Tieteen historia tieteen kritiikki*. Turun yliopiston historianlaitoksen julkaisuja n:o 19, 119-137.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reprodutioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:11.
- Rose, G. 1991. *Deciphering Sociological Research*. London: Macmillan.
- Salo, A. 1950. Suomen kasvatushistorian harrastuksen ja tutkimuksen elvyttäminen. *Koulu ja Menneisyys VIII. Suomen Koulutushistoriallisen Seuran vuosikirja 1949-1950*, 7-14.
- Setälä, P. ym. 1984. *Naiskuvista todellisuuteen. Tutkimusnäkökohtia naishistoriaan*. Hämeenlinna.
- Sherman, R.R. 1984. (toim.) *Understanding History of Education*. Cambridge: Schenkman Publishing Company. 2.p.
- Siljander, P. 1988a. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Siljander, P. 1988b. Kasvatustieteen metodi-integraation edellytyksistä. *Kasvatus* 19 (5), 356-364.
- Siltala, J. 1990. *Psykohistorian muutosulottuvuus*. Helsingin Yliopistopaino. 3. korjattu painos.
- Simon, B. 1970. *The History of Education*. Teoksessa J.W. Tibble (toim.) *The Study of Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 91-131.
- Soikkanen, H. 1983. *Sosiaalhistoria*. Historiallinen aikakauskirja 81 (1), 26-30.
- Spaull, A.D. 1988. *Oral History*. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. 2.p. Oxford: Pergamon Press, 75-78.
- Sulkunen, I. 1991. *Retki naishistoriaan*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Szreter, R. 1989. *History and the Sociological Perspective in Educational Studies*. Teoksessa P. Gordon & R. Szreter (toim.). *History of Education. The makingin of Disciplinen*. London: The Woburn Press, 85-104. (alkuperäinen artikkeli vuodelta 1969).
- Talbott, J.E. 1989. *The History of Education*. Teoksessa P. Gordon & R. Szreter (toim.) *History of Education. The Making of a Discipline*. London: The Woburn Press, 143-159. (alkuperäinen artikkeli ilmestynyt 1971).
- Tommila, P. 1989. *Suomenhistorian kirjoitus. Tutkimuksen historia*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoitopaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:157.
- Viikari, M. 1979. Miksi ja minkäläistä historiaa? Teoksessa P. Setälä, P. Suvanto & M. Viikari (toim.). Historian kirjoituksen historia. Helsinki: Gaudeamus, 333-365.
- Virrankoski, P. 1986. Vapaudenajan ja 1900-luvun poliitikkojen mentaliteetti. Historian arkisto 88 (Historian päivät 1985), 221-230.
- Virtanen, K. 1987. Kulttuurihistoria - tie kokonaisvaltaiseen historiaan. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 60.
- Willenius, R. 1982. Aatteiden maailma. Johdatus aikamme aatevirtauksiin. Helsinki: Gummerus.
- von Wright, G.H. 1985. Filosofisia tutkielmia. Suom. Nyman, H., Nyberg, T. & Uusitalo, J. Helsinki: Kirjayhtymä
- Ylikangas, H. 1979. Näkökulmia historiantutkimukseen. Helsingin yliopiston oikeuden yleistieteiden laitoksen julkaisuja 2.
- Ylikangas, H. 1990. Mennyt meissä. Suomalaisen kansanvallan historiallinen analyysi. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Ödman, P.J. 1985. Hermeneutiikka, kriittinen filosofia ja kasvatus. Teoksessa E. Vestergaard & ym. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. Helsinki: Gaudeamus, 107-133.
- Ödman, P. J. 1986. Tolking förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik. Stockholm: Almqvist & Wiksell förlag ab.

LIITE 1. KASVATUKSEN HISTORIAAN LIITTYVIÄ TUTKIMUKSIA JA MUITA TEKSTEJÄ:

A-OSA: Aate- ja oppihistoriallisia tutkimuksia:

Tieteenhistoriaan liittyviä tutkimuksia ja tekstejä:

- Aho, J. 1989. Käsityksiä sielusta ja sielutieteestä - psykologia ja psykologinen ihmiskuva Suomessa 1800-luvun jälkipuoliskolla. Oulun yliopiston historian laitoksen julkaisuja n:o 3.
- Alapuro, Alestalo & Haavio-Mannila. (toim.) 1973. Suomalaisen sosiologian juuret. (Saman teoksen uudistettu laitos on ilmestynyt vuonna 1992 nimellä "Suomalaisen sosiologian historia").
- Bruhn, K. 1963. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. (Suom. R. Malmberg). Helsinki: Otava.
- Iisalo, T. 1980. Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen: kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorian muodostuksen historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:67.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970.
- Rinne, R. 1988. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimus käytäntöön. Teoksessa K. Immonen (toim.). Tieteen historia tieteen kritiikki, Turun yliopiston historian laitoksen julkaisuja n:o 19, 119-138.
- P. Setälä, P. Suvanto & M. Viikari. 1983. Historian kirjoituksen historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Tommila, P. 1989. Suomalainen historiankirjoitus.

Oppi- ja aatehistoriaan liittyviä tutkimuksia ja kirjallisuutta:

- Ariès, P. 1986 Centuries of Childhood 4.p. Harmondsworth: Penguinbooks. (alkuperäinen teos 1960).
- Bruhn, K. 1968. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. (Suom. R. Malmberg). Helsinki: Otava.
- Comer, L. 1979. Ideology of child-care. Teoksessa M. Hoyles (toim.) Changing Childhood. London: Writers and Readers publishing cooperative, 151-156.
- Heikkilä, M. (toim.) 1978. Aate ja yhteiskunta. M. Juvalle omistettu tutkielma. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, A. 1972. Hyöty, valistus ja koulu. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki: Ylioppilastuki ry.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen Kasvatus. Juva: WSOY.
- Juva, M. 1950. Suomen sivistyneistö uskonnollisen vapaamielisyyden murroksessa 1848-1869.
- Juva, M. 1956. Rajuilman alla. Suomalaisen kahdeksankymmenen luvun synty. Porvoo: WSOY.
- Juva, M. 1960. Valtiokirkosta kansankirkoksi. Suomen kirkon vastaus kahdeksankymmentäluvun haasteeseen. Porvoo: WSOY.
- Klinge, M. 1981. Suomen sinivalkoiset värit. Kansallisten ja muidenkin symbolien vaiheista ja merkityksestä. Helsinki: Otava.
- Klinge, M. 1982. Kaksi Suomea. Helsinki: Otava.
- Klinge, M. 1983. Vihan veljistä valtiososialismiin: yhteiskunnallisia ja kansallisia näkemyksiä 1910- ja 1920-luvuilta. Porvoo: WSOY.

- Iisalo, T. 1984. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma 1890-1920. Tutkielmia opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja A:100.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Itälä, J. 1988. Paimentyöstä auringonpoikaan. Teoksessa P. Rönkkö (toim.) Lapsuuden kuvat. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 8-37.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Pohjoinen.
- Kivinen, O. 1988 Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulun ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 67.
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.
- Lehmusto, H. 1943. Kasvatusopin historia. Turku: Kustannusyhtiö Aura.
- Manninen, J., Envall, M. & Knuutila, S. 1989. Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa. Aate- ja oppihistorian, kirjallisuustieteen ja kulttuuriantropologian näkökulmia. Oulu: Pohjoinen.
- Manninen, J. & Patoluoto, I. (toim.) 1986. Hyöty, sivistys, kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- de Mause, L. 1980. The Evolution of Childhood. Teoksessa L. de Mause (toim.) The history of Childhood. London: Souvenir Press.
- Naumanen, P. 1990. Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880luvulta 1980-luvulle. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 6.
- Ottelin, A.K. 1954. Kasvatusopin historian oppikirja. 6. uusittu painos. Helsinki: Otava.
- Palonen K. 1975. Aatetutkimus aatekriittinä. Valtiotieteellisen Yhdistyksen Julkaisusarja n:o 15. Helsinki: Gaudeamus.
- Pollock, L.A. 1985. Forgotten Children. Parent-Child Reactions from 1500 to 1900. 2.p. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1921-1970. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 44.
- Sandström, C. I. Utbildningens idéhistoria. Om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet. Aldus: Aldus Akademi.
- Salomaa, J. E. 1944. Snellman elämä ja filosofia. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Sarje, K. 1986. Usko, touhu, rakkaus - ajatusmuotojen arkeologia Suomessa. Tutkijaliiton julkaisusarja 44. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatusta- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:157.

LIITE 1, B-OSA: Esimerkkejä historiantutkimuksen uusista tutkimusalueista:

- Alho, O. 1988. Hulluuden puolustus ja muita kirjoituksia naurun historiasta. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Heikkinen, A. 1988. Kirveskansan elämää ihmiskohtaloita Kuhmon erämaissa 1800-luvun alussa. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Heikkinen, A. 1993. Ihminen historian rakenteissa. Mikrohistorian näkökulma menneisyyteen. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hämäläinen-Forslund, P. 1988. Maammon marjat. Entisaikain lasten elämää. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Siltala, Juha. 1992. Suomalainen ahdistus. Huoli sielun pelastumisesta. Helsinki: Pulma, P. (toim.) 1991. Den problematiska familjen. Suomen Historiallisen Seura: Historiallinen Arkisto 97.
- Sulkunen, I. 1989. Naisen kutsumus. Miina Sillanpää ja sukupuolten maailmojen erkaantuminen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Utrio, Kaari. 1984. Eevan tyttäret. Eurooppalaisen naisen, lapsen ja perheen historia. Helsinki: Tammi

LIITE 1.C-OSA: Kasvatushistoriallisia yleisteoksia eri alueilta

- Bruhn, K. 1963. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. (Suom. R. Malmberg). Helsinki: Otava.
- Bruhn, K. 1968. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. (Suom. R. Malmberg). Helsinki: Otava.
- Halila, Aimo. 1949-50. Suomen kansakoululaitoksen historia I-IV. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Hanho, J.T. 1947. Suomen oppikoululaitoksen historia I. Porvoo: WSOY.
- Hanho, J.T. 1955. Suomen oppikoululaitoksen historia II. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, A. 1972. Hyöty, valistus ja koulu. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki: Ylioppilastuki ry.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1989. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Kiuasmaa, K. 1989. Oppikoulu 1880-1980. Oulu: Pohjoinen.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 67.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 74.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:120.
- Kähkönen, E. 1982. Kansanopetus Lapissa ennen kansakoululaitoksen syntyä. Lapin kasvatustieteiden osaston julkaisuja. Sarja A, nro 1. (+ muut hänen lapin koulutuksen kehitykseen liittyvät tutkimusraportit).
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Nurmi, V. 1983. Kasvatuksen traditio. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Nurmi, V. 1972. Maamme koulutusjärjestelmä. Eilen, tänään, huomenna. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY. (useita painoksia).
- Nurmi, V. 1979. Opettajan koulutuksen tähänastinen kehitys. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Kuikka, M. T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Ottelin, A.K. 1910. Kasvatusopin historian oppikirja. (useita sekä suomen- että ruotsinkielisiä painoksia vuosina 1910-1954)
- Ruoppila, V. 1954. Kansa lastensa kasvattajana. Porvoo-Helsinki: WSOY.

- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:108.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen-tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun loppupuolelle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:139.
- Somerkiivi, Urho. 1982. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatustieteiden ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisema. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:157.

LIITE 1, D-OSA: Koulutuksen rakenteen, koulutusinstituution ja koululaitoksen historiallisia tutkimuksia

- Halila, A. 1949-50. Suomen kansakoululaitoksen historia I-IV. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Hanho, J.T. 1947. Suomen oppikoululaitoksen historia I. Porvoo: WSOY.
- Hanho, J.T. 1955. Suomen oppikoululaitoksen historia II. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, A. 1975. Oppisäädyn torjuntavoitto. Sääty-yhteiskunnan koulutusjärjestelmän muotoutuminen Suomessa 1600-luvun alkupuolella. Joensuun korkeakoulun historian, maantieteen ja muiden aluetieteiden osaston julkaisuja n:o 14.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1989. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Isosaari, J. 1973. Suomen kansakoululaitoksen rakenne ja kehitys. 2. tark.p.
- Iisalo, T., Lahdes, E. & Viitaniemi, E. 1979. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja A:5.
- Karjalainen, E. & Toiviainen, T. 1984. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Espoo: Weilin+Göös.
- Ketonen, L. 1977. Suomen tyttöoppikoulut autonomian aikana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 53.
- Ketonen, L. 1980. Suomen tyttöoppikoulut itsenäisyyden aikana peruskoulujärjestelmään siirtymiseen asti. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 85.
- Kiuasmaa, K. 1989. Oppikoulu 1880-1980. Oulu???
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 67.
- Kivirauma, J. 1992. Työvoimatarpeesta koko ikäluokan kouluttamiseen: ammatillisen koulutuksen suunnitteluperiaatteiden tarkastelua 1900-luvun alusta 1980-luvulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:160.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 74.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:120.
- Klinge, M. 1967-1968. Ylioppilaskunnan historia. I-IV. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta.

- Klinge, M., Knapas, R., Leikola, A. & Strömberg, J. 1987-1990. Helsingin yliopisto 1640-1990 I-III. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1958. Ahlmanin pitäjäkoulut. Kansakoulun edeltäjät Tampereen ympäristössä. Tampere.
- Lappalainen, A. 1991. Suomi Kouluttajana. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Nurmi, V. 1972. Maamme koulutusjärjestelmä. Eilen, tänään, huomenna. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY. (useita painoksia).
- Melin, V. 1977 ja 1980. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. I ja II. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos sarja B, osa 4. (I-osa) ja Tampereen yliopiston Acta Universitatis Tamperensis Ser A Vol. 117 (II-osa).
- Kuikka, M. T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Remmer, S. Turun lastentarhojen synty ja muotoutuminen vuosina 1868-1973. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:133.
- Somerkivi, U. 1977. Helsingin kansakoulun historia. Helsingin kaupungin julkaisuja 29.
- Somerkivi, U. 1982. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.
- Taipale, M. 1980. Rippikoulun syntyvaiheet Turun hiippakunnassa 1627-1763. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 120. Helsinki.

LIITE 1,E-OSA: Koulutus- ja opetusprosessin historiallisia tutkimuksia

- Andersson, H. 1979. Kampen om det förflutna Studier i historienundersvisningens målfrågor i Finland 1843-1917. Acta Academiae Åboensis Ser. A. Vol. 57 nr 1. Åbo Akademi.
- Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnöissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston julkaisuja Sarja C osa 73.
- Iisalo, T. 1968. Suomen koulujen uskonnonopetus 1843 - 1883. Helsinki.
- Iisalo, T. 1992. Merimies piirsi nimensä. Havaintoja Uuden kaupungin seudun merimiesväestön kirjoitustaidosta 1800-luvulla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:152.
- Kotkanheimo, L. 1989. Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 10.
- Kähkönen, E. 1976. Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944-70. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 101.
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Lehtonen, K.R. 1983. Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojina Suomessa 1870-1884. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 9.
- Melin, V. 1989. Lukutaidon opetus Suomessa. Tampereen yliopiston Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 261.
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus v. 1843-81. Helsinki: Acta musiologica Fennica 7.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulujen opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 44.

- Tamminen, K. 1967. Kansakoulun uskonnonopetus vuosisadan vaihteen murroksessa. Maamme kansakoulujen uskonnonopetuksen asema, tavoitteet ja opetussuunnitelmat 1898-1912. Porvoo: Wsoy.
- Tamminen, K. 1967. Kansakoulun uskonnon opetussuunnitelma vuosina 1912-39. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 75.

LIITE 1, F-OSA: Kasvatustieteen ja tutkimuksen historiaan liittyviä artikkeleita ja kirjallisuutta

- Heinonen, V. & Kari, J. 1989. Suomalaiset kasvatusalan väitöskirjat ja niiden laadintaprosessi. I osa. Tutkija-analyysi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: Tutkimuksia 29.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1991. Suomalaiset kasvatusalan väitöskirjat ja niiden laadintaprosessi. II osa. Julkaisuanalyysi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: Tutkimuksia 41.
- Iisalo, T. 1976. Die Erforschung der Geschichte der Erziehung in Finland in den 1960er und 1970er Jahren. *Pedagogica historica* XVI/2.
- Iisalo, T. 1979. The science of education in Finland 1828-1918. The history of learning and science in Finland 1828-1918. *Scientiarum Fennica*.
- Iisalo, T. 1980. Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:67.
- Kuikka, M.T. 1979. Die Erforschung der Geschichte der Erziehung in Finland 1945-1975. Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 3.1. Stuttgart.
- Kyöstiö, O.K. 1977. Viimeaikaista kasvatustutkimustamme I. Ryhmittelyä ja arviointia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 97.
- Kyöstiö, O.K. 1979. Viimeaikaista kasvatustutkimustamme II. Tutkimusten metodologista taustaa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 122.
- Kyöstiö, O.K. 1982. Viimeaikaista kasvatustutkimustamme III: kasvatushistorialliset tutkimukset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 198.
- Rinne, R. 1988. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimuskäytäntöön. Teoksessa Immonen, K. (toim.) Tieteen historia tieteen kritiikki. Turun yliopiston historian laitoksen julkaisuja n:o 19.
- Sainio, M.A. 1957. Kasvatusopin tutkimus ja opetus Turunakatemiassa. Jyväskylän yliopisto. *Acta Academiae Paedagogiae*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 12.

LIITE, G-OSA: Kasvatuksen ja koulutuksen aatehistoriallisia tutkimuksia

- Heikkinen, A. 1972. Hyöty, valistus ja koulu. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki: Ylioppilastuki ry.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Hämäläinen, J. 1992. Kotikasvatuksen pedagogisen tukemisen idea lastensuojelussa. Sen sosiaalieettiset lähtökohdat ja asema Suomen lastensuojelun oppihistoriassa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 3.

- Iisalo, T. 1984. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890-1920. Tutkielma opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:100.
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.
- Manninen, J. & Patoluoto, I. (toim.) 1986. Hyöty, sivistys, kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa. Oulu: Prometheus.
- Naumanen, P. 1990. Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 6.
- Peltonen, A. 1979. Koulu-uudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Helsinki: Suomen teologisen kirjallisuuden seuran julkaisuja 113.
- Sandström, C. I. 1978. Utbildningens idéhistoria. Om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet. 2.p. Stockholm: Aldus Akademi.
- Siljander, P. 1982. N.F.S. Grundtvigin sivistysidea ja kansanopiston kasvatustavoitteet. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 12.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatustieteiden ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatustieteiden ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:157.
- Wilenius, R. 1975. Snellmanin linja - henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä: Gummerus.

LIITE, H-OSA: Kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalishistoriallisia tutkimuksia

- Heikkinen, A. 1975. Oppisäädyn torjuntavoitto. Sääty-yhteiskunnan koulutusjärjestelmän muotoutuminen Suomessa 1600-luvun alkupuolella. Joensuun korkeakoulun historian, maantieteen ja muiden aluetieteiden osaston julkaisuja n:o 14.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Jäntere, K. 1927. Koulunkäynti sosiaalisena ilmiönä vv. 1722-1843 silmällä pitäen erityisesti Porin triviaalikoulua. Eripainos Turun suomalaisen yliopiston julkaisuista. Sarja B, V osa, n:o 1.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 67.
- Kivirauma, J. 1993. Koulutus ja yhteiskunta. Ammattikoulu työuran muovaajana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:164.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulujen opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 44.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismi Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:108.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen-tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun loppupuolelle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:139.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.

- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:11.
- Suoiahti, G. 1946. Opinkäynti ja sen aiheuttama säätykierto Suomen porvariston keskuudessa 1600-luvulla. Porvoo: WSOY..
- Takala, T. 1975. Koulun yhteiskuntaopetus ideologisen säätelyn välineenä Suomessa v. 1917-1975. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitosten tutkimuksia 13.
- Waris, H. 1946. Oppikoulu sosiaalisen kohoamisen väylänä industrialismin murtautumiskaudella. Valtio ja yhteiskunta 7. Vammala.

Erityispiirteistään huolimatta kasvatuksen historian tutkimus liittyy läheisesti historiantutkimuksen traditioon. Historiantutkimuksen asema tieteenkentässä perustuu sen erityiseen tutkimusulottuvuuteen, menneisyyden olemukseen ja historiallisen tiedon väistämättömyyteen ihmisten elämässä; menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuushan muodostavat kokonaisuuden, joka edellyttää, ollakseen eheä, näiden kaikkien ulottuvuuksien läsnäoloa. Parhaimmillaan historiantutkimus voi tarjota aineksia ilmiöiden syvemmälle ymmärtämiselle!

Tässä tekstissä tarkastellaan historiantutkimuksen peruslähtökohtia keskittyen kasvatuksen historian tutkimuksen kannalta keskeisiin lähtökohtiin. Käsitteeseen tulevat muun muassa niin historiantutkimuksen kuin kasvatuksenkin historian tutkimuksen luonne, tavoitteet ja tulokset. Lisäksi kautta paperin tarkastellaan tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen liittyviä kysymyksiä, jotka ovat tärkeitä sekä itse tutkijalle tutkimuksenteon luonnistumisen kannalta että lukijalle tutkimusten arvioimiseksi. Kasvatuksen historian osalta tarkastellaan vielä eri tutkimusalueita ja -suuntauksia tutkimusesimerkkeineen. Näin toivotaan lukijalle muodostuvan sellainen perusta, jonka varassa hän voi itsenäisesti edetä joko kasvatushistoriallisen tutkimuksen harrastajana tai kuluttajana.

Tekstin punaisena lankana on historiallisen tutkimuksen arvuuttamiseen liittyvät tekijät ja "uusien tuulien" haistelu eli läpi koko tekstin pyritään heijastelemaan merkkejä niin varsinaisen historian kuin kasvatuksen historiinkin alalla liikkuvista uusista virtauksista ja mahdollisuuksista.

