

KOULUN VUOSILUOKKAJÄRJESTELMÄ TIEDONARKEOLOGISENA TUTKIMUSKOHTEENA

**Jyväskylän yliopisto
Yliopistokeskus Chydenius**

Pro gradu -tutkielma

2019

**Tekijä: Elina Majuri
Oppiaine: Luokanopettajien aikuiskoulutus
Ohjaaja: Juha Hakala**



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TIIVISTELMÄ

Tekijä Elina Majuri	
Työn nimi Koulun vuosiluokkajärjestelmä tiedonarkeologisena tutkimuskohteena	
Oppiaine Luokanopettajien aikuiskoulutus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika (pvm.)	Sivumäärä
Tiivistelmä - Abstract <p>Koulua käyvien lasten ja varhaisnuorten luokittelu järjestysnumeroituihin luokkiin on vuosisatoja vanha, itsestään selvä käytäntö. Sitä ei ole juurikaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa problematisoitu. Tässä tutkielmassa jako vuosiluokkiin nähdään yhtenä esimerkkinä kouluinstituutioon liittyvistä, luonnollistuneista käytänteistä, joihin kietoutuu laajempi tieteellinen asiantuntijadiskurssi ja sen legitimoiva hallinta. Jako iän mukaisiin koululuokkiin rakenteistaa niin lapsuutta ja varhaisnuoruutta kuin opettajan työtä, ja voi olettaa, että ikähierarkian oppimisella on paitsi arkipäiväisiä, myös laajempia yhteiskunnallisia vaikutuksia ja seurauksia. Pro gradussa tehdään vuosiluokan näkymättömyys näkyväksi teoretisoimalla vuosiluokkajärjestelmää historiallisena, kontigenttina koulutuksellisen hallinnan rakenteena, joka on muodostunut ja pysynyt voimassa suhteissa kasvatustieteelliseen tiedonmuodostukseen ja muihin instituutioihin.</p> <p>Tutkielmassa luodaan teoreettinen perusta koululuokkajärjestelmän historialliselle tutkimukselle Michel Foucault'n filosofian ja kriittisen historiankirjoituksen viitekehityksessä. Foucault'n tiedonarkeologian käsitteistö osoittautuu vuosiluokkajärjestelmän tutkijalle hyödylliseksi työkalupakiksi, josta löytyy välineitä nykyisyyden kannalta merkitykselliseen, instituutiohistorialliseen koulun tutkimukseen.</p> <p>Tutkielman kritiikki ei kohdistu itse vuosiluokkajärjestelmään sinänsä, vaan sen näkymättömyyteen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Vuoden 2014 opetussuunnitelman uudistukset ajankohtaistavat ja mahdollistavat myös vuosiluokkajärjestelmän luonnollisuuden purkamisen. Näin avautuu tila koulun ikäjärjestystä koskevalle keskustelulle.</p>	
Asiasanat vuosiluokka, koulu, koululaitos, kouluinstituutio, ikä, Foucault, tiedonarkeologia, kriittinen historiankirjoitus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston kirjasto	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	7
2.1	Koululuokan ontologia	7
2.2	Vuosiluokat perustuvat teoriaan.....	9
2.3	Kasvatustieteen teoria - käytäntö -suhde.....	14
2.4	Rationaalinen rekonstruktio menetelmänä	16
3	FOUCAULT'N AJATTELU TUTKIMUSKYSYMYKSEN PEILAUSPINTANA	23
3.1	Valta ja tieto Foucault'n ajattelussa.....	29
3.2	Kurivallan koulu.....	37
3.3	Kurinalainen ajankäyttö	40
3.4	Oppilaiden ja suoritusten normittaminen.....	42
4	TIEDONARKEOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA.....	44
4.1	Lausuma - diskursiivinen siirto	48
4.2	Diskursiivinen käytäntö	52
4.3	Diskursiivinen muodostelma.....	53
4.3.1	Diskurssin kohteet.....	56
4.3.2	Diskurssin valinnat ja teemat eli strategiat.....	58
4.3.3	Lausumien esittäjien asemat diskurssissa	61
4.4	Aineistona arkistossa todentunut diskurssi.....	62
4.5	Tiedonarkeologisen lähestymistavan soveltaminen	65
4.5.1	Esimerkkejä kasvatustieteellisestä tiedonarkeologiaa soveltavasta tutkimuksesta.....	71
5	LOPUKSI.....	75
	LÄHTEET	78

1 JOHDANTO

Ikään perustuva, järjestysnumeroitujen lukuvuosien jaksottama koulun järjestys on kasvatustieteessä hyvin vähän kyseenalaistettu käytäntö, vaikka vuosiluokkiin jaetun koulun syntymisen historialliset olosuhteet ja oppimista koskevat käsitteet poikkesivat huomattavasti nykyisistä (Norrena 2013, 38). Uudistushankkeet ja opetussuunnitelmat eivät näytä kovinkaan paljon muuttaneen luokkamutoista koulunpidon käytäntöä, joka on yksi niistä kouluinstituution rakenteista, jotka aikanaan syntyivät massojen hallintaa ja valtion intressien mukaista kansalaisten sivistämistä varten.

Tutkielmani keskeisin tehtävä kysymyksenasettelun kautta purkaa koulu-
luokkien tai luokkamutoisen koulun luonnollisuutta eli avata ajattelua mahdollisille muille vaihtoehdoille. Keskeisiä teemoja ovat lapsen koulunkäynnin ikäsidonnessiin vuosiluokkiin järjestämisen historiallisuus, vaihtoehdottomuuden problematisointi ja vaikutukset. Myös kysymyksenasettelun kehittäminen voidaan nähdä opinnäytteeltä odotettavana tiedon rakentamisena (Pihlaja 2005, 11). Aikaisempaa aihetta sivuavaa tutkimusta löytyy, kun sitä haarukoi laajalti kasvatustieteen ja lähitieteiden aloilta alaotsikoista, rivien välistä ja marginaaleista. Metodisesti tutkimuksen teoreettinen luonne haastaa kysymään, onko tutkimuskysymysten selvittämiseksi edes olemassa mitään metodologiaa, ainakaan teknisessä tai välineellisessä mielessä (ks. esim. Salonen 2015, 12).

Tutkimuskysymykset voidaan muotoilla lyhyesti näin:

- 1) Millainen tiedon tuotannon ja hallinnan verkosto on tuottanut kouluinstitution vuosiluokkajaan ja
- 2) pitää sitä voimassa nykyhetkessä?

Etsin keinoja jäsentää näitä kysymystä Michel Foucault'n kriittisestä historiankirjoituksesta, "tiedon arkeologiasta" ja hallinnan analytiikasta. Kyse on koko lapsuuden ja varhaisuoruuden ajan kestävästä, jokaisen hyvin oppimasta ikä-segregoinnista, jolla epäilemättä on vaikutusta siihen, millaisia laajempia yhteiskunnallisia merkityksiä ja seurauksia ikä saa elämänvaiheesta riippumatta. Tutkielma sivuaa näin ikäsosiologiaksi ja lapsuuden sosiologiaksi nimettyjen suuntausten tutkimusaiheita. Foucaultlaista käsitteistöä hyödyntäen teoretisoin lasten koulussa tapahtuvaa, iän mukaista luokittelua tavoitteenani konstruoida empiirisesti tutkittavia kysymyksiä tai tutkimusten suuntaviivoja.

Esiymmärryksenä aiheesta ja kiinnostukseni sitä kohtaan syntyi tutustuesani kandidaatintutkielmaa varten vuosiluokkiin sitomattoman opetukseen ja sen teoreettisiin perusteluihin, tai pikemminkin niiden puutteeseen ja vähäisyyteen. Huomasin eksyväni toistuvasti yhä pidemmille sivupoluille, koska en löytänyt vastausta "normaaliin" vuosiluokkajärjestelmään liittyviin perustavanlaatuisiin kysymyksiin. Aloin kiinnostua vaihtoehtoisia pedagogisia järjestyksiä enemmän siitä, milloin, millä tavalla ja miksi kaikkein yleisin, luokkamuotoisen koulun järjestys on syntynyt. Useita vuosia luokanopettajana työskennelleenä minulle oli selvää, että jollain luokalla oleminen vaikuttaa oppilaiden ja opettajan arkeen monin konkreettisin tavoin. Kouluinstituutiossa etenemisen ja lapsen iän välinen tiukka, mitattava sidos alkoi omissa silmissäni menettää luonnollisuuttaan. Vuosiluokkaan sitomattomaan opetukseen tutustuminen ja yhdysluokan opettajana työskentelykin vaikuttivat siihen, etten enää osannut pitää vuosiluokkajakoa itsestään selvänä. Lapsen ikää ja kehityksen vaiheittaista etenemistä on kasvatustieteessä ja lähitieteissä tietysti tutkittu kehityspsykologian, oppimis-

psykologian ja didaktiikan viitekehyksissä. Omat kysymykseni liittyivät kuitenkin kouluinstituution historiaan ja siihen, miksi juuri vuosiluokkajaolle ei löydy julkilausuttuja perusteluita.

Inspiraation lähde tässä vaiheessa oli tutustuminen Antti Saaren (2008) kasvatustieteen soveltavaa tutkimusta ja hallintaa käsittelevään artikkeliin. Saari tarkastelee soveltavan tutkimuksen ja hallinnan välistä suhdetta historiallisen ontologian perspektiivistä, jota (eri tavoin) edustavat muun muassa Ian Hacking ja Michel Foucault (ks. Saari 2008). Psykologian soveltamista kouluinstituutioon ja koulun historiaa tarkastelevat Saaren lisäksi (2008,2011) esimerkiksi Nikolas Rose (1996), Bernadette Baker (2001) ja suomalaisista kasvatustieteen tutkijoista muun muassa Simola (2015). Aloin pohtia, olisiko kehityspsykologisen tiedon soveltaminen symmetriassa 1700-luvulla syntyneen vuosiluokkajärjestelmän kanssa. Kysymys kehittyi pikkuhiljaa foucaultlaiseen muotoon: Voisiko näkymätön tiedon ja vallan yhteen kietova verkko olla yhteydessä koulun vuosiluokkien historialliseen pysyvyyteen ja kyseenalaistamattomuuteen?

Vaikka esim. jo Piaget itse painotti sitä, että lapsen kehitysvaiheet eivät ole ikäsidonniaisia, koulunkäynnin käytäntö on, oppimateriaalien tuotantoa myöten, on ikään kuin kaikki samana vuonna syntyneet lapset automaattisesti kuuluisivat samaan ryhmään. Tämä ryhmittely- ja luokitteluperuste voidaan asettaa kyseenalaiseksi, vaikka käytännön kysymykseen ”miten oppilaat sitten pitäisi jakaa opetusryhmiin?” ei kyettäisikään vastaamaan. Kysymyksen esittäminen poistaa aiheen yltä näennäisen yksinkertaisuuden ja luonnollisuuden hunnun, ja edellä mainittu vaikea käytännön kysymys alkaa elää, herättää ajatuksia, johtivatpa ne sitten uudenlaiseen argumentointiin vanhan järjestyksen säilyttämiseksi tai uusiin, vielä keksimättömiin vaihtoehtoihin ratkaisuihin.

2 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Koululuokan ontologia

Kaikille on jo omilta kouluajoilta tuttu käytäntö, joka aineellistuu esimerkiksi luokan ovessa olevana kylttinä "3A". Kuulutus, joka käskee kuudesluokkalaisia tulemaan juhlasaliin, on olemassa äänenä, puhuttuna ja kuultuna kielenä, jonka merkityksen ymmärrämme. Kuulutus ja kyltti ovat siis jollakin tavalla olemassa olevia asioita, joilla on aineellinen olemassaolo ja merkitys: Tiedämme mitä nämä merkkisarjat tarkoittavat ja toimimme sen mukaan. Tämän kysymyksen perimmäinen kysymys liittyy siihen, miten esimerkiksi kyltti "3A" on alkanut toteutua ja miten se edelleen toteuttaa tietynlaista luokittelukäytäntöä. Tämä mielesämme oleva luokitus, jonka suoritamme automaattisesti ja sitä ajattelematta, on muotoutunut historiallisesti. Luokittelu voi olla olemassa edelleen seuraavat vuosikymmenet, jopa vuosisadat, tai sitten se voi muuttua. Voidaan myös tutkia, miksi näistä luokittelukäytännöistä tuli juuri sellaisia kuin niistä tuli. Tällaista käsitystä asioiden perimmäisestä olemuksesta sanotaan historialliseksi ontologiaksi.

Historiallista ontologiaa käsitteenä on alun perin käyttänyt Michel Foucault (1984) valistusta käsittelevässä esseessä, mutta käsitteenä se ei ole hänen tuotannossaan keskeisessä asemassa (Hacking 2002, 3). Esseessä Foucault viittaa itsen ja identiteetin historialliseen ontologiaan, "the historical ontology of ourselves". Historiallinen ontologia liittyy Foucault'n kehittämään tiedon arkeologiaan, filosofiseen historiantutkimuksen menetelmään, jossa ei historian tapahtumia ei selitetä inhimillisen tietoisuuden kautta. Historialliseksi ontologiaksi voidaan Hackingin siteeraaman Foucault'n mukaan kutsua tutkimusta, joka koskee sitä, miten tuotamme itsemme tietävinä, valtaa toiminnassamme käyttävinä ja moraalisisina subjekteina. Subjektius ja subjektivointi ovat historiallisen ontologian sijaan keskeisiä Foucault'n käsitteistössä. (Hacking 2002, 3.) Niihin palataan hänen ajatteluaan koskevassa luvussa.

Ontologian tavanomaisin merkitys on siis kysymys entiteettien olemassaolosta. Tässä tutkielmassa ontologia tarkoittaa Ian Hackingin (2002, 2) määrittelemänä sen tutkimista, miten nimeämisen käytäntömme ovat vuorovaikutussuhdeissa kohteisiin, asioihin ja olioihin, joita nimeämme. Näihin nimeämisen käytäntöihin kuuluu kouluinstituutiossa suoritettava tietynikäisten lasten nimeäminen tietyn luokan oppilaisiksi. Luokittelu on nimeämistä ja järjestyksen osoittamista. Hacking kutsuu ontologista kantaansa myös dialektiseksi realismiksi: 1) On olemassa ja emergoituu olioita ja 2) on olemassa historiallisesti muotoutuva käsityksemme näistä olioista. Näiden kahden, kohteiden ja käsityksiemme välillä on vuorovaikutussuhde (Hacking 2002, 2). Vuorovaikutussuhde tarkoittaa koulun luokkajaon kannalta sitä, että 1) on olemassa nuoria ihmisiä ja koulu 2) on olemassa historiallisesti muotoutuva käsitys, että nämä ihmiset pitää koulussa luokitella ikänsä perusteella samoihin pysyviin opetusryhmiin. Voidaan erottaa kolme historiallisesti muotoutunutta käsitystä, jotka kaikki ovat vuorovaikutuksessa koulussa olevien nuorten ihmisten kanssa: Käsitys jakamisesta ryhmiin, käsitys iästä ja käsitys koulusta.

On tunnistettuja objekteja, joista tulee olemassa olevia vasta, kun niistä tulee tieteellisen tutkimuksen kohteita (Hacking 2002, 11). Esimerkkeinä toimivat Foucault'n varhaisvaiheen tutkimukset, esimerkiksi ihmisruumiin objektivoitumisesta kliinisen katseen kohteeksi (Klinikan synty (1963). Näitä tutkimuksia ja niiden metodia Foucault alkoi myöhemmin kutsua tiedonarkeologisiksi. Tiedonarkeologian ja kriittisen historian kirjoituksen lähtökohta on historiallinen ontologia. Siinä kysytään, miten kohteet objektivoituvat: Miten esimerkiksi jonkun ajankohdan opettajaseminaarin oppikirja objektivoi eri luokka-asteilla olevat lapset? Vaikka Foucault'n tuotannossa historiallinen ontologia ei käsitteenä nouse esiin, hänen tuotantonsa on vaikuttanut merkittävästi muun muassa Hackingin tapaan käsitteellistää historian epistemologiaa. Hackingille, kuten Foucaultille, historia on menneisyyden, mutta myös nykyisyyden historiaa. Historia on sen historiaa, miten käsityksemme ja käsitteemme ovat muodostuneet. Tämän histo-

rian valossa on mahdollista tunnistaa myös se, miten käsitystemme muodostumisen olosuhteet rajoittavat nykyistä tapaamme muodostaa asiaa koskevia muunlaisia käsityksiä (mt, 70).

Juuri tämä motivoi koulun käytäntöjen historian tutkimiseen. Se ei ole arkistojen penkomista arkistojen vuoksi, vaan vastauksen etsimistä siihen, miten nykyisyydessä olevat käsityksemme ovat muodostuneet. Koululuokan tapauksessa jatkokysymyksenä voidaan esittää, miten käsityksemme ovat pysyneet niin samanlaisena vuosikymmenestä ja -sadasta toiseen. Foucault johtaa Hackingin mukaan hänet nykyisyyden historiaan, analysoimaan käsitteitä niiden synty- ja käyttökontekstissa, paikantamaan sen hetken, jolloin ilmiö nimetään ja syntyy sitä koskeva käsitys. Palkkana on ymmärryksen lisääntyminen: ymmärryksen siitä, miten ajattelemme, ja miksi näytämme olevan pakotettuja ajattelemaan siten kuin ajattelemme. (mt, 71.) Tiedonarkeologinen tutkimus voi paljastaa, että meidän ei olisi ollut pakko valita sitä vaihtoehtoa, joka nyt näyttää ainoalta käyttökelpoiselta: Oli monia muitakin tapoja opettaa lapsia ja järjestää koulunpito kuin tarkasti ikävuoden mukaan määrittävä luokka. Jostain syystä vuosiluokajärjestelmästä kuitenkin tuli se yleisin. Näin historiallinen ontologia toimii metodologisena välineenä, joka auttaa ymmärtämään, millä tavalla käytännöt ja institutiot ovat olemassa. Tämä mahdollistaa myös niiden vääjäämättömyyden kyseenalaistamisen. (Hacking 2002, 5.)

2.2 Vuosiluokat perustuvat teoriaan

Kun hyväksymme, otamme annettuna, esimerkiksi koulun syntymävuoden perusteella tapahtuvat ryhmittelyt, meillä on silloin jo implisiittinen, kollektiivinen teoria, jonka mukaan opetus kannattaa järjestää näin. Eksplisiittisesti meillä voi olla esimerkiksi kehityspsykologiseen tietoon perustuva teoria siitä, miksi järjestys on hyvä tai ainakin parempi kuin mikään muu nyt ajateltavissa oleva. Koulun arki onkin täynnä puhetta siitä, mikä opettajien mukaan sopii nelosille tai kuu-

tosille, mitä minkäkin ikäisten kanssa kannattaa tai ei kannata tehdä. Normaalis-tavan vallankäytön näkökulmasta ongelmallisoin puheen laji koskee sitä, mikä on ikätasoon nähden epänormaalia tai normaalia käytöstä tai osaamista.

Teorioita ja teoreettisuutta havainnollistaa alun perin Erich Wenigerin (1952) esittämä pedagogisten teorioiden kolmijakoinen malli (Pikkarainen 2011, 36 - 37, Peltonen 2009, 34 - 38). Ensimmäisen asteen teoria on toiminnan refleктоimaton perusta, joka toiminnalla on aina. Refleктоimaton perusta elää jonkin verran sen mukaan, miten toiminnan ehdot ja edellytykset muuttuvat. Ensimmäisen asteen teoria on toiminnan tiedostamaton ja julkilausumaton perusta. Se perustuu toi-minnassa opituille tavoille ja näyttäytyy esimerkiksi kykyinä, taitoina, skee-moina ja representaatioina: "hiljaisena tietona". Kaikkeen edellä mainittuihin ka-tegorioihin voidaan Wenigerin mukaan ajatella sisältyvän implisiittinen teoria. (Pikkarainen 2011, 36 - 37, Peltonen 2009, 34 - 38.)

Toisen asteen teoriaa voidaan havainnollistaa miettimällä, millaisia olisivat käytännön toimijan, esimerkiksi opettajan, kielellisesti ilmaistut vastaukset, jos häneltä kysyttäisiin, miksi hän toimii niin kuin toimii. Praktikkojen keskenään jakamat periaatteet, ohjelmat ja ohjeet kuuluvat toisen asteen teorioihin. Koulun opettajien keskeisessä ja erilaisissa moniammatillisissa verkostoissa jaetaan peri-aatteita, käsityksiä ja ohjeita, ja yhden tärkeän refleктоimattoman tason näissä keskusteluissa muodostaa oppilaan ikä. Toisen asteen teorioiden rajoite on, että ne ovat varsinaisiin tieteellisiin teorioihin verrattuna normatiivisia, ne voivat olla idealistisia eikä niitä voi yleistää. (Pikkarainen 2011, 36 - 37, Peltonen 2009, 34 - 38.) Opettajankoulutuksessa olemme useampaankin kertaan joutuneet pohti-maan omaa "käyttöteoriaamme", joista muodostuu helposti kuvauksia siitä, mil-lainen minun pitää olla opettajana sen sijaan, että todella refleктоisin toimintaani virheineen ja puutteineen arvioimatta sitä.

Opettajaopiskelijoiden halutaan yliopistokoulutuksessa muuttavan piile-vän ensimmäisen asteen teoriansa kielelliseksi, jolloin se samalla altistuu kritii-kille ja itsekritiikille ja mahdollistaa ammatillisen kehityksen. Kokemukseni mu-

kaan käyttöteorian avaamisessa kirjoitetaan perustellen auki varsinkin niitä eettisiä ja ammatillisia ihanteita, joita haluaisi työssään toteuttaa ja sitä, mitä itse kukin on käytännössä havainnut hyväksi. Kun vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta on pyydetty opettajien palautetta, on saatu vastauksiksi, että vuosiluokkiin sitomaton ja yhdysluokkaopetus lisäävät suunnitteluun käytettävän ajan määrää, sen seurauksena oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen vaikeutuu ja sopivia oppimateriaaleja ei ole (Hyyrö 2015, 152 - 155). Opettajien koulutus ja oppimateriaalien tuottaminen ovat osa politiikkaa ja taloutta. Jos koulu on opettajia korkeammalla yhteiskunnallisella päätöksentekotasolla jaettu vuosiluokkiin, opetussuunnitelma ja materiaalien tuotanto järjestyvät sen mukaan. Myös uusin, OPS 2014, toteaa hyvin lyhyesti, että opetus voidaan toteuttaa myös vuosiluokkiin sitomattomina kokonaisuuksina (Hyyrö 2015, 154, OPS 2014, 38).

Tutkielmani teoria edustaa kolmatta teoriatasoa. Näen tarpeelliseksi, että mahdollisten vaihtoehtojen maailma avattaisiin tieteelliselle mielikuvitukselle ja tutkimukselle. Foucaultlaisen mallin mukaan kyseenalaistamalla pyrin omassa vaatimattomassa mittakaavassani avaamaan toisin ajattelemisen mahdollisuuksia. Tässä tutkielmassa yritän myös pysyä kolmannella tasolla ottamatta kantaa toisen tason praktisiin kysymyksiin, joita ovat: Millaisella järjestelmällä nykyinen käytäntö pitäisi muuttua? Pitäisikö sitä edes muuttua? Näihin kysymyksiin vastaaminen edellyttäisi kenties suurta määrää suuren tutkijajoukon tekemää empiiristä ja teoreettista tutkimusta eikä absoluuttisesti oikeaa vaihtoehtoa löydetäisi siinäkään tapauksessa. Olisi tarpeellista kartoittaa vuosiluokkiin sidottujen ja sitomattomien järjestelyjen ja niiden erilaisten joustavien välimuotojen hyviä ja huonoja puolia.

Tieteelliset teoriat, kolmannen asteen teoriat yhdessä muiden teoriatasojen kanssa, pyrkivät tavoittamaan sellaisen perspektiivin, josta kasvatuksen ja teorian käytäntöä päästäisiin kehittämään ja josta käsin pedagogisten kysymyksenasettelujen todellinen itsereflektio mahdollistuu. (Peltonen 2009, 38.) Teoreettisen

tutkielman tekijänä olen kokenut häiritseväksi mielikuvan ”teoreettisesta” jonakin arkielämästä irrallisena kirjoittamisen ja maailmaan asennoitumisen tapana. Olen kokenut käytäntöön ja teoriaan jakavan dikotomian häiritsevänä ja vääränä. Wenigerin jaottelun mukaan kasvatuskäytäntö on läpeensä teoriapi-toista joka tapauksessa, jos teoretisointi ei ole tietoista, implisiittinen teoria on kuitenkin tiedostamattomana ohjaamassa käytännön työtä. Myös Peltosen (2009, 38) mukaan käytäntö on jo itsessään sekä etukäteen että jälkikäteen sidoksissa teoriaan sen kaikilla kolmella tasolla, samoin kuin teoria käytäntöön:

”Se, mitä kasvattajat ja opettajat käytännön osalta etukäteen suunnittelevat, hahmotetaan aina jonkinlaisen teoreettisen perspektiivin kautta. Näin myös se, mitä käytännössä tapahtuu, perustuu aina johonkin teoriaan. Lisäksi se, mitä tapahtuneesta jälkikäteen reflektoidaan, rakentuu teoreettisten jäsenysten ja perusoletusten kautta. Samalla nämä jäsenykset ja perusoletukset kuitenkin syntyvät ja muotoutuvat käytännön pedagogisen toiminnan konkretiassa. **Myös kolmannen tason teoria on edellä kuvatulla tavalla etukäteen ja jälkikäteen sidoksissa käytäntöön.**” (Peltonen 2009, 38, lihavointi minun)

Siljander (2014, 16) jakaa kasvatustieteen itseymmärryksen tarkastelutasot kasvatuskäytännön, kohdeteorian (kasvatustiede) ja metateorian (kasvatustieteen teoria) tasoihin. Metateorian tasolla tutkija on kiinnostunut siitä, miten, miksi, millä ehdoilla ja minkälaisen tiedekäsityksen pohjalta koulua tutkitaan (Siljander 2014, 16 - 17). Kiikerin ja Ylikosken (2004, 86) mukaan on syytä miettiä, miksi jostakin asiasta ei kiistellä tieteenalalla ja miten kiistojen aiheet valikoituvat. Sitä, mitä ei ole tapahtunut, ei luonnollisestikaan voida tutkia: Voidaan tutkia vain sitä diskursiivista kokonaisuutta, johon ”mykkä” aihe liittyy.

Foucaultlaisessa mielessä vuosiluokkajärjestys voidaan nähdä tällaisena ei-diskursiivisena käytäntönä, jonka mahdollistaa laajempi kokonaisuus, jonka osa se on (ks. luku 4.) Kysymys siitä, miksi jotakin ei tapahtunut, on Kiikerin ym. (2004, 86) mukaan mielekäs ja siihen voidaan antaa hyvin perusteltu vastaus. Voidaan siis perustellusti kysyä, ja toisinaan on (suurta huomiota herättämättä) kysyttykin, miksi nykyisen yhteiskunnan monien muiden annettujen järjestysten murtuessa koulussa niin sitkeästi pysyvät ikään tarkasti sidotut vuosiluokat?

Holma (2011) toteaa osuvasti, että ei varmaankaan ole olemassa yksinkertaista vastausta siihen, mitä hyötyä teoreettisesta tutkimuksesta on, eikä graduntekijä voi etukäteen tietää, mitä hyötyä on juuri hänen keskeneräisestä tai vasta suunnitteilla olevasta tutkielmastaan (Holma 2011, 121). Laadullinen tutkimus "luo prosessissaan itse itsensä" (Pihlaja 2005, 26) ja keskeneräisyyden tunne, tavoittamaisillaan oleva tila on sen luonteenomainen tila. Prosessi etenee toivottavasti vaiheeseen, jossa pro gradu hyväksytään opinnäytteeksi, mutta itse tutkimusaiheen suhteen tällaista loppupistettä ei tule.

Salosen (2015, 12) mukaan teoreettinen tutkimus tarkoittaa "tutkimusta, jossa on pelkästään välillinen, epäsuora yhteys fyysiseen todellisuuteen (empiriin) tai inhimilliseen käytäntöön (praksikseen)". Näin se on metatason tutkimusta, joka voi olla esimerkiksi vasta- ja vaihtoehtoargumentaatiota, yhteyksien ja ristiriitojen etsimistä, ajatusten kehittämistä, ajatuskokeita sekä erityisesti sellaisten ongelmien esiin nostamista, joita voidaan alkaa empiirisesti tutkia (Salonen 2015, 12). Tutkimuskysymykseni kehittelystä on toivottavasti hyötyä samasta aiheesta kiinnostuneelle kasvatustieteen opiskelijalle, joka voi saada tutkielmastani ideoista jatkokehittelyihin tai teoreettisten kysymysten aineistopohjaiseen selvittämiseen: teoreettisen tarkastelun seurauksena syntyvien kysymysten empiirinen koettelu ja historialliset tapaustutkimukset jäävät tässä tutkielmassa tekemättä.

Esiymmärrykseni perustuu tietoon varsinkin suomalaisen kansakoululaitoksen kehityksestä, mutta systemaattista historiallista katsausta ei tässä työssä ole. Pääosassa on vuosiluokkajakoon liittyvän instituutiohistoriallisen tutkimuksen tarpeellisuuden ja kiinnostavuuden teoreettinen perustelu. Yksi mahdollinen empiirisen tutkimuksen haara johtaa etnometodologisen kenttätutkimuksen suuntaan, jossa voitaisiin tavoittaa ikäluokkajaon merkityksiä ja sen vaikutuksia koulun arjessa etenkin sen pääasiallisten toimijoiden, lasten, kokemina. Vaikka tutkielma on teoreettinen, sen tavoitteena on luoda kestävä pohjaa empiiriselle tutkimukselle eikä se ole koulun arjesta irrallista puuhastelua. (Pihlaja 2005, 95.)

2.3 Kasvatustieteen teoria - käytäntö -suhde

Tutkielmani liittyy kysymykseen tieteellisen tiedon soveltamisesta kouluinstituutiossa, ja toisaalta siihen, miten olemassa olevat institutionaaliset rakenteet mahdollisesti ohjaavat tieteellistä tutkimusta: Millainen suhde tai minkälaisia suhteita näiden kahden tahon välille muotoutuu? Johdatuksena kysymykseen toimikoon Mehtäläisen (1997) tutkimus luokattomuudesta ja vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta. Ne eivät käsittele vuosiluokkakäytäntöä, vaan keskittyvät pelkästään argumentoimaan poikkeamaa, vuosiluokattomuutta, ja osoittamaan sen käytännössä toimivaksi (Mehtäläinen 1998, 1997). Tutkimuksen (1998) nimi "Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä" luo ennako-odotuksen myös vuosiluokkakäytännön problematisoimisesta, mutta sen sijaan luokattomuuden käsittelyä ohjaa olemassa oleva institutionaalinen järjestys, joka otetaan annettuna. Mehtäläinen kirjoittaa: "Luokattomuutta on edellä käsitelty opetus-suunnitelmallisista ja ryhmäohjauksellisista lähtökohdista. Ne kuuluvat oppilaitoksen ns. infrastruktuuriin, johon on painokkaasti kiinnitettävä huomiota jo ennen kuin luokattomuuteen mennään" (mt, 1998, 101.)

Mehtäläisen (1998) tutkimuksessa olemassa olevan "infrastruktuurin" kyseenalaistaminen ei kuulu luokattomuuden syvimmän olemuksen etsintään, vaan: "on pidettävä mielessä, että tärkein asia ei ole luokattomuus **ilmiönä sinänsä**, vaan yksilöllisten opinto-ohjelmien toteutumisen mahdollistaminen" (mt, 1998, 125, lihavointi minun). Näin Mehtäläinen monien muiden vuosiluokattomuutta tarkastelevien tapaan (esim. Leppälä 2007) ottaa vuosiluokkiin sidotun järjestelmän sellaisena, jota ei ole tarpeen pohtia sinänsä: Vuosiluokattomuus suhteessa luokkiin, ilmiö sinänsä, ei ole tärkeä, vaan käytännön kysymykset siitä, miten yksilöllinen ja joustava opetus voidaan järjestää. Näillä tutkimuksilla on vahvasti käytäntöön, ei teoriaan liittyvä tavoite. Samalla ne myös vahvistavat historiallisen ontologian yhteydessä esiin tullutta pakkoa ajatella tietyllä tavalla.

Syntyy vaikutelma siitä, että vuosiluokkajärjestelmän kyseenalaistaminen on tarpeetonta, mutta myös jotenkin kiellettyä, keskustelun julki lausumattomien sääntöjen vastaista.

Yksi 1900-luvun kasvatustieteen ydinkysymyksiä on ollut, miten tutkimus ja käytäntö voitaisiin saattaa sellaiseen suhteeseen, joka johtaisi molempien kannalta hedelmällisiin tuloksiin. Kasvatustieteen teoria-käytäntö -suhde on laaja ja laajasti käsitelty kysymys, ja siihen on erilaisia näkökulmia (Peltonen 2009, 13). Ensinnäkin käytäntö-teoria -suhde riippuu siitä, mihin kasvatustieteen lähitieteeseen suuntautunutta tutkimusta tehdään, koska myös lähitieteen oma näkemys tiedon sovellettavuudesta vaikuttaa tällöin siihen, miten kasvatustieteen kenttään sijoittuvan tutkimuksen tulosten soveltaminen näyttäytyy. Kysymys käytäntöön sovellettavuudesta näyttäytyy kasvatustieteen filosofisen, -psykologisen tai -sociologisen tiedon näkökulmista erilaisena. Eri näkökulmat ilmiöön, esimerkiksi koulun ikäjärjestykseen, edellyttävät, näkökulmasta riippuen, erilaisten kielten ja teoreettisten käsitteiden käyttämistä. Näin päädytään tekemään metodologisia yhdistelmiä ja rajauksia, jotta pystyttäisiin saamaan tutkimuskohteesta kokonaiskuva - yhdestä rajallisesta perspektiivistä. (Pikkarainen 2011, 35.) Koulun vuosiluokkajärjestykseen liittyviä kasvatustieteen lähitieteitä ovat kehitys-, sosiaali ja oppimispsykologian lisäksi lapsuuden tutkimus ja ikäsosiologia. Oma näkökulmani lähestyy aihetta koululaitoksen historian kautta, jolloin esimerkiksi merkitysten tarkastelu ja koululuokan ryhmädynamiikka samanikäis- ja eri-ikäisryhmissä jäävät tarkastelun ulkopuolelle.

Edward Lee Thorndike oli aikanaan sitä mieltä, että opetuksen menetelmät ja jopa kasvatuksen tavoitteet pitäisi määritellä psykologian näkökulmasta. Thorndiken mukaan juuri kokeellisen tietoon perustuvan kasvatustieteen välineillä pystyttäisiin arvioimaan opetuksen tavoitteiden selkeys, jakamaan tavoitteet mielekkäisiin osatavoitteisiin ja luomaan menetelmät niiden saavuttamiseksi. 1900-luvun vaihteessa muodostui käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden ja koulutuksellisen hallinnan välille suhde, jossa tähdättiin yhteiskunnalliseen edistyk-

seen ja yksilön kehittämiseen. Sen seurauksena nimenomaan kasvatopsykologisella asiantuntijatiedolla on edelleen kasvatuksellisessa toiminnassa ja kouluinstituutiossa niin vahva asema kuin sillä on. (Saari 2008, 41,53.)

“Ihmistieteiden mielenkiintona on praxis, inhimillisen merkityksenannon jäsentämä, päämääriä itsessään sisältävä käytäntö” (Salonen 2015, 14). Praxis on sidoksissa arvoihin, ihmisen määritelmiin oman toimintansa, elämäntapansa ja työnsä merkityksistä. Ihmistieteellisen tutkimuksen erityisyytenä on Salosen (2015, 14) mukaan synnyttää keskustelua ihmisenä elämisestä tavalla, joka laajentaa ymmärrystä ja keskustelua ja uudistaa ihmistieteiden tutkimuskohteita. Hacking erottaa ihmistieteet luonnontieteistä, koska ihmistieteiden kohteiden – ihmisten – “nimeäminen ja luokittelu vaikuttavat siihen, miten kohteet ovat ja toimivat” (Helén 2004, 89, Hacking 2002, 2).

Toisin sanoen Hackingin ajattelussa samalla kun tieteessä “keksitään” ihmisyksilöiden luokittelu tai ihmistyyppien kuvaus, alkaa myös esiintyä ihmisiä, jotka vastaavat kyseistä luokittelua tai tyyppittelyä” (mt, 89). Sama ajatus esiintyi aikaisemmin Foucault’n tiedonarkeologiassa. Ihmistieteiden tapa tuottaa ihmisiä koskevaa tietoa luo itse kohteitaan ja omaa historiallista olemassaoloaan luonnontieteistä poikkeavalla tavalla. Foucault’n mukaan yksilöä koskeva analyytinen tieto on yksi normaalistavan vallan tekniikka, ja ihmistieteellinen tieto keino, jolla valta tuottaa vallankäytön kohteita. (Foucault 1980, 347.)

2.4 Rationaalinen rekonstruktio menetelmänä

Tutkielmassani innoittavana ideana on kehityspsykologisen ikätiedon ja koulun luokitteluvalltaa edustavan ikäjaottelukäytännön välinen suhde tai symmetria. Lapsen ikävaiheisiin liittyvä kehitysteorioiden kritisointi ei ole työni tarkoitus, eikä myöskään kehityspsykologisen tai jonkin muun tiedon soveltamisen oikeaksi tai vääräksi osoittaminen. Olipa tieteellinen tai ei-tieteellinen tieto totta tai

epätotta, sen vaikutuksia voidaan pyrkiä tutkimaan, selittämään ja ymmärtämään. Silloin, kun tutkija haluaa ymmärtää ja löytää selityksen oikeina pidetyille uskomuksille, hänen helposti tulkitaan yrittävän osoittaa ne vääriksi (Kiikeri ym. 2014, 27). Tämä johtuu siitä, että arkiajattelussa juuri väärät uskomukset kaipaavat selittämistä esimerkiksi sosiaalisilla tekijöillä. Tieteentutkimuksessa taas se, että uskomukselle on selitys ja siihen liittyy sosiaalisia sidoksia, ei tarkoita, että uskomus olisi väärä, joskin se voi laajentaa sitä perspektiiviä, jolla kohdetutkimuksen tuottamaa tietoa arvioidaan. Se ei kuitenkaan enää kuulu tieteentutkimuksen vaan erityistieteen omaan alaan. (mt, 27.)

Koulun vuosiluokkajärjestys ei suoraan perustu mihinkään tieteelliseen teoriaan. Sen syntyminen oli samanaikaista monien muiden valistuksen järjestykseen asettamisen projektien kanssa, kuten jäljempänä tulee esille. Kehitysvaiheiden mukaan etenemistä painottava pedagogiikka ei itse asiassa voi perustella vuoden tarkkuudella määräytyviä luokkia kehityspsykologian teorioilla, koska lapsen ikävaiheet ilmaistaan teorioissa yleensä 2-3 vuoden tarkkuudella. Jos koulun vuosiluokkajako perustellaan kehityspsykologisilla vaiheteorioilla, pitäisi pystyä osoittamaan, että saman ikäiset lapset todella ovat samassa kehitysvaiheessa. Siksikään kysymykset eivät tässä tutkielmassa kohdistu itse kehityspsykologiaan, vaan siihen, miten kehityspsykologiaa on muiden vuosiluokkajärjestelmän puolesta esitettyjen perustelujen ohella käytetty. Monet näistä perusteluista ovat käytännöllisiä, esimerkiksi opettajien kokemustietoon ja oppimateriaalien saatavuuteen liittyviä, eivät lainkaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen perustuvia.

Kehityspsykologian ja muun kasvatustieteellisen tiedon osalta tutkielmassa on lähtökohtana naturalistinen tieteenfilosofia. Siinä kysytään, miten jokin tieteellinen teoria selittää ilmiön tai miten sitä käytetään tieteenalalla. (Kiikeri ym. 2014, 78.) Naturalistinen tieteenfilosofia käy yksiin foucaultlaisen tiedonarkeologisen lähestymistavan kanssa, koska tieteellisen tiedon muodostusta tutkitaan siinä erityisenä vaikutusvaltaisena diskursiivisena käytäntönä eikä sitä eroteta muusta yhteiskunnallisesta toiminnasta. (ks. esim. Foucault 2014, 72.)

Naturalistisen käänteen myötä filosofit ovat haluttomia puhumaan myöskään rationaalisuudesta yleisenä tieteellisen metodologian perustana. Nähdään, että yleiset periaatteet ja rationaalisuuden määritelmät eivät toimi, koska tieteessä tehtävät valinnat ovat niin kontekstisidonnaisia. Tutkimustilanteiden ja tavoitteiden välillä on paljon vaihtelua. Esimerkiksi valistuksen aikana etsittiin kategorista rationaalisuutta, kun taas nykyään ainoana mielekkäänä rationaalisuuden muotona nähdään välineellinen rationaalisuus. (Kiikeri ym. 2004, 79.)

Tässä pro gradu -työssä rationaalisuus tarkoittaa pyrkimystä osallistua tieteelliseen keskusteluun vakuuttavasti. Rationaalisuus merkitsee argumentaation avulla tapahtuvaa, tieteen pelisääntöjen mukaista oman kannan puolustamista, retorista rationaalisuutta. (Kiikeri ym. 2004, 103.) Retorinen rationaalisuus tieteen kentällä vertautuu peliin. Siinä vallitsevat tiedeyhteisön määrittämät pelisäännöt, ja juuri nämä säännöt omalta osaltaan takaavat pelin rationaalisuuden. Hypoteesin esittäminen ja sen kiistäminen ovat rationaalisia siirtoja, joita pelaajat tekevät päämääränään jonkinlainen yhteisymmärrys tai yhteisen perustan muodostaminen asialle. Vastapuolta voidaan yrittää vakuuttaa muun muassa vetoamalla yksittäisiin tosiseikkoihin, yleisesti hyväksytyihin alan teorioihin tai yleisiin filosofisiin näkemyksiin, jotka koskevat tutkimuksen luonnetta. Nämä kaikki ovat siirtoja pelissä ja vaikuttavat siihen. Väittelyn dialektiikka, pelin henki, vie tutkimusta eteenpäin, koska se pakottaa tutkijat etsimään todistusaineistoa, kehittämään argumentaatiota ja selkeyttämään tutkimuksen filosofisia lähtökohtia. (Kiikeri ym. 2004, 105 - 107.)

Rationaalisuus merkitsee tutkielmani metodologisena käsitteenä välineellistä, retorista rationaalisuutta. Davian (1998) mukaan rationaalisella rekonstruktiolla tarkoitetaan analyttisen filosofian käsitteenä yleensä jonkun ongelmallisen tieteenfilosofisen terminologisen, metodologisen tai teoreettisen ongelman tarkentamista ja yhtenäistämistä niin että se säilyy periaatteessa saman sisältöisenä (Davia 1998). Rationaalisen rekonstruktion käyttö käsitteenä on erilaista jo pelkästään analyttisen filosofian piirissä, saati muilla tieteenaloilla jopa siinä määrin, että Davia (1998) katsoo sen muuttavan muotoaan aina tarpeen mukaan

(myös Mälkki 2011, 12). Sen historiallisen juuret ovat loogisessa empirismissä, jossa ajateltiin tiedon rakentuvan induktiivisesti, havainnoista loogisesti päättelämällä (Juti 1999, 219).

Voidaan tehdä erottelu historiallisen ja rationaalisen rekonstruktion välillä filosofian historian menetelminä. Ensimmäinen tarkoittaa filosofin suhteuttamista omaan aikaansa siten, että vältetään epäajanmukaisia käsitteitä ja pyritään ymmärtämään ajattelijaa omassa kontekstissaan, kun taas rationaalinen rekonstruktio tuo menneisyyden osaksi filosofian nykykeskustelua. (Leinonen 2008, 40, Kiilakoski 2011, 132, Peltonen 2009, 26.) Vaikka rationaalisella rekonstruktioilla on keskeinen sija analyttisessä filosofiassa ja laajemmin, Davia (1998) toteaa, että se on jäänyt hämäräksi, suorastaan filosofisen metodologian mustaksi laatikoksi: Peltonen (2009, 27) toteaa:

Carnapin (1961, 138–139) mukaan rationaaliset rekonstruktiot ovat tulosta siitä, että intuitiivinen, mutta jo tietyn rakenteen ja hahmon saanut intuitiivinen käsitys transformoidaan ”loogisten päätelmien rationaaliseen muotoon” (mt, 138). Kyse on siitä, että intuitio – tai se osa sitä, joka näyttää olevan jotenkin välttämätöntä ja rationaalista – saa rationaalisen oikeutuksen.” (Peltonen 2009, 27).

Rationaalisella rekonstruktioilla haetaan siis rationaalista oikeutusta intuitiiviselle käsitykselle. Mälkin (2011, 11 - 12) mukaan teorian rekonstruoiminen voidaan nähdä eksplisiittisen kielellisen muodon etsimisenä intuitiiviselle hypoteesille. Peltonen (2009, 27) mukaan rationaalinen rekonstruktio on sekä eräänlainen menetelmä että tulos tästä menetelmästä. Rationaalisen rekonstruktion kohteena voivat olla menneet, mahdolliset tai olemassa olevat käytännöt, ajattelutavat ja teorit.

Tässä tutkielmassa hahmottelen Foucault'n ajattelun pohjalta, millainen konstruktio vuosiluokkajärjestys on. Rekonstruoin rationaalisesti, eri pyrin vakuuttavasti rakentamaan tutkimusmetodia Foucault'n avainkäsitteiden avulla juuri tässä erityisessä kontekstissa. Tällöin käytän menetelmänä omassa kirjoitusprosessissani rationaalista rekonstruktioita. Samalla tuotan rationaalisen re-

konstruktion Foucault'n tiedonarkeologiasta. Tavoitteena on sellainen rekonstruktio, joka mahdollistaisi empiirisen soveltamisen vuosiluokkainstituution historialliseen tutkimukseen tai antaisi ideoita muunlaiseen jatkokehittelyyn.

Rekonstruktio on sanan mukaisesti 'uudelleen rakentamista'. Se merkitsee siis sitä, että on olemassa aikaisempia teorioita, ajattelua ja toimintaa ja rekonstruktiossa siitä "yritetään kiteyttää jonkinlainen järkevä, seuraamisen tai noudattamisen arvoinen rationaalinen ydin". (Peltonen 2009, 27).

Habermasin mukaan rationaalinen rekonstruktio perustuu oletukselle, että sosiaalisiin käytäntöihin sisältyy aina implisiittinen normatiivinen ulottuvuus. Normatiivinen ulottuvuus voidaan tehdä näkyväksi, jolloin mahdollistuu piiloiseen normiin perustuvien sosiaalisten käytänteiden arvioiminen. (Pedersen 2008, 1.)

Konstruktivistien ja analyttisen koulukunnan välillä on kiistelty pitkään siitä, onko tieteenfilosofia preskriptiivistä vai deskriptiivistä, vai onko se puhtaasti kumpaakaan (Davia 1998). Esimerkiksi silloin, kun tieteenfilosofiassa on osoitettu jonkin teorian kehäpäätelmä tai kritisoidaan sen terminologiaa, kyse on preskriptiivisestä toiminnasta. Rationaaliseen rekonstruktioon näyttää Davian (1998) mukaan sisältyvän sekä preskriptiivinen että deskriptiivinen elementti tai taso. Jos teorian rekonstruktiossa painottuu sen samanlaisena toistaminen, ts. puhtaasti kuvaileva aspekti, rationaalinen rekonstruktio on deskriptiivistä. Preskriptiivisyys tulee mukaan, jos rationaalinen rekonstruktio määritellään niin, että se esimerkiksi tarkentaa ja yhtenäistää teoriaa. (Davia 1998.)

Davia erottaa rationaalisen rekonstruktion menetelmän analyysissä kaksi tasoa:

Ensimmäisen asteen rekonstruktio	samansisältöisyys adekvaattiuden ehto, deskriptiivinen
Toisen asteen rekonstruktio	luova uudelleentulkinta, pyrkii yhtenäistämään ja tarkentamaan, preskriptiivinen (normatiivinen), "samanlaisuus" alkuperäisen teorian kanssa kiistanalainen tai viitteellinen

Toisen asteen rationaalisessa rekonstruktiossa teoriaa arvioidaan, sovelletaan ja käytetään teorian ulkopuolelta peräisin olevasta intressistä käsin. Esimerkiksi Mälkin (2011) Jack Mezirowin ja Antonio Damasion teorioiden rationaalista rekonstruktiota ohjasivat Mälkin omat tutkimuskysymykset, joihin vastaamiseen hän tarvitsi kyseisiä teorioita luodakseen omaa uutta ajattelua. Rationaalisuus on tässä tapauksessa välineellistä ja rekonstruktio toisen asteen rekonstruktiota, jos käytetään Davian erottelua: Mälkki katsoo täydentäneensä Mezirowin teoriaa reflektion tunneulottuvuuden osalta ja luo uuden 'reunakokemuksen' käsitteen, mikä voidaan nähdä Mezirowin reflektiota koskevan teorian laajenuksena (ks. Mälkki 2011.) Radikaaleimmillaan alkuperäistä rekonstruoitavaa teoriaa käytetään uuden teorian "materiaalina", alkupisteenä, josta käsin luodaan jotakin muuta. Tähän viittaa Davian mukaan prefiksi *-re*. Luonnollisesti tällainen rekonstruktio ei enää juurikaan "kuvaa" alkuperäistä teoriaa sellaisena kuin se on. Sen samansisältöisyys merkitsee toisen asteen rekonstruktiossa samoille kriteereille ja pätevyysvaatimuksille rakentamista, sitä, että alkuperäinen teoria toimii viit-tauspintana rekonstruktioille. (Davia 1998.)

Rationaalinen rekonstruktio on väljä, metodisesti pluralistinen lähestymis-tapa, jossa viimekätisenä pyrkimyksenä on ylittää teorian ja empirian välinen kuilu. Habermas käyttää rekonstruktion käsitettä kahdessa merkityksessä: En-sinnäkin se voidaan nähdä sellaisen klassikon tai ajattelijan lukemisstrategiana, jonka ajattelulla on merkitystä lukijan oman tutkimuskysymyksen kannalta. Toi-sena, ensimmäiseen liittyvänä merkityksenä rekonstruktio on erilaisten teoret-tisten näkökulmien rekonstruoimista ja tuomista yhteen siten, että tässä proses-sissa teorit täydentävät toinen toisiaan. Tällä tavalla Habermas käsittelee Chomskyn, Kohlbergin ja Piaget'n teorioita. (mt, 15.)

Kun samassa tutkielmassa esiintyvät kiistakumppanit Habermas ja Foucault, on syytä mainita, että Habermasin ja Foucault'n ajattelu on useassa suhteessa vastakkaista, ehkä myös yhteismitatonta. Tämän jännitteen laajempi käsittely ei kuulu tähän tutkielmaan. Joka tapauksessa Habermas luo poliittista filosofiaa,

jossa ihmiskieli ja kommunikaatio ovat keskeisiä yhteiskuntasopimuksessa, Foucault'n vallan genealogia taas hylkää kokonaan ihmisluonnon ja tutkii subjektiiviteetin rakentumista historiassa lähtökohtanaan erilaiset tiedon, vallan ja etiikan käytäntöjen yhteenliittymät (Weng 2014, Tiisala 2014). Jännite ajattelijoiden välillä ei ole rationaalisen rekonstruktion metodologisen käytön este. Habermasin käyttämää ja tuotannossaan kehittelmää rekonstruoivaa lukutapaa voi nähdäkseni käyttää myös suhteessa hänen kritisoimansa Foucault'n teksteihin.

Tässä tutkielmassa rationaalisen rekonstruktion käyttö siis merkitsee pyrkimystä retoriseen rationaalisuuteen, se merkitsee lukustrategiaa, jolla Foucault'n tekstejä uudelleen kirjoitetaan ja aukaistaan niin, että niistä olisi hyötyä tutkimuskysymysten muodostamiseen. Tiedonarkeologisesta lähestymistavasta etsitään käsitteellisiä työkaluja tutkimuskysymyksen oikeuttamiseen ja jäsentämiseen. Luonnollisesti rekonstruktio on joka hetki myös kielellisen muodon etsimistä intuitiolla.

Objektiivisessa mielessä tämän tutkielman rationaalinen rekonstruktio ei tule olemaan "luova uudelleentulkinta" tiedonarkeologisesta lähestymistavasta. Näen opinnäytteen ensisijaisena tehtävänä tieteenalaan liittyvän ymmärryksen lisääntymisen. Tutkielma on kuitenkin suunnattu myös toiselle kasvatustieteen opiskelijalle, mahdolliselle lukijalle, jonka pyrin vakuuttamaan aiheen tärkeydestä ja tutkittavuudesta. Foucault'n tunnetusti haastavan *Tiedon arkeologian* lukemisstrategiana rationaalinen rekonstruktio merkitsee yhä uudelleen tekstiin palaamista, jotta ymmärrys lisääntyisi.

3 FOUCAULT'N AJATTELU TUTKIMUSKYSYMYKSEN PEILAUSPINTANA

Michel Foucault, (1926 - 1984), oli ranskalainen filosofi ja historiantutkija, joka toimi College de Francen ajattelun järjestelmien historian professorina 1970-luvulta kuolemaansa saakka. Hänen laajasta tuotannostaan on tähän mennessä julkaistu yhdeksän teosta suomeksi. Foucault' ta pidetään yhtenä 1900-luvun lopun merkittävimmistä yhteiskunta- ja ihmistieteisiin vaikuttaneista ja niitä uudista-neista ajattelihoista yli oppialarajojen. Foucault'n ajattelu ei muodosta selkeää yhtenäistä teoreettista käsitejärjestelmää, vaan hänen filosofiansa sisältyy yksityiskohtaisiin historiallisiin analyysihin tapahtumista, instituutioista ja diskursseista. (Foucault 2014, 18 - 19.)

Foucault'n tuotannon keskiössä on valta erityisesti hallintana, mutta se ei sisällä yhtenäistä teoriaa vallasta. Foucault'n ajattelu asettuu ranskalaisen yhteiskuntateorian strukturalistiselle jatkumolle ja on osa samaa ei-antroposentristä murrosrintamaa. Foucault'n omien sanojen mukaan hänen paikkansa ei kuitenkaan ole strukturalismin sisällä, vaan sen rinnalla (Foucault 2014, 82, Foucault 2010, 12). Strukturalistien kanssa Foucault jakaa inhimillisen subjektin aseman kyseenalaistamisen historiaa ohjaavana tietoisuutena, mutta ei jaa strukturalistista ajatusta todellisuutta ohjaavasta tiedostamattomasta rakenteesta (Foucault 2014, 82).

Foucault'n tiedonarkeologia on erityinen historiantutkimuksen menetelmä, ehkä voisi sanoa historiallisen tapaustutkimuksen menetelmä, jossa ei pyritä määrittämään historiallisen kehityksen takana tai alla vaikuttavaa syvä-rakennetta, vaan todellisia historiallisia tapahtumia, jotka ilmenevät arkistossa aineellistuvissa diskursseissa (Gutting 1989, 228). Historian ja epistemologian leikkauspisteeseen sijoittuvassa tiedonarkeologisessa metodissa korostetaan diskursiivisten käytäntöjen historiallista erityisyyttä ja ainutkertaisuutta (Foucault 2014, 101). Foucault'n historiantutkimuksista tekee merkittäviä se, että niissä siirretään syrjään kohteiden olemassaolon luonnollisuudet ja selvitetään,

millä tavalla historiallisesti muotoutuvat käytännöt luovat ja muokkaavat kohteitaan juuri tutkimuskohteena olevassa diskurssissa. Tiedonarkeologiasta voidaan puhua myös kriittisenä historiankirjoituksena. (Saari 2011, 52). Tässä tutkielmassa Foucault'n laajan tuotannon käsittely rajataan lähinnä tiedonarkeologiseksi kutsuttuun ensimmäiseen vaiheeseen, koska arkeologiset käsitteet sopivat tutkimusaiheen avaamiseen erityisen hyvin. Monet tiedonarkeologisessa vaiheessa muotoutuneet käsitteet ja vallan ja tiedon suhdetta koskeva periaate säilyvät Foucault'n ajattelussa läpi tuotannon, vaikka Foucault palasikin aina kehittämään ja muotoilemaan uudelleen aikaisempien tutkimustensa käsitteellistyksiä ja metodologia keksintöjä (Pyykkönen 2015, 194).

Foucault'n katsotaan edustavan jälkistrukturalistiseksi kutsuttua suuntausta. Strukturalistisen ranskalaisen yhteiskuntateorian ohella hänen ajattelunsa ovat vaikuttaneet Frankfurtin koulukunta, (Althusser oli hänen opettajansa), ranskalainen annalistinen historiankirjoitus, marksismi ja Nietzschen filosofia. (ks. Foucault 2014,82, 190, 245 - 254, 268, 248). Foucault sanoutui irti hermeneutiikasta ja fenomenologiasta (Foucault 2005, 263), ja häntä on kutsuttu ensimmäiseksi positivistiseksi historioitsijaksi (Alhanen 2007, 29). Myös Foucault itse luonnehti itseään historioitsijana positivistiksi. Tiedonarkeologinen analyysi kohdistuu tutkimuksen kohteena oleviin lausumiin historiallisina faktoina eikä niiden transsendentaaliseen syntyyn tai taustaan. Näitä tosiasioita, lausumien joukkoja eli diskursiivisia muodostelmia Foucault nimittää positiviteeteiksi. (Gutting 1989, 242.)

Suomessa Foucault'n ajatteluun ovat perehtyneet lukuisat yhteiskuntatieteiden, filosofian ja estetiikan ja kasvatussosiologian eri tasojen opinnäytteiden tekijät ja ammattitutkijat. Kasvatustieteen alan Esko Harnin (2015) toimittaman artikkelikokoelman "Kontrollikoulu - näkemyksiä koulutukselliseen hallintaan" kaikkiin artikkeleihin sisältyy jossain muodossa foucaultlainen hallinnan analyysi, jossa kirjoittajat hahmottavat koulutuspolitiikan taustalla vaikuttavaa uusliberalistista rationaliteettiä. Rationaliteetti voidaan määritellä itsestään selviltä tuntuviksi vallitseviksi ajattelujärjestelmiksi, jotka muokkaavat yksilöiden

toimintaa ja tekevät sen järkeväksi, ymmärrettäväksi, laskelmoitavaksi, ennakoitavaksi. (Kinnari ym. 2015, 110 - 113.) Foucault itse ei kuitenkaan käytä rationaliteetin käsitettä, vaan puhuu varhaisemmissa teoksissaan, esim. Klinikon synnyssä, syvärakenteesta (Foucault 113,2013), epistemestä ja historiallisesta a priorista. Jälkimmäinen on ironinen viittaus Kantin a prioriin, ja tarkoittaa ajattelun historiallisia ehtoja siinä mielessä, mitä kulloinkin kyseessä olevaan nykyhetkeen mennessä on todella sanottu (Gutting 1989, 242).

Tarkemmin sanoen tämä positiivisuuden muoto (ja lausumifunktion toimintaehdot) määrittelee kentän, jolle muodolliset identiteetit, temaattiset jatkuvuudet, käsitteiden käännökset ja polemiikit voivat lopulta levittäytyä. Siten positiiviteetti esittää osaa, jota voitaisiin kutsua *historialliseksi a prioriksi*. (Foucault 2005, 168.)

Episteemi tulee käsitteenä esiin *Sanoissa ja asioissa* epistemologisen kentän merkityksessä: Se tarkoittaa positiviteettia, johon tiedonalat perustuvat. Episteemin historia on tiedonalojen mahdollisuusehtojen historiaa, ei jatkuvuuksien, mutta ei myöskään ristiriitojen tai edistyksen kuvausta (Foucault 2010, 19). *Diskursiivinen käytäntö* muodostuu rakennetta ja episteemiä keskeisemmäksi Foucault'n neljännessä teoksesta, *Tiedon arkeologiasta*, lähtien ja säilyy myös hänen ajattelunsa keski- ja myöhäisvaiheissa muodostaen Foucault'n ajattelun yhden punaisen langan. (Alhanen 2007, 44 - 48.) Diskursiiviset käytännöt ovat kollektiivisia ja anonyymejä, lausumia tuottavia käytäntöjä, joiden säännöt määrittävät, millä tavalla lausumia tuotetaan. Diskursiivisten käytäntöjen muutokset johtuvat monista sekä diskurssin sisäisistä että ulkoisista tekijöistä, mutta niitä ei selitä ylihistoriallisilla ajanhengen tai mentaliteetin kaltaisilla tekijöillä. (Alhanen 2007, 61, Gutting 1989, 230.)

Foucault'n ajattelussa huomio kiinnitetään siihen, miten tietyt ilmiöt ovat ilmaantuneet ja tulleet mahdolliseksi jossakin paikassa tietynä ajankohtana. Millainen laajempi tiedon kenttä ilmiöitä ympäröi? Miten tiedon kohteet ovat muodostuneet ihmistieteissä tai muussa diskurssissa sellaisiksi kuin ne ovat? (Kinnari

ym. 2015, 111.) Esimerkiksi *lapsi* käsitteenä kytkeytyy hyvin erilaiseen diskursiiviseen kenttään Locken, Rousseau'n ja Herbartin pedagogisessa ajattelussa kuin 1800-luvun lopun massakoulutuksen todellisuuteen ja developmentalismiin pohjautuvassa pedagogiikassa (Baker 2001, 50, 429).

Foucault'n laaja ja monipuolinen tuotanto on tapana jakaa kolmeen keskeiseen vaiheeseen: Arkeologinen vaihe keskittyy tosiasiatiedon historialliseen muotoutumiseen. Genealogisessa vaiheessa käytäntöjen tarkastelu kytketään diskurssien analyysiin historiallisessa valta-analytiikassa. Etiikan vaiheessa Foucault tutkii subjektia ulkopuolisten voimien ja omaan itseensä kohdistamiensa minätekniikoiden eli subjektivoinnin kohteena. Viimeiseen vaiheeseen liittyy myös yksilön toimijuuden problematiikka, joka jää usein rakenteellisten painotusten varjoon Foucault'n ajattelua käsiteltäessä. (Pyykkönen 2015, 194.) Kaikissa vaiheissa tiedonarkeologinen peruskäsitteistö kulkee mukana eikä arkeologisen ja genealogisen vaiheen välille voida mielestäni piirtää jyrkkää rajaa, koska genealogia tavallaan jatkaa kehittelyä samoista kysymyksenasetteluista, jotka on rakennettu arkeologisessa vaiheessa.

Punaisena lankana Foucault'n tuotannossa kulkevat tietoa tuottavat ajattelun järjestelmät ja niiden kietoutuminen instituutioihin ja hallinnan käytäntöjen objekteihin, mutta siihen sisältyvät myös subjektin vastakäytöksen ja vapauden mahdollisuudet. Foucault'ta on kritisoitu siitä, että hän jättää avoimeksi kriittisten tutkimustensa normatiivisen perustan. Foucault kieltäytyykin tuottamasta normatiivisia lausumia, jotka perustuisivat ylihistorialliseen näkemykseen ihmisen olemuksesta eikä myöskään esitä näkemystä subjektin oikeuksista. (Foucault 2014, 290.) Subjektin vapaus ja vastarinnan tai toisin toiminnan, vähemmän hallittuna olemisen tematiikka on kuitenkin keskeinen Foucault'n myöhäistuotannossa. (ks. esim. Foucault 2014, 269 - 330.)

Foucault tutkii ajattelun historiaa, ja erityisesti häntä kiinnostaa diskurssien tieteellistyminen, koska se moninkertaistaa tiedon valtaan sitoutuneet vaikutukset yksilöiden ajattelussa ja instituutioissa, joissa tietoa sovelletaan. Foucault'n

mukaan inhimillistä ajattelua ohjaavat *objektivointi* ja *subjektivointi*. Objektivoinnilla tarkoitetaan tapoja tehdä jostakin asiasta ajattelun ja tiedon kohde. (Alhanen 2007, 21.) 1700-luvulla koululaislasten moninaisuus järjestettiin muotoon, joka mahdollisti moninaisuuden pitämisen hallinnassa ja samanaikaisesti yksilöllisen tarkkailun, valvonnan, tutkinnan, normalisoinnin, palkitsemisen ja rankaisun (Foucault 1980, 170). Osa tätä järjestystä oli samana vuonna syntyneet yhteen ”ruudukkoon” kokoava koululuokka. Subjektivointi tarkoittaa objekteja ajattelevan ja kohtelevan subjektin asettamista, määrittelyä ja muokkaamista. Ammatilliset diskurssit asettavat ehtoja sille, kuka diskursseissa voi toimia puhujana. Subjektivointi viittaa myös niihin tekniikoihin, joilla ihmisen ajatteluun, käyttäytymiseen ja toimintaan pyritään vaikuttamaan tietyn mallin mukaisesti. Historiallisissa tutkimuksissaan Foucault tarkastelee erityisesti subjektivoinnin ja objektivoinnin leikkauspistettä: sitä, miten ihmistieteissä ihminen subjektina on tullut itselleen objektiksi. (Alhanen 2007, 22.)

Foucault’n mukaan hänen teoksensa ovat kutsu ajattelemiseen. Niissä tunnustetaan totuuden tavoittamattomuus ja epävarmuuden läsnäolo. (Husa 1999,67.) Foucault ei uskonut yhtenäiseen, universaaliin käsitejärjestelmään, ja se on hyvä pitää mielessä hänen metodisia keksintöjään tulkitessa. Tuotannon epäsystemaattisuus on siinä mielessä tarkoituksellista. Se, että hän muuttaa käsityksiään ja tulkitsee käsitteitään uudelleen, kuuluu Foucault’n mukaan filosofin työn luonteeseen: Tämän kuuluukin ajatella ongelmia antamatta aikaisempien käsitystensä rajoittaa ajattelua. (Alhanen 2007, 13 - 14.) Foucault itse kertoo haastattelussa vuodelta 1975:

”En koskaan rohkenisi kirjoittaa kirjaa siitä, mitä olen jo ajatellut. Kirjoitan vain, koska en vielä täsmälleen tiedä, mitä ajatella siitä, mitä haluan kovasti ajatella. - - En ole teoreetikko vaan kokeilija.” (Foucault 2014, 178 - 179)

Foucault’n ei kutsu seuraamiseen vaan haluaa enemmänkin herättää ja hätkähdyttääkin lukijan kyseenalaistamaan itsestäänselvyyksiä, kokeilemaan ajattelua toisin (Husa 1999, 77). Häntä ei huolettanut se, että tekstejä mahdollisesti tulkittaisiin väärin:

Kirjan kirjoittaminen riittää, kirjan lakia ei tarvitse luoda. Ainoa laki on kaikkien mahdollisten tulkintojen laki. - -Vakavaa on se, että sitä mukaa kun kirjoittaja kirjoittaa kirjoja, kukaan ei enää lue häntä, ja hänen kirjojaan väristellään aina vain enemmän, kun kaikki lukevat vain toistensa olkapäiden yli, niin että kirjasta jää lopulta aivan groteski kuva. (Foucault 2014, 296 - 297.)

Olkapäiden yli lukeminen on vielä suuremmassa määrin mahdollista nyt kuin Foucault'n elinaikana. Olisin mielelläni lukenut alkuperäisteoksia kielellä, jolla ne on kirjoitettu. Koska en osaa ranskaa, olen kuitenkin lukenut niitä käännöksinä, joita onneksi on hyvin, mutta ei tietenkään kattavasti saatavilla. Seuraavasta sitaatista käy ilmi Foucault'n oma näkemys käännöksen ja alkuperäistekstin suhteesta:

”Kun lausumaa käytetään tarkoituksena saada näkyviin sen kieliopillinen rakenne, retorinen kokoonpano tai sen sisältämät konnotaatiot, on selvää, ettei sitä voida tarkastella identtisenä alkuperäiskielessä ja käännöksessä. Jos lausuma sen sijaan tahdotaan ottaa mukaan kokeellisen todentamisen prosessiin, teksti ja käännös muodostavat saman lausumakokonaisuuden.” (Foucault 2005, 139.)

Silloin, kun tarkoituksena on luoda kokonaiskuva teoriasta, käännösten käyttäminen ei ole este luotettavan kuvan saamiselle. Alkuperäiskielen osaaminen kuitenkin tarkentaisi ymmärrystä käsitteisiin liittyvien merkitysvivahteiden, konnotaatioiden, kautta. Konnotaatiot eivät useinkaan ole käännettävissä. Niinpä ilman tutkimuskirjallisuudesta löytämäni kommenttia en olisi ymmärtänyt esimerkiksi discours-sanan erityismerkitystä arvovaltaisena, seisaaltaan pidettynä puheena, jota kaikkien on tarkoitus hiljentyä kuuntelemaan (Simola 2015, 18).

Useisiin teoksiin liittyy suomentajan esipuhe, joka sisältää käännöskommentit suomennettuihin termeihin. Foucault' sta on kirjoitettu niin paljon suomeksi, että tärkeimmille käsitteille on jo vakiintunut auki selitetyt suomennokset. Oma luottamustani käännöksiin lisää se, että olen käynyt läpi käännöstieteen yliopistokoulutuksen, ja tiedän, millaisen tarkastus- ja arviointiprosessin tunnetun kustantajan julkaisema tieteellinen teos käy läpi. Lähtökohtaisesti voi luottaa siihen, että ammattikäntäjän käännös välittää alkuperäistekstin sanoman kielijärjestel-

mästä toiseen. Opinnäytteen tasosta riippumatta luotettavuutta kuitenkin parantaisi se, että teoreettiseen viitekehykseen liittyvää tärkeintä tuotantoa kykenisi ymmärtämään alkuperäiskielellä.

Lisäksi Foucault'n kaltaisen kirjoittajan tyyli kääntyy ilmeisen vaikeasti suomen kielelle. Ranskan kielen syntaksissa suomeksi raskaalta vaikuttavat lauserakenteet voivat toimia tavalla, jota kieltä osaamaton ei pysty tavoittamaan. Epäilemättä Foucault oli erittäin hyvä kirjoittaja. Uusimmissa käännöksissä (ks. esim. Foucault 2014) kohdekielen syntaksi on otettu huomioon paremmin kuin 2005 ilmestyneessä Tiedon arkeologian suomennoksessa, joka on tunnetusti vaikeaselkoinen.

3.1 Valta ja tieto Foucault'n ajattelussa

Saaren (2011, 49) mukaan Foucault'n tuotanto voidaan jakaa tiedon, subjektin ja vallan kautta kolmen toisensa risteävän akselin muodostamaksi kolmioksi. Ihmistä koskeva ja ihmistieteiden tieto tarkoittaa kaikkia niitä diskursiivisia käytäntöjä, joissa ihminen voi tulla muodostamansa tiedon kohteeksi. Subjekti merkitsee ihmistä sekä tiedon ja hallinnan harjoittajana ja myös kohteena siinä yhteydessä, jossa käsitellään tekniikoita, joissa ihmisen itseä koskeva ajattelua ja toimintaa pyritään muokkaamaan. Sekä tiedon ja hallinnan harjoittajana että kohteena ihminen subjektivoidaan johonkin asemaan diskurssissa, mutta diskurssi ei kuitenkaan koskaan kokonaan määritä sitä, mitä ihminen ajattelee ja miten hän toimii. Valta taas muodostuu kaikista 1) voimasuhteista ja 2) hallinnan käytännöistä, joiden kautta ihmisten ajattelua ja toimintaa muokataan. Valta ilmenee hallintana muun muassa luokitteluna, erotteluna, jäsentämisenä tilassa jne. Voimasuhteina se merkitsee ihmissuhteissa aina vaikuttavaa voimien ja resurssien epätasapainoa. Kaikki kolme ulottuvuutta, subjekti, tieto ja valta, kytkeytyvät toisiinsa. (Saari 2011, 49.)

Kasvatuksen tutkimukseen kuuluvat olennaisena osana valtaan ja vallankäyttöön liittyvät kysymykset monella tasolla ja tavalla, teoriassa ja käytännössä (Husa 1999, 77). Esimerkiksi koulun ihmissuhteissa valta on joskus näkyvää käskemistä ja kieltämistä ja joskus näkymätöntä pyrkimystä vaikuttaa oppilaihin tai opettajiin. Valta on myös periaatteessa hyvään pyrkivää ja ainakin opettajille jää melko suuri vapauden marginaali. Valta ei merkitse sellaista valtaa, joka assosioituu hallitukseen, poliisiin tai valtioon. Foucault'n vallan käsitteeseen sisältyy aina jollakin tasolla vapaus, se ei ole *ylivaltaa* ja pakkoa vaan ihmisten välisten suhteiden muuttuvaa järjestymistä epäsymmetrisesti. (Baker 2001, 609 - 210.)

Asiantuntijuudessa tieto ja valta kytkeytyvät toisiinsa siten, että tietyllä tieteenalalla hankittu pätevyys mahdollistaa pääsyn tiettyihin subjektiositioihin ja antaa mahdollisuuden käyttää tieteenalan diskurssille tyypillisiä lausumistapoja. Toisaalta tämä voidaan nähdä myös siten, että jokin pätevyys ja sen mukainen työpaikka automaattisesti subjektivoi ihmisen tiettyyn diskursiiviseen asemaan suhteessa kentän muihin toimijoihin. Foucault'ta ei niinkään kiinnostanut ihmissuhteiden mikrovalta kuin valta hallintana, joka ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin pelkkien valtiokoneistojen tutkiminen. Yhteiskunnan valtamekanismit toimivat myös valtiokoneiston ulkopuolella paljon pienemmällä, arkisella ja huomaamattomalla tasolla. (Foucault 2014, 149.)

Foucault'n mukaan minkä tahansa instituution sisäisen rakenteen ymmärtämiseksi "täytyy kääntää asioiden tukipiste ympäri tarkkailijaa siirtämällä", siirtäen instituution ulkopuolelle pois instituutiokeskeisyydestä (Foucault 2010a, 125). Tällöin on mahdollista tutkia sitä, miten tieto muodostuu instituutiosta ja minkä tyyppinen valta instituution sisällä järjestyy. Instituutio voi tulla ymmärretyksi vain, kun sitä katsotaan jostakin yleisemmästä ja ulkopuolisesta käsin. Kun mitä tahansa instituutiota tarkastellaan foucaultlaisittain, pyritään siis irrottamaan valtasuhteet instituutiosta, sen sisäisestä funktionaalisuudesta, jotta voitaisiin tarkastella instituutiosta esiintyviä vallan teknologioita. Instituution ulkopuolelle asettumisessa kieltäydytään kohteiden mittaamisesta etukäteen annetulla

mittapuulla tai normilla ja kyseenalaistetaan luonnollistuneet luokittelu- ja ryhmittelyperusteet (Foucault 2010a, 124 - 125.)

Erilaisten diskurssien sisällä tieto näyttäytyy aina neutraalina ja vakuuttavana, mutta diskursiivisten käytäntöjen kriittinen historiallinen analyysi paljastaa, millaiset subjektin asemat, objektivoinnit ja käsitteellistykset tekevät tietyt totuudet mahdollisiksi. "On ikään kuin katsottava tiedon viattoman harson lävitse niihin voimiin, jotka muodostavat sen" (Saari 2011, 49).

Koululuokka on käytännöllinen ja selkeä, toimiva järjestely. Voidaan kuitenkin hyvin esittää kysymys, kenen näkökulmasta silloin puhutaan. Se ei ole neutraali ja viaton, eikä sen kehityspsykologisia yhteyksiä ja normalisoivaa vaikutusta tarvitsisi ottaa itsestään selvyyksinä. Syntyessään se oli luokittelukäytäntö, joka perustui kurinalaistavan hallinnan ja siihen kietoutuvan yksilöllistävän ja normittavan valistuksen ajan tiedonmuodostukseen (ks. Saari 2011, 300).

Pysyessään voimassa se sai uudenlaisia perusteluita. Tässä tutkielmassa tarkastellaan erityisesti instituution syntyä 1700-luvulla, koska Foucault'lla oli erityinen suhde ja mielenkiinto valistuksen ajan perintöön (Alhanen 2007, 19). Tämä lisää hänen ajattelunsa käyttökelpoisuutta valistuksen aikana syntyneen vuosiluokkajärjestelmän teoreettisessa jäsentämisessä. Yhtä hyvin, ja Suomen koululaitosta ajatellen ehkä mielekkäämminkin, voitaisiin tarkastella koululuokan ja 1800 - 1900-lukujen vaihteen tai viime vuosisadan alkupuolella käytyä keskustelua.

Foucault käyttää vallasta puhuessaan kahta ranskan sanaa, joista yleisemmin esiintyy 'pouvoir', kyky tehdä jotain, valta johonkin, tuottava valta (to be able). 'Puissance' on enemmän kontrollia ja rajoittavaa valtaa. 'Gouvernement' puolestaan tarkoittaa hallintaa, hallinta(valtaa), ja Foucault'n uudissana 'gouvernementalité' suomennetaan hallinnallisuudeksi. Hallinnan muotoihin, teknologioihin ja strategioihin sisältyy normalisaatiota, joka rajoittaa subjektin vapautta rakentaa omaa elämäänsä ilman hallinnan normalisaation tuottamaa painetta ja pakkoa (Alhanen 2007, 139).

Hallinnan analytiikalla voidaan purkaa kunkin aikakauden diskursiivisia käytäntöjä ja niihin sisältyviä luonnollisuuksia: erilaisten instituutioiden, taktiikoiden ja laskelmien kokonaisuutta, joka mahdollistaa vallan toteutumisen esimerkiksi oikeuslaitoksessa, koulutuksessa tai terveydenhuollossa. Hallinnan teknologia on kokoelma ihmisten ja instituutioiden käytäntöjä, tietoa, sanastoja, erilaisia luokitteluja ja jaotteluja, joiden kautta hallinnan objekteja ohjataan noudattamaan diskursiivisen käytännön sääntöjä suoraan käskemällä ja kieltämällä tai hienovaraisemmin, korostamalla ihanteita, jotka määrittävät hallinnan objektien toiminnan arvoa. (Kinnari ym. 2015, 113 - 113.)

Valta ei siis merkitse Foucault'n ajattelussa niinkään näkyvää, rajoittavaa, ja kieltävää valtaa, kuin tuottavaa, positiivista, normalisoivaa, anonyymia, kaikkialla vaikuttavaa vallan pyramidimaista verkostoa, jossa vallankäyttäjät ovat itsekin vallanalaisia ja valvottuja (ks. Husa 1999, 68). Vallan tuottavuus ja positiivisuus merkitsivät esimerkiksi 1700-luvulla sitä, että kurin tärkeyttä ei niinkään perusteltu rikollisuuden ehkäisemisellä kuin sillä, että haluttiin tuottaa enemmän hyödyllisiä yksilöitä (Foucault 1980, 238). Hallintavalta ei perustu tiettyyn henkilöön, vaan "laitteistoon, jonka sisäiset mekanismit saavat aikaan sen tilan, mihin yksilöt joutuvat" (Foucault 1980, 228). Instituution koneisto takaa itsessään epäsymmetrian, tasapainottomuuden ja eron vallan käyttäjän ja kohteiden välillä (mt, 228). Valta tuottaa tosiasioita, ja kaikki yksilöstä mahdollisesti saatava tieto sisältyy vallan tuottavaan aspektiin (mt, 219).

Foucault näkee myös 1700-luvun koulun osana tuolloin syntynyttä pakkolaitosverkkoa, jossa opettajat "normaalisuustuomareina" alistavat omalla toimintakentällään ruumiit, eleet, käyttäytymismuodot, suoritukset ja kyvyt universaaleille normeille, jotka perustuvat valmiiseen annettuun malliin. Lääkärit, opettajat, kasvattajat ja sosiaalityöntekijät käyttävät yhteiskunnan pakkolaitosverkostossa normittavaa valtaa tarkkailun, valvonnan ja luokittelun järjestelmissä. (Foucault 1984, 346.) Institutionaalisen kirjaamisen ja dokumentoinnin mielessä valta tuottaa tosiasioita, ja kaikki yksilöstä mahdollisesti kirjattava tieto sisältyy tähän vallan tuottavaan aspektiin (mt, 219).

Opettaja voi käyttää vapauttaan esimerkiksi pidättäytymällä 'normaalin' määrittelemisestä. Kokeneenkin opettajan käsitys 'normaalista' jonkin luokka-asteen oppilaasta perustuu vain muutaman kymmenen oppilaan tuntemiseen. Opettaja voi kieltäytyä myös hänelle joskus tarjotusta psykologisen arvioijan roolista. Opettajalla on vapaus päättää, mitä hän kirjaa tuen lomakkeisiin tai miten hän luonnehtii oppilaitaan esimerkiksi yläkouluun siirtymiseen liittyvissä palaverissa.

Ihminen, jonka mistä tahansa inhimillisestä ulottuvuudesta voidaan saada tietoa, on 1700-luvulta alkaen analyttisen haltuunoton ja tarkkailun kohde, ja jossain rajoitetussa mielessä myös seuraus, jos ajatellaan foucaultlaisittain, että tietoon kietoutunut valta tuottaa kohteensa. Foucault'n mukaan ihmistä koskevien tieteiden syntymistä tuki, (joskaan ei synnyttänyt), vallankäyttö, joka kokosi ihmiset kuuliaiseksi hyödylliseksi joukoksi, josta taltioitiin yksilöllistä tietoa. Tämä vallankäyttö edellytti tietosuhteiden sitomista valtasuhteisiin, alistamisen ja objektivoinnin yhdistämistekniikkaa ja uusia yksilöintimenetelmiä. 1700-luvulta lähtien ihminen, ja lapset, hullut ja rikolliset erityisesti, joutuivat objektiivien yksilöllisten ja elämänkerrallisten kuvausten kohteeksi. Mitä enemmän ihminen poikkesi normista, sitä tarkemman kuvauksen kohteeksi hän joutui. (Foucault 1980, 347.)

Esimerkkejä ihmistieteiden ja vallan kietoutumisesta Foucault on kuvannut teoksissaan *Klinikan synty* ja *Hulluuden historia*. 1700-luvulla tapahtui käänne, jonka seurauksena (ihmis)tieteellisen tiedon kertyminen ja vallan kasvaminen alkoivat vahvistaa toisiaan kierremäisenä prosessina (mt, 335). Foucault'n mukaan kaikilla tieteillä, analyyseillä ja käytänteillä, joiden etuliitteessä on sana *psyko-*, on paikkansa tässä yksilöitymisprosessin historiallisessa käännekohdassa, jossa eepisen sankaritarun tarkasti dokumentoidun yksilöllisyyden korvaa tieteelliskurinpidollinen, poikkeavuutta kartoittava yksilöllistäminen. Yksilöinti tapahtuu eri valvontamuotojen välityksellä. (Foucault 1980, 218.) 1700-luvulla yksityiskohtiin alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota. Kun ihmisyksilöstä muotoutui tiedon ja vallan kohde, piirteistä, mitoista, poikkeamista ja numeroista tuli

merkityksellisiä. Ihminen muodosti asemastaan riippuvan dokumentoidun ta-
pauksen. (mt, 217.)

Suuressa Euroopan historian mittakaavassa 1700-luku merkitsi modernien kansallisvaltioiden ja niiden byrokraattisten koneistojen muotoutumista. Kansalliset muodostivat väestön, jonka hallintaa vastaava tiedonmuoto oli kansantaloustiede. Sen avulla voitiin osoittaa, että väestöllä ja sen liikkeillä oli myös taloudellisia vaikutuksia. Yksilö-kansalaisesta täytyi kasvattaa hallittava, hyödyllinen ja järjestelmään sopeutuva. 1600 - 1700-luvuilla syntyi pakkolaitosverkosto, joka muodostui yleiseksi kaavaksi ja levisi koko yhteiskuntakenttään (Foucault 1980, 236). Kehittyvä teollisuus ja porvariston vaatimukset synnyttivät tilanteen, jossa myös kansanopetus irtautui aikaisemmista yhteyksistä hengelliseen säätöön. Maallistumisen myötä sille aukeni uudenlainen tehtävä määrittää modernin ihmisen identiteettiä. Valtiollisista instituutioista koululaitoksen kanssa samaan aikaan kehitettiin ja organisoitiin uudelleen muitakin valtion yksilö-kansalaisia koskevia järjestelmiä kuten verotus, poliisi ja sosiaalihuolto. Uskontunnustusten auktoriteetin kyseenalaistaminen arkisen elämän ohjenuorana, kaupungistuminen ja alkava teollistuminen, kaupan vilkastuminen ja markkinatalouden kehittyminen loivat uudenlaisen historiallisen tilanteen, jossa kehittyi moderni yksilöllistyminen. (Saukkonen 2003, 15 - 16, 49, Siljander 2002, 21.)

Enemmän kuin ihmissuhteiden epäsymmetriasta johtuvat vaihtelevaiset valtasuhteet, Foucault'a kiinnostivat hallinnan käytännöt, joiden kautta ihmisten ajattelua ja toimintaa muokataan. Hallinta on vakiintunutta, suunnitelmallista ja pitkäjänteistä valtaa, kun taas ihmisten välisissä suhteissa valtasuhteet muuttuvat eivätkä ole välttämättä pysyviä. Foucault'n mukaan vanhatestamentillisen 'sielunpaimennuksen'¹ ja maallisen modernin hallinnallisuuden välillä voidaan nähdä analogia (Foucault 2004, 335). Hallinta subjektivoi kohteensa yksilön

¹ Foucault käsittelee sielunpaimennuksen ja sille analogisen valtion hallinnallisuuden rinnakkaisuutta melko paljon; kuudella kirjaan *Turvallisuus, alue, väestö* (2004) tallennetulla luennolla. Foucault ei ollut etukäteen suunnitellut sielunpaimennuksen asettamista hallinnan historian laajempaan teoreettiseen kehykseen, ja totesi myöhemmin, että luentosarjan nimeksi olisi paremmin sopinut Hallinnallisuuden historia. (Senellart 2004, 360.)

oman itsesuhteen ja itseen kohdistuvan muokkaamisen ja toiminnan kautta. Hallitussa joukossa, esimerkiksi koululuokassa, ihmiset oppilaina ovat hallittuja yhdessä ja erikseen, että heistä tulisi yhdessä toimintakykyinen ryhmä. (Paakkari 2010, 11, Alhanen 2007, 124 - 125.) Vuosiluokkajärjestys on kouluinstituution luokittelevan hallinnan käytänne, jolla on normalisoiva, identiteettejä muokkaava ja kohteita tuottava ulottuvuutensa.

Paimenvalta on hyväntahtoista valtaa, jonka päämääränä on yksilön ja lauman pelastus. Raamatun Jumalan paimenvalta kohdistuu liikkuvaan, yksilöistä koostuvaan moneuteen, paikasta toiseen siirtyvään ihmisten laumaan. Siinä ei pyritä hallitsemaan aluetta, vaan ohjaamaan ihmisiä, lauman yksittäisiä jäseniä, kohti heidän omaa parastaan. Paimenvallan tehtävänä on myös johdattaa lauma ruokapaikkojen ääreen, pitää siitä huolta, etsiä eksyneet lampaat ja hoitaa haa-voittuneet. (Foucault 2010, 156 - 157.)

Kirkollinen instituutio jähmetti keskiajalla paimenvallan teemat tarkoiksi mekanismeiksi ja instituutioiksi, joita kohtaan esiintyi varsinkin 1500-luvulta alkaen vastarintaa ja kapinoita. Kun yhteiskunta 1700-luvulta lähtien maallistui, paimenvalta hallinnan muotona oli piirtynyt lähtemättömästi länsimaiseen val-lankäytön historiaan. 1700-luvulle saakka paimenvalta rajoittui Foucault'n mukaan hengellisyyteen ja kirkon organisaatioon. Valistuksen aikana paimenvalta hallinnan muotona omaksuttiin hengellisestä maalliseen (Foucault 2010, 156 -157, 133 - 135.)

Ohjaava hallinta kiteytyi maalliseen kysymykseen: Kuinka ohjata itseä? Ohjauksen teema voimistui ja se alettiin vähitellen nähdä hallitsijan tehtävänä ja valtion huolenaiheena. Myös, ja aivan erityisesti, lasten kasvatus ja ohjaaminen siten, että he voivat olla hyödyksi, huolehtia omasta pelastuksestaan ja oppia ohjaamaan itseään, nousee yhä keskeisemmäksi huolenaiheeksi. (Foucault 2004, 223 - 224.)

Yksilön hyvää ja etua vakuuttava, subjektivoiva asiantuntijavalta teknologia on modernissa hallinnallisuudessa keskeinen normalisoiva mekanismi,

joka toimii Foucault'n mukaan niin hyvin siksi, että vuosisatainen kristillinen traditio on juurruttanut sen toimintalogiikan. Asiantuntijuuden, tietoon kytkeytyneen hallinnan, keinoin itsensä ohjaamisen, itsehallinnallisuuden tekniikat, (minätekniikat), ulotetaan yksittäisiin kansalaisiin, joiden henkilökohtaiset valinnat saadaan ojennukseen hallinnan päämäärien kanssa. (Miller & Rose 2010, 103.)

Foucault'n mukaan esikristillisestä paimenvallasta moderniin hallintaan on siirtynyt myös hallinnan individualisoiva ulottuvuus. Kysymyksiä herättää, miten päämäärätietoinen hallinta sopii subjektittomaan analyysiin? Miten voi olla intentionaalisuutta, jos ei osoiteta mitään tekijää tai tahoja, jonka päämäärää hallinnallisuudessa toteutetaan?

Foucault korostaa, että uudet toimintatavat, uudenlainen uusliberalistisen episteemin mukainen itsekontrolliin perustuva hallinnallisuus ei merkitse sitä edeltäneiden kurin tekniikoiden syrjäyttämistä. Kurin tekniikat ja niihin perustuvat käytännöt ovat edelleen olemassa kontrolliin perustuvan näkymättömämmän hallinnan alla (2010, 24). Sen, että kuri vallankäytön muotona on koulussa edelleen olemassa ja voimassa, voi jokainen koulussa työskennellyt vahvistaa. Se on myös anonyymia siinä mielessä, että ei voida osoittaa ketään henkilöä tai tahoja, joka on säätänyt ja laatinut koulun kurikäytänteet. Yksittäiset opettajat ja oppilaat toimivat niiden mukaan kuin ne olisivat itsestään selviä eikä niitä yleensä edes tiedosteta.

Perinteistä kurikoulua ja kurivaltaa kritisoitaessa syntyy kuitenkin tilanne, jossa sen hallinnan logiikkaa vastaan asetetaan ominaisuuksia ja vaateita, joihin sisältyy kontrollikoulun vaikeammin havaittava hallinnan tekniikka. (Nikkola & Harni 2015, 221 - 222.) Vapauden ja valinnanmahdollisuuksien nimissä koulut ehkä vaativat entistä enemmän suoritusten omaperäisyyttä ja itseohjautuvuutta, omaelämäkerran ja itsen muokkaamista pienestä pitäen (Vähämäki 2015, 47). Kukaan ei kuitenkaan jaksaa olla koko ajan luova, varsinkaan ohjatusti ja koulussa. Kritisoidun kurikoulun käytäntöjen, vuosiluokkajärjestys mukaan luetuna, purkaminen todellisuudessa ei ole yksinkertaista, eikä hyvienvaihtoehtojen löytäminen helppoa.

Myös koko kuva 1700-luvun (kuri)koulusta olisi kenties voitu maalata vähemmän synkin värein kuin Foucault sen maalasi. Se, että koulu näyttää laahaavan ajastaan jäljessä ei ole välttämättä huono asia, joskaan ei välttämättä myöskään hyvä. Jos/kun koulun näkyviä kurin ja hallinnan käytänteitä uudistetaan, on syytä tiedostaa vallan tekniikat, jotka kumoutuessaan tulevat korvautumaan toisenlaisin, kenties huomaamattomammin hallinnan tekniikoin ja kysyä, ovatko ne vähemmän ahdistavia.

3.2 Kurivallan koulu

1700-luvulla koko länsimainen episteemi muuttui rationalistiseksi ja analyyttiseksi: Suhde järjestykseen korvasi renessanssin suhteen tulkintaan, suhde erojen ja identiteettien sarjoihin korvasi analogioihin perustuvan ajattelun (Foucault 2010, 72). Useissa 1700-luvun instituutioissa, (Foucault'n eniten käsittelemiä esimerkkejä ovat sairaala, mielisairaala ja vankila), kehittyi yksilöllinen, tarkentuva dokumentointi, yksilöllinen tutkiminen ja kirjaaminen. Foucault'n sanoin "Ihmisyksilö astuu valtakoneistoon, joka tutkii sen läpikotaisin, hajottaa ja muovaa uudelleen." (Foucault 1980, 158). Myös oppilaitoksissa tuli käytännöksi määrittellä ja kirjata oppilaiden kyvyt, taso ja lahjat. Ihmisyksilö joutui näin ensimmäistä kertaa tiedon kenttään, ja samalla ihmisyksilöä koskevat tiedot tulivat tieteellisen ajattelun piiriin. (mt, 158.)

Kuten sairaaloissa, myös kouluissa 1700-luvulle tyypillinen tutkiminen loi vertailujärjestelmän, jonka avulla voitiin mitata yksilöiden välisiä eroja ja heidän jakautumistaan tietyn perusjoukon piirissä. (Foucault 1980, 214-215.) Voisi ajatella, että oppilasjoukon hallinnan lisäksi ikäluokkajaon muodostumiseen ja järjestysnumeroitujen luokkien syntyyn 1700-luvulla vaikutti se, että luokkajako helpotti vertailua, mittaamista ja yksilöiden välisten erojen arvioivaa kartoitusta ja valikointia. Valvonnan helpottamiseksi oppilaitosten arkkitehtoninen tila alettiin 1700-luvulla järjestää jonoperiaatteen mukaisesti siten, että oppilaat muodos-

tivat ikään kuin taulukon, jossa jokaisella oli oma ruutunsa. Kaikkien samanikäisten työskentely opettajan valvonnassa oli mahdollista. Koulu asetti oppilaat luokkien sisäiseen arvojärjestykseen. Riveihin asettaminen, numeroiden antaminen kokeista ja tehtävistä ja vuosittain saavutetut sijat heijastivat oppilaiden keskinäistä hierarkiaa. Tässä kontekstissa asetettiin ensimmäistä kertaa myös ikäluokat peräkkäin, järjestysnumeroitiin, ja oppiaineet ja niiden vaikeusaste porrastettiin. Rivistömuodossa jokaisella oppilaalla on ikänsä, saavutustensa ja käytöksensä määräämä paikka vaihtuvissa riveissä. (Foucault 1980, 167 - 168.)

Koulussa käytettävän vallan tekniikoita ovat edelleen, (enemmän tai vähemmän), lokalisointi, eristetyt tilat, tilanjako, ruumiiden liikkeiden kontrollointi, tehokkaan ajankäytön vaatimus, oikaiseminen ja ongelma, jos oikaiseminen ei kasvatuksellisin keinoin onnistu (Husa 1999, 70). Tunnollisen oppilaan ihanteen on viime vuosikymmenten kuluessa syrjäyttänyt ihanneoppilas, joka ei pelkästään saavuta vaan ylittää luovasti annetut tavoitteet, osaa ilmaista itseään hyvin, on itseohjautuva ja tarkkailee ja valvoo itse itseään ja soveltaa itseensä oppimaan oppimisen tekniikoita (ks. Elmgren 2015, 137 - 150). Opettajan valta on silti edelleen koulussa **myös** tarkkailevaa, valvovaa ja ojentavaa kurinpitoa. Samoin oppilas ja hänen osaamisensa ovat mittaamisen ja tiedon kohde (Husa 1999, 71). Toisaalta opettajan valta muistuttaa myös paimenvaltaa: Se on hyvää tarkoitettavaa, lempeästi ohjaavaa, asiantuntevaa holhousta, joka kohdistuu yksilöistä koostuvaan moneuteen. Yksilöllisyys ihanteena on jopa vahvistunut aivan viime vuosikymmeninä, eikä sitä yleisesti nähdä kontrollin ja tarkentuvan dokumentoinnin mahdollistavana keinona.

Yksilöllinen kuvaus oli antiikissa, keskiajalla ja renessanssiaikana merkinnyt kuvattavan yksilön poikkeuksellista suuruutta tai sankaruutta, mutta 1700-luvulta lähtien dokumentoinnin tarkkuus kääntyi pääläelleen suhteessa yksilön asemaan: Vähemmän valtaa omaavasta tulee tarkemman kirjaamisen kohde kuin siitä, jolla on paljon valtaa ja tässä mielessä "suuruutta". Kirjaamisesta ja rekistereistä tulee kontrollikeino ja hallitsemismenetelmä, joka tekee kohteestaan mahdollisimman näkyvän ja vallasta taas näkymätöntä ja anonyymia. Valtaverkossa

myös valvojat ovat ylempiensä ja vertaistensa valvottavia. Lapset oppilaina ovat tarkemman dokumentoinnin kohteena kuin aikuiset, potilaat kuvataan tarkemmin kuin terveet, vangit tarkemmin kuin lainkuuliaiset kansalaiset. Foucault'n mukaan pakkolaitokset ovat yksi osa sitä vallan ja tiedon yhdistelmää, joka historiallisessa mielessä mahdollisti ihmistä koskevien tieteiden saavutukset, koska se tarjosi tutkinnalle suotuisat aineistot ja olosuhteet. Vallan koneiston toiminnan välttämätön ulottuvuus oli tiedon koneisto. (Foucault 2004, 262, Foucault 1980, 218.) Kurivallan ja ihmistieteiden tiedontuotannon tekniikat muodostivat näin symmetrisen kokonaisuuden. Molemmat kohdistuivat yksilön toimintaan: Ne eristivät, standardoivat, dokumentoivat ja kytkivät ihmisen käyttäytymisen hallitun kehityksen logiikkaan. (Saari 2008, 50.)

Metodologisesti ongelmallista Foucault'n edellä ja jäljempänä kuvatussa kriittisessä asenteessa ja normittavan kurivallan homogenisoivan hallinnan vastustamisessa on se, että hän samanaikaisesti kieltäytyy ottamasta kantaa arvoihin, mukaan luettuna ihmisoikeudet. Esim. Habermasin kritiikin mukaan Foucault on tässä suhteessa irrationaalinen ja "salanormatiivinen". Jos jokin on väärin, pitäisi määritellä ne standardit, joista käsin normatiivisia kantoja voi muodostaa. Habermas näkee valistuksen ajan myönteisemmässä valossa myös edistyksekköisenä, ja on kritisoinut Foucault'a totaalisen tarkkailun, kurin ja valvonnan yleistämisestä. Pahimmillaan Tarkkailla ja rangaista onkin kuin dystopia. Habermasin mukaan totuudenmukaisempaa olisi sanoa, että laillisuus, turvatessaan vapauden, aiheutti myös vapauden vaarantumista. (Couzens Hoy 1986, 8-9,21.)

Habermasin kritiikkiä mukaillen voisi kyseenalaistaa kurikoulun kritiikin. Vaikka kaikkiin koulun suhteisiin ja käytänteisiin sisältyi ankaran kurivallan aspekti ja kouluun syntyi vallan väärinkäytön mahdollistavia asemia ja myöhemminkään kyseenalaistamattomia käytäntöjä, päätehtävä koulussa ei ehkä kuitenkaan ollut eikä ole hallitseminen, alistaminen, luokittelu ja normalisointi, vaan erilaisten taitojen opettelu mahdollistaminen lapsille. Foucault'n mukaan valta ei olekaan lähtökohtaisesti negatiivista. Ehkä osa koulun tuottavaa positiivista

vallankäyttöä ovat ne resurssit ja henkinen pääoma, jotka se pyrkii antamaan oppilaille. Tavoitteena 1700-luvulla ehkä oli julki lausutustikin ennen kaikkea kansallinen ja taloudellinen hyöty, mutta koulun opettamalla taidoilla saattoi silti olla tahattomastikin yksilöitä emansipoiva ja heille enemmän vapautta tuottava vaikutus. Kuten kaikki institutionalisoituneet käytännöt, koulu myös rajoitti ja ohjasi tiettyyn suuntaan. Osa vallan vaikutuksista saattoi olla myönteisiä ja osa ei. Kumpi versio 1700-luvun kurikoulusta on todenmukaisempi, Habermasia mukaileva vai Foucault'n, se jää tässä tutkielmassa ratkaisematta.

Foucault'n käsitys valistuksesta ei sisälly *Klinikan syntyyn* ja *Hulluuden historiaan* ja vankilan syntyä ja oikeuslaitoksen historiaa kuvaavaan *Tarkkailla ja rangaista* -teokseen. *Tarkkailla ja rangaista* on kuitenkin teoksista se, jossa on eniten viitteitä koulutukseen ja jossa Foucault liittää koulun osaksi tuolloin syntynyttä pakkolaitosverkkoa. Viimeisenä esseenä ennen yllättäen tullutta kuolemaansa Foucault kirjoitti Immanuel Kantin filosofiaa tulkitsevan esseen, jossa hän kieltää olevansa valistuksenvastainen ajattelija ja tunnistaa myös oman historiallis-filosofisen ajattelunsa olevan osa valistuksen perintöä. (Coyzens Hoy 1986, 22). Foucault'n kritisointi on tunnetusti vaikeaa, koska hän itsekin kritisoi, muutti ja korjasi käsityksiään koko elämänsä ajan.

3.3 Kurinalainen ajankäyttö

Aikaa alettiin uuden ajan alussa jäsentää tarkemmin ja lineaarinen aikakäsitys korvasi syklisen. keskiajalla aika oli hahmotettu toistuvan vuodenvuorokierroksi, mutta 1700-luvulla sen korvasi lineaarinen aika, joka jäsenyi kehityksen periaatteen ja siihen liitetyn edistyksen ideaalin mukaan. Kuri-instituutioissa oli kiinteä päiväjärjestys, jossa jokainen hetki haluttiin tehokkaaseen hyötykäyttöön. Sen vastapainoksi osalle väestöstä syntyi kuitenkin työstä erotettava vapaa-aika ja paikkoja, jotka oli suunniteltu sen viettämistä varten. Ihannellassa huippunopeus liittyi huipputehokkuuteen. Epätarkan auringonkierron sijasta aikaa alkoi

uudella ajalla mitata tarkemmin kello, oppimista ikäluokkajaon mukainen eteneminen ja luokalta toiselle siirtyminen. Uusi aika merkitsi siirtymistä ajan jäsentämiseen lineaarisesti etenevinä jaksoina ja vaiheina. (Foucault 1980, 175,182, Rantamaa 2001, 66.)

1700-luvulla myös pedagogiseen käytäntöön omaksuttiin lineaarisen aikakäsityksen mukainen ajallinen jaksotus. Syntyi yksityiskohtainen pedagogiikka, jossa jokainen edistysaskel sisältyi suureen aikasarjaan, joka oli osa opetusmenetelmien koodia. Lineaarisen aikakäsityksen ja valistuksen suurten ihanteiden, yksilöiden kehittämisen ja yhteiskuntien edistymisen, kanssa samanaikaisesti syntyi ajatus opetusohjelmasta, johon sisältyisi vuodesta toiseen vaikeusasteeltaan kasvavia harjoituksia. Perättäisten toimintojen asettaminen sarjoihin mahdollisti vallan eriyttämisen, ojentamisen, rankaisemisen tai ulossulkemisen aikajakson jokaisessa pisteessä. (Foucault 1980, 181 - 182)

Syntyi toiminnan kronologisanatomisen kaava: "Aika tunkeutuu ruumiiseen ja sen myötä siihen tunkeutuvat kaikki vallan käyttämät pikkutarkat hallintakeinot." (Foucault 1980,173). 1700-luvun koulua kuvataan "oppimiskoneeksi". Usko siihen, että yksilöiden kehitys johtaisi yhteiskunnalliseen edistykseen, oli vastaavuussuhteessa uuteen tapaan hallita yksilöiden aikaa osittamalla, sarjoittamalla ja totalisoimalla se tavoitteiseksi, maksimaaliseen tuotantokykyyn tähtääväksi ajaksi. Aika oli siis jaettava peräkkäisiksi ja yhdensuuntaisiksi segmenteiksi, joista jokaisen on johdettava tiettyyn päämäärään. Asteikot on järjestettävä siten, että mahdollisimman yksinkertaiset elementit seuraisivat toisiaan ja yhdistyisivät jatkuvasti moninaisemmiksi. (Foucault 1980, 179 - 180).

Aikasegmenteille määritettiin päätepisteet: koe, joka osoitti, että oli saavutettu sääntömääräinen taso, opin yhdenmukaisuus ja yksilöiden kykyjen eriyttäminen. Sarjoista suunniteltiin sarjoja. Jokaisen sarjan päätepisteessä alkoi uusia sarjoja, ja jokainen yksilö joutui kumuloituvaan aikasarjaan, joka määrittäi täsmälleen hänen tasonsa tai arvoasteensa. Syntyivät jaksot, tutkinnot, välitutkinnot ja opetusohjelma, joka tuli läpäistä läpi tietyn ajanjakson kuluessa. Näin valvontatoimiin ja hallintakäytäntöön tuli mahdolliseksi sisällyttää yhtenäinen, jatkuva ja

kumulatiivinen aikadimensio. Valta nivoutui aikaan, valvoi sitä ja takasi sen käytön. (Foucault 1980, 180 - 181.)

Samalla ajankäytön valvonnasta tuli osa normittavaa ja rankaisevaa tai palkitsevaa valtaa. Opetetun omaksuminen ja suoriutuminen mahdollisimman lyhyessä ajassa mahdollisimman hyvin muodostuu edelleen yksittäisten opettajien vastustuksesta huolimatta helposti normiksi, joka asettaa koululuokan sisäisen paremmuusjärjestyksen, sen häviäjät ja voittajat. Juuri tällaisten pieniltä ja raki-päiväisiltä vaikuttavien, syvään iskostuneiden käytäntöjen vastustamiseen ihmisten on Foucault'n eettisen ajattelun mukaan käytettävä vapauttaan.

3.4 Oppilaiden ja suoritusten normittaminen

Kurinpidollinen normittaminen asettuu 1700-luvun episteemissä perinteen ja kirjoitetun lain rinnalle ja sijaan. Normi on tietyn tuloksen saavuttamisen optimaalinen malli, johon ihmisten ja toimintojen täytyy mukautua. Koululaitoksessa normaalin käsite muodostui pakkokeinojen perustaksi koulutuksen vakiintumisen ja opettajaseminaarien perustamisen myötä. (Foucault 1980, 208.) Normaalialia on se, mikä pystyy mukautumaan normin osoittamaan malliin, ja epänormaalialia se, mikä ei tähän pysty. Kurinpidollisessa normittamisessa ensisijaista ei ole normaali ja epänormaali vaan **normi**, normaali ja epänormaali määritetään normin avulla. Kuri luokittelee analysoidut toiminnot ja yksilöt tarkkojen päämäärien mukaan. Armeijassa on optimaalinen tapa ladata kivääri, tietynlaiset työläiset sopivat parhaiten tiettyyn tehtävään ja tietynlaiset lapset ovat sopivimpia saavuttamaan tietynlaisen tuloksen. (Foucault 2004, 68 - 69.)

Normittamisvalta pakottaa homogeenisuuteen, mutta samalla yksilöi, koska on mitattava yksilöiden väliset erot ja määritettävä ulossulkemisen kriteerit. Kurikoulussa normiin suhteutetun harjoituksen kautta pystyttiin lopulta erottamaan normaali epänormaalista (Foucault 2004, 73). Foucault'n mukaan lääketiede ja psykiatria kietoutuvat heti syntyessään inhimillistä käytöstä ja ruumista objektiivovan tutkinnan muodossa normittamisvaltaan, joka puolestaan

normalisoidaan tieteellisellä asiantuntijuudella. (Foucault 1980, 346.) 1700-luvulla syntyi kurinalaisen yksilöllisyyden koodien sarja. Näitä sarjoja edustavat taksonomia, taudinoireiden lääketieteellinen koodi, ja myös suoritusten ja tutkintojen koulu- ja sotilaskoodit (mt, 214).

Normittavien valtasuhteiden ja tiedon yhteen sulautuminen ilmenee selkeimmillään juuri tutkinnossa, joka sekin syntyi 1700-uvulla. Koulussa tutkinto ei ole pelkästään todiste oppimisesta; se kerää oppilaalta tietoa, joka on tarkoitettu vain opettajalle siinä missä se toimii merkkinä opetetun siirtymisestä opettajalta oppilaalle. Tutkintoihin tai kokeisiin ja arvosanojen antamiseen perustuvan koulun kanssa samanaikaisesti ajoittuu tieteellisen pedagogiikan synty. Tutkinto ilmentää yhden sellaisen valtasuhteen ilmaantumista, jonka avulla voidaan hankkia ja muodostaa tietoa. (Foucault 1980, 210 - 211.)

Kurivallasta poikkeavan, hallinnallisuuden normalisaatio tapahtuu lähtemällä liikkeelle normaalista, (ei normista). Se mikä on normaalia, osoitetaan tilastotieteellisesti saatujen, väestöstä koottujen jakaumien avulla.

”Ikäastetutkimuksen täytyy olennaisesti perustua biologiseen tilastoon. Tämän avulla pyritään luomaan kuva kasvavien objektiivisesta kehityksestä. Tutkimuksen on silloin kohdistuttava mahdollisimman suuriin joukkoihin, paitsi niin, ettei ilmeisesti vammaisia ja sairaalloisia yksilöitä oteta lukuun.” (Aukusti Salo 1947, 73.)

Nämä jakaumat ja niiden hajonta toimivat normina, normaalin kriteereinä ja rajoina. Toisin kuin kurivallassa, nykyisessä normalisaatiossa normaali tulee ensin ja siitä johdetaan normi. Normi asettuu ja toimii eriävien normaalien jakauman tieteellisen tutkimisen ehtojen mukaan. (Foucault 2004, 73 - 74.)

4 TIEDONARKEOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA

Teos Tiedon arkeologia on Foucault'n (2014, 81) oman luonnehdinnan mukaan empiirisen tiedon teorian historia. Vuosiluokista puhuttaessa voidaan tutkia esimerkiksi käsityksiä ikään sopivasta opetuksesta. Samaan diskurssiin voi osallistua lasten vanhempia, opettajia, rehtoreita ja kasvatustieteen tutkijoita. Ikää koskevaa kokemustietoa on kaikilla. Myös arkitietoa voidaan tutkia tässä kappaleessa esitettyjen Foucault'n tiedonarkeologisten käsitteiden avulla. Arkitiedon ja tieteellisen tiedon välillä on kuitenkin yleensä suhde. Näiden suhteiden määrittely kuuluu tiedonarkeologian alaan. Olennaista on löytää diskurssia ohjaavat säännönmukaisuudet tiedon luonteesta riippumatta.

Arkeologinen analyysi tarjoaa työkaluja, joiden avulla näitä mahdollisuus-ehdoja ja säännöllisyyksiä voi etsiä tietyinä historiallisena hetkenä. Foucault'n sanoin (2014, 84) kyse on siitä, "miten on mahdollista, että tietyllä aikakaudella voi sanoa näin ja että näin ei ole koskaan sanottu?" Samojen sääntöjen mukaan määrittyy se, mikä sanotaan ja se, mikä jää sanomatta. On puheita, jotka saavat paljon painoarvoa ja vaikuttavat merkittävästi esimerkiksi koulun käytäntöihin, ja puheita, jotka jäävät vähämerkityksisiksi. Painoarvoon vaikuttavat subjektin asemat, muut diskurssit ja diskurssia rajaavat instanssit. Koulua koskevassa keskustelussa kasvatustieteiden tuottaman tiedon soveltamista voidaan rajoittaa vetoamalla siihen, ettei soveltaminen onnistu koulun reaalitodellisuudessa. Tällöin rajaavana instanssina on koulun käytäntö ja käytännön toimijat. Kasvatustieteet taas vaikuttavat kouluun ja rajaavat sen käytäntöjä esimerkiksi oppimisen ja yksilöllisyyden diskurssien kautta. Jollakin koulun käytännöllä, esimerkiksi tietynlaisella arvioinnilla tai palautteen antamisen tavalla, saattaa tutkimuksen perusteella olla kielteisiä vaikutuksia. Niiden osoittaminen vaikuttaa siihen, miten koulun arviointia kehitetään.

Kaikki jäljempänä olevat tiedonarkeologiset käsitteet kannattaa nähdä työkalupakkina, josta valitaan se työkalu, joka oman tutkimuskysymyksen arkisto-

pohjaiseksi selvittämiseksi sopii parhaiten. Tiedonarkeologiaa ei ole tarkoitettu-kaan yhtenäiseksi metodiksi, jota sovellettaisiin yleispätevästi. Sitä käytetään oikein, silloin kun sitä käytetään tutkimuskysymyksen suunnassa. Tutkimusasetelma määrittää sen, kiinnitetäänkö kohteiden muodostamiseen enemmän huomiota vai korostuuko subjektien omaan itseen kohdistuva ajattelu ja toiminta ja asemat. Edelleen tutkimus voi kohdistua diskurssissa tapahtuneisiin muodonmuutoksiin, käännöksiin, valintoihin ja teorioihin. Tutkittiinpa mitä diskurssin ulottuvuutta tahansa, objektivointi ja subjektivointi muodostavat Foucault'n filosofian ytimen (Alhanen 2007,62). Jäljempänä eriteltyt diskursiiviset käsitteet erittelevät tarkemmin, millä tavalla objektivointi ja subjektivointi tapahtuvat diskurssissa.

Tutkimusotteen nimi 'arkeologia' voidaan Alhasen (2007, 60) mukaan nähdä metaforana, joka havainnollistaa myös tiedonarkeologin työskentelytapaa: Arkeologit tutkivat ja luokittelevat muinaisen kulttuurin **esineitä** ja pyrkivät niiden perusteella hahmottamaan kokonaisuuden siitä elämänmuodosta ja toiminnasta, josta esineet kertovat. He tutkivat, mistä aineksista ja millä tavalla esineet on valmistettu. Tiedon arkeologi tutkii, miten ihmistä koskeva tieto on kussakin aineellis-paikallisessa kontekstissa muodostunut. Arkeologit eivät yleensä pyri selvittämään esineen tekijän henkilöyttä eivätkä kysy, mitä tarkoitusperiä sen tekijällä on ollut mielessään. Tiedon arkeologi kohtelee lausumia samalla tavalla kuin arkeologi muinaisjäänteitä: Hän luokittelee lausumia sarjoihin, hahmottelee niiden muodostamia suhteita ja kokonaisuuksia ja osoittaa käytännöt, jotka vaikuttavat niiden taustalla. Tiedon diskurssit paljastuvat analyysissä kollektiivisina, anonyymeinä käytäntöinä, joiden kytköksistä voidaan osoittaa lausumien tuottamista ohjaavia sääntöjä tai säännöllisyyksiä. (Alhanen 2007, 60 - 61.)

Arkeologisessa analyysissä kirjoitettuja ja puhuttuja lausumia ja niiden muodostamia diskursseja tarkastellaan siten, että saadaan piirtymään esiin huomaamattomia prosesseja, suhteita, analogioita ja kytköksiä sekä ajattelua ohjaavia tiedostamattomia käytäntöjä. Historiankirjoituksena arkeologia suuntautuu kohti arkistoa, joka on "diskurssin kasaantunut olemassaolo". (Foucault 2014, 25).

Tiedonarkeologiassa otetaan etäisyyttä perinteisiin luokitteluihin. Perinteiset luokittelut korvataan sarjoilla. Sarjat taas muodostetaan diskurssin toteutuneissa puheenvuoroissa eli lausumissa ilmenevän subjektivoinnin ja objektivoinnin taivan perusteella (Alhanen 2007,62). Tästä tavasta käytetään käsitettä diskursiivinen sääntö tai säännöllisyys. Perinteisistä luokitteluista irtautumisen tavoite on paljastaa se, mikä on näkymätöntä. Näkymätöntä ei havaita siksi, että se on niin lähellä, diskurssin pinnalla, itsestään selvää ja luonnollista. (Foucault 2014, 74 - 75.)

Diskurssi on 1970-luvulla tieteellisessä käytössä yleistynyt käsite, joka liittyy Foucault'n tutkimusten lisäksi muihin poliittisen kielenkäytön tutkimuksiin monilla tieteenoaloilla kuten kirjallisuus- ja kielitieteissä. Foucault itse määrittelee diskurssin varsin epämääräisesti, diskurssin määritelmää perinpohjaisempi on diskurssin puheaktin, lausuman määrittely (Foucault 2005, 108). Diskurssin perusmerkitys on 'puhe'. Ranskan 'discours' ei kuitenkaan merkitse mitä tahansa tai kenen tahansa puhetta, vaan puhetta, joka pidetään seisten ja jota hiljennytään kuuntelemaan. On siis kyse vakavasta asiantuntijapuheesta, joka pidetään arvovaltaisesta subjektipositiosta käsin ja joka muovaa järjestelmällisesti puheen kohteita. Diskurssi myös ulottuu pelkkää kieltä laajemmaksi, koska arvovaltainen kielenkäyttö tuottaa vaikutuksia ja seurauksia. Arvovaltainen asiantuntijapuhe, Simolan (2015, 19) sanoin 'totuuspuhe', tuottaa tietoa ja määrittää samalla sen, mikä on kiinnostavaa ja mistä kannattaa tuottaa tietoa, että tulee vakavasti otetuksi määrättyllä diskursiivisella kentällä. Tiedon lisäksi totuuspuhe legitimoit tiettyt ratkaisut ja valinnat ja estää toiset, ja tekee hyväksyttävistä valinnoista ja ratkaisuista itsestään selviä ja luonnollisia. Kolmas totuuspuheen vaikutus liittyy hallinnallisuuteen ja subjektivoimiseen: totuuspuheen valtaan määrittää puheen kohteen identiteettiä ja itseymmärrystä. (Simola 2015, 18 - 20.)

Diskursseissa on objektien muodostumissääntöjä, käsitteiden muodostumissääntöjä ja teorioiden muodostamisen sääntöjä, jotka vaikuttavat tiettyssä diskursiivisessa käytännössä tietynä historiallisena hetkenä. Nämä säännöt selittävät sen, että jokin tietty asia havaitaan ja jokin toinen asia jää havaitsematta. Ne

selittävät myös kohteen ilmenemisen näkökulman ja tason, tai sen että tietynlaisista sanoja käytetään tietynlaisessa merkityksessä. (Foucault 2014, 79.) Tiedonarkeologia pyrkii paljastamaan ja kuvaamaan diskursseja ohjaavia säännöllisyyksiä tai sääntöjä. Säännöt tai sääntökimput vaikuttavat ensinnäkin diskurssin kohteiden muodostumiseen eli siihen, 1) mikä havaitaan ja 2) millaiseksi se luokitellaan. Vaikka diskurssin säännöt ohjaavat kohteista käytettyjä sanoja, subjektilla on milloin tahansa vapaus rikkoa niitä. Ne eivät ole absoluuttisen sitovia eivätkä diskurssitkaan ole muuttumattomia. (Alhanen 2007, 90 - 91.)

Arkeologisessa analyysissä psykologisen inhimillisen subjektin intentiot ja ajattelu sulkeistetaan. Foucault'n mukaan ihmiset eivät voi hallita diskursseja, joihin he osallistuvat. Subjektilla on kuitenkin myös vapautta toimia ainakin josain määrin toisin kuin hänellä oleva subjektipositio edellyttää. (Alhanen 2007, 67 - 70.)

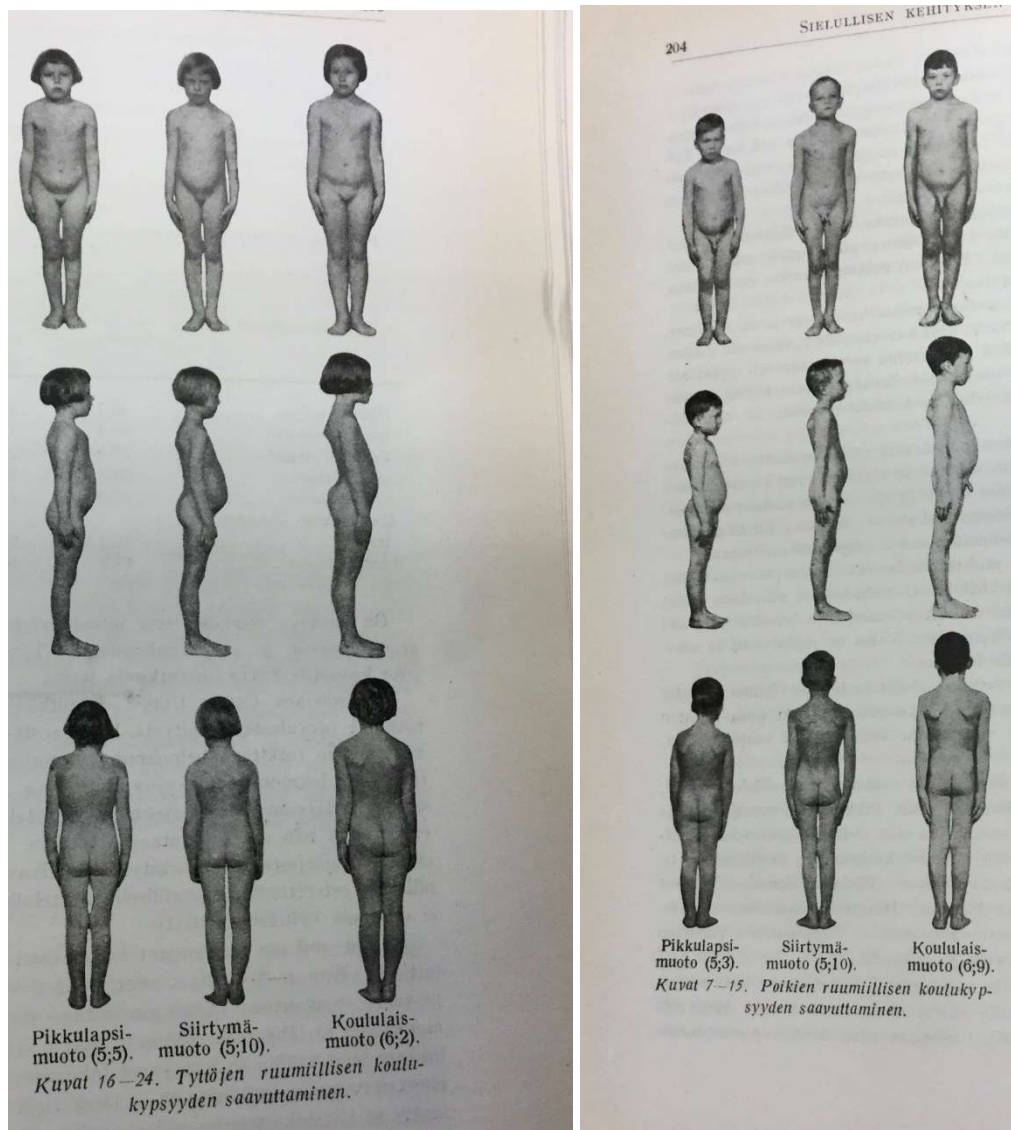
Foucault kiinnitti eniten huomiota ihmistä objektivoivien diskurssien tieteellistymiseen. Kun diskurssi saa tieteen painoarvon, sen vaikutukset moninkertaistuvat. Tieteellisten diskurssien lausumat esimerkiksi ihmisen universaalista luonteesta tai siitä, mikä on normaalia, hallitsevat ajattelua vahvemmin kuin ei-tieteellinen tieto. Tämän tietoon kietoutuvan normalisoimisvallan vastustamiseksi nimenomaan tieteellisten diskurssien kontigenssin ja historiallisuuden osoittaminen oli Foucault'lle tärkeää. (Alhanen 2007, 76.)

Diskursiiviset käytännöt luovat erilaisia subjektipositioita eli subjektin asemaa. Ne ovat ulkopuolelta annettuja, asemaan perustuvia rooleja ja statuksia, joihin subjektit asettuvat. Subjektivaatio ja objektivaatio ovat toisiinsa vaikuttavia käytäntöjä: Lääkärin subjektivointi 1700-luvulla professionaaliseen statukseensa muutti myös sairauksia objektivoinnin kohteena: Esim. lääkärin subjektiposition muutos johti siihen, että huomio kiinnittyi perinteisiä sairauslajeja enemmän itse sairastuneeseen yksilöön, jota lääkärin "tarkkaileva, mykkä ja eleetön" katsetutki ja jonka kanssa hän kävi kliinistä keskustelua. (Foucault 2013, 131.)

4.1 Lausuma - diskursiivinen siirto

Lausuma voidaan ajatella jossakin keskustelussa suullisesti tai kirjallisesti esityksi puheenvuoroksi. Keskustelua voidaan käydä esimerkiksi kasvatustieteen alan lehdessä tai opettajien ammattilehdessä. Myös tieteenalan kirjat ja opinnäytteet osallistuvat keskusteluun. Kun tutkitaan lausumaa, selvitetään miten, missä ja kuka on voinut tuottaa sen, millaisia sarjoja lausumista voidaan muodostaa, ketkä ovat lausumien kohteena ja millaisena kohteet objektivoituvat. Arkeologian tarkoituksena on paljastaa ja paikantaa diskurssiin ilmaantuvat lausumat niiden erityisyydessä, kuvata niihin sisältyvän tiedon määrittymisen prosessi. (Husa 1999, 65 - 66.)

Määritellessään lausumaa Foucault (2005, 70 - 76, 107 - 166) kirjoittaa ensin vuolaasti siitä, mitä lausuma **ei ole**: Se ei ole propositio, ei kieliopillinen lause eikä puheakti (kielellinen ilmaus toimintana). Viimeksi mainitun väitteen hän myöhemmin perui ja totesi että lausuma on sittenkin eräänlainen puheakti (Gutting 1989, 240). Lausuman muodosta ei ole sen määrittelyn kriteeriksi, koska lausuma voi periaatteessa olla minkä tahansa symbolijärjestelmän merkkien sarja (ks. kuva 1) tai jopa yksittäinen merkki: esimerkiksi sukupuoli, tilikirja tai vaa'an arvot, kaaviokuva, kasvukäyrä, ikäpyramidi ja diagrammi ovat lausumia siinä missä kieliopillinen lause.



KUVA 1. Esimerkki kuvallisesta lausumasta. Tyttöjen ja poikien ruumiillisen koulukypsyyden saavuttaminen. (Aukusti Salo 1947, 204-205.)

Lausuma on ontologisesti eri tasolla kuin kielet: Ei voida sanoa, että on olemassa lausumia samassa mielessä kuin on olemassa kieliä. Lausuman muodostamiseen ei vaadita kielellistä rakennetta. Toisaalta lausuma on aineellinen siinä mielessä, että voidaan osoittaa sen ilmaantumisen paikka, päivämäärä ja substanssi (mt, 135). Lausumien analyysi voi koskea vain esimerkiksi äänitteinä tallentuneita tai painettuja, toteutuneita ilmaisuja. Tiedonarkeologi analysoi niitä siinä määrin kuin ne ovat sanottuja pysähtyen tähän diskurssin pintatasoon (mt, 145, 137).

Ontologisesti lausuma on olemassa erityisesti merkeille ja merkkisarjoille kuuluvana funktiona (Foucault 2005, 117, Foucault 2014, 82). Lausuman olemassaolo edellyttää sen liittymistä johonkin itseään suurempaan lausumien joukkoon, jossa se toimii sijoittaen merkkisarjat yhteyteen toisten merkkisarjojen kanssa lisäten ja moninkertaistaen niiden vaikutuksia (mt, 133). Arkeologisen analyysin avulla voidaan kuvata, millaisten säännöllisyyksien mukaan lausumat ovat järjestyneet erilaisiin suhteisiin peräkkäisiksi tai rinnakkaisiksi toisten lausumien kanssa. Edelleen voidaan selvittää, miten ne toimivat kentällä jossa niitä käytetään. Arkeologinen diskurssin pintatasolla pysyttely merkitsee historiallisesti ja paikallisesti ilmenevien diskurssien mahdollisuusehtojen, suhteiden ja säännöllisyyksien tutkimista. (Foucault 2005, 111 - 117, 133 - 137, 145.)

Esimerkiksi lausumista valitsin kaksi otetta Aukusti Salon kirjasta Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä (osa II). Kohteena niissä ovat ”kypsymistyytit” eli varhaiskypsyys, myöhäiskypsyys ja myöhästynyt kypsyys. Myöhäiskypsyys objektivoidaan ”kansamme rotuainesten enemmistölle alkuperäiseksi ja normaaliksi kypsymisrytmiksi”, josta poikkeamiset kumpaankin suuntaan joutavat ”huonommuudentunteisiin”. Kypsyytystyytit ovat huomattavan merkityksellisiä ”eugeniikan ja kasvatustieteiden” kannalta, ja kasvatustieteiden tehtävä on osaltaan pyrkiä säilyttämään ”sivistysprosessi sopusointuisena kehityksen perinnöllisyyslakien kanssa”. Lausuman esittäjä on vaikutusvaltainen kasvatustieteen asiantuntija:

Luonto itse pyrkii ehkäisemään varhaiskypsyyttä. - - Sielullinen varhaiskypsyys syntyy osaksi tarkoituksellisesti, osaksi tahattomasti (ylenmääräinen sivistyspyrkimys koulukasvatuksen varassa, ”sivistyneen” seurustelun tai huonon seuran vaikutus, mikä synnyttää henkistä vallattomuutta tai raakuutta). - - Varhaiskypsyyden näin ollen merkitsee uutta, normaalia poikkeavaa kehitysrytmiä.

Myöhäiskypsyys ilmenee ulkonaisesti laihuutena ja vitkallisena kasvuna. - - - Puberteetin saavuttaminen kohtalaisen myöhään ja kypsymiskauden muodostuminen siten kohtalaisen pitkäksi merkitsee ”parempaa hedelmää”, onpa sitten kypsymyksessä ihminen tai luonnon elämä yleensä. Lyhyen kypsymisvaiheen tuottama hedelmä päinvastoin on suhteellisesti heikompi ja toisenlainen.

Kypsymisessä esiintyy toisinaan myös ilmeistä ja huomattavaa myöhästymistä rodun keskimääräisestä kypsymisrytmistä. Kypsymisessä myöhästyneen suhde ympäristöön on epäsointiainen, ja monessa tapauksessa hän on kypsymätön kansalaisena suorittamaan tehtäviään. (Aukusti Salo 1952, 77 - 78.)

Lausumassa ei ole olennaista, kuka puhuva subjekti on henkilönä tai mikä hänen intentionsa on, vaan lausuman mahdollistaneet (olo)suhteet, jotka automaattisesti systematisoivat sanotut asiat, niin että lausuma vakiintuu osaksi uusia diskursseja ja vaikuttaa niihin (Foucault 2013, 21). Tiedon arkeologiassa (2005, 127) Foucault muotoilee asian niin, että lausuva subjekti "ei itse asiassa ole jonkin lauseen kirjallisen tai suullisen artikuloitumisen syy, alkuperä tai lähtökohta". Jotta lausuma olisi olemassa, tarvitaan tietysti tekijä, puhuja, kirjoittaja tai piirtäjä, tässä tapauksessa Aukusti Salo, mutta tekijä ei ole tiedonarkeologisessa analyysissä identtinen lausuman yksilöllisen subjektin kanssa.

Tekijyyden sijaan olennaista on sellaisen aseman muodostuminen, josta käsin lausuma on voitu tuottaa, ne mahdollisuudet ja edellytykset jotka asemaan sisältyvät resursseina, jotka subjekti voi asemansa perusteella ottaa käyttöön. Lausuman subjekti on tyhjä paikka, jonka voivat täyttää eri yksilöt, ja joka jokaisen yksilön on täytettävä tuo diskurssin sääntöjen määrittelemä paikka voidakseen olla kyseisen diskurssin lausuman subjekti. Lausuma aktivoi aina käyttökenttäänsä kuuluvia muita lausumia, joiden kanssa se elää rinnakkain ja säilyy joko totena pidettynä tai vanhentuneeksi katsottuna. Lausuma leikkautuu jollekin lausumiskentälle, jolla se sijoittuu suhteisiin menneiden ja tulevien lausumien kanssa. Jokainen lausuma on osa sarjaa tai kokonaisuutta, jossa sillä on paikkansa ja vaikutuksensa. (Foucault 2005, 124 - 127.)

Niinpä yllä esitettyjä kypsyystyyppöjä tarkastellaan tutkimalla sitä, millaiseen suurempaan kokonaisuuteen se kuuluu: Millainen käsitys kehityksestä on mahdollistanut yllä olevan lausuman vuonna 1952 ilmestyneessä kasvatusopin yliopiston kurssikirjassa? Millaisia suhteita lausumissa esiintyy muihin tieteenaloihin, esimerkiksi biologiaan? Miten normaali kehitys määrittyy? Miten kasva-

tusjärjestelmä – koulu tärkeänä osana sitä – liittyy kehityksen rytmiiikkaan? Millainen suhde lausumilla on aikansa lausumiin, edeltäviin ja tuleviin lausumiin? Oman tutkimuskysymykseni suunnassa kysyisin lisäksi, mikä merkitys vuosiluokkajärjestelmän kannalta on lausumilla, joissa varhaiskypsyys nähdään ympäristön tuottamana haitallisena ilmiönä. Tai mikä merkitys on sillä, että lausumassa asetetaan vahvasti epäilyksen alaiseksi ”myöhästyneesti kypsyttyneiden” kansalaisuus.

4.2 Diskursiivinen käytäntö

Vuosiluokkajärjestelmä voidaan nähdä ei-diskursiivisena käytäntönä, jolla kuitenkin on suhde kouluinstituutiota koskeviin diskursseihin ja kasvatustieteiden, erityisesti kehityspsykologian, diskursseihin. Diskursiiviset käytännöt vaikuttavat paitsi kielellisten lausumien tuottamista ohjaavina säännönmukaisuuksina myös instituutioiden rakenteessa (Alhanen 2007, 83).

Foucault ratkaisi ei-diskursiivisten ja diskursiivisten käytäntöjen kahtiajaon **dispositiivin** käsitteellä. ’Dispositif’ tarkoittaa ranskan kielessä osista koostuvaa mekanismia, koneistoa tai sotilaallisen operaation suorittamiseen tarkoitettua muodostelmaa. Dispositiivi kuvaa sekä diskursiivisten että ei-diskursiivisten käytäntöjen muodostamaa kokonaisuutta, jossa kaikki käytännöt ovat monitasoisessa keskinäisessä riippuvuussuhteessa, ja yksittäisellä käytännöllä on dispositiivin kokonaisuudessa oma tehtävänsä (funktio). Yksittäisen käytännön vaikutus riippuu sen suhteesta muihin dispositiivin käytäntöihin. Käytännöt voivat vahvistaa tai heikentää toisiaan. (Alhanen 2007, 105 - 106.)

Voidaan kysyä, millaisessa vuorovaikutussuhteessa lapsen objektivoinen kehittyvänä ja kasvavana on vuosiluokkajärjestelmän kanssa. Vuosiluokkajärjestelmä taas vaikuttaa esimerkiksi opettajan työtä tai oppimista koskevaan diskurssiin. Dispositiivin käsitteessä olennaista on ei-diskursiivisten ja diskursiiv-

visten käytäntöjen kahtiajaon ylittämisen lisäksi se, että dispositiivissa esimerkiksi kasvatustieteellisen tiedon ja hallinnan käytännöt muodostavat verkoston, jossa määrittyvät tiedon sovellusehdot suhteessa koulutukselliseen hallintaan (Saari 2011,50).

4.3 Diskursiivinen muodostelma

Diskursiivinen muodostelma tarkoittaa samojen diskursiivisten käytäntöjen sääntöjen mukaan muodostettujen lausumien joukkoa (Alhanen 2007, 71). Edellä tulivat esiin diskursiiviset käytännöt, joissa vallitsevien sosiaalisten käytäntöjen eli diskurssin sääntöjen mukaan muodostetaan lausumia. Diskursiivinen muodostelma on samojen diskursiivisen käytännön sääntöjen mukaan toimiva lausumajoukko. Yleensä tutkijalla on intuitio siitä, millaiset instituutiot, tiedon alueet, asiantuntijat ja kohteet hänen tutkimaansa diskurssiin liittyvät. Tutkittavaa diskursiivista muodostelmaa voidaan alustavasti rajata niiden mukaan. Aineistosta voi silti paljastua myös odottamattomia kytköksiä ja suhteita.

Sen yksilöiminen riippuu tutkimuskysymyksestä. Jos tutkitaan vuosiluokkajärjestelmän yhteyttä koululaisten antamille iän merkityksille, tutkittavaan diskursiiviseen muodostelmaan kuuluvat ainakin ikä, ikä, ikäsosiologinen tutkimus ja vuosiluokkajärjestelmä eli kaikki määrättyssä aineistossa näihin kahteen liittyvät lausumat. Jos taas tutkitaan vuosiluokkiin jaetun koulun suhdetta sen vaihtoehtoihin, esimerkiksi Freinet-pedagogiikkaan tai Montessori-pedagogiikkaan, ikätieto ei ole ainakaan niin keskeinen osa tutkittavaa diskursiivista muodostelmaa. Sen sijaan vaihtoehtopedagogiset taustateoriat, niihin perustuvat lausumat ja lausumien vuoropuhelu vallitsevan käytännön kanssa määrittelevät tutkittavan diskursiivisen muodostelman. Vuosiluokkajärjestelmällä on yhteys lisäksi esimerkiksi koulun uudistusdiskurssiin, turvallisuudentunteen, kouluviihdytyvyyden, itseohjautuvuuden ja luokan sisäisen vuorovaikutuksen diskursseihin

(ks. Hyyrö 2015, 152 - 154.) Näin samaa kohdetta (vuosiluokkajärjestelmä) koskeva diskursiivinen muodostelma voi yksilöityä eri tavalla tutkimuskysymyksestä riippuen.

Diskursiiviset muodostelmat eivät siis rajaudu yksiköiksi tuotantojen, tekijyyksien, keksintöjen, teosten tai tieteenalojen luokitusten mukaisesti, vaan ne yksilöidään kulloisestakin tutkimuskysymyksestä riippuvalla, systemaattisella ja argumentoitavalla tavalla (Foucault 2014, 39, Gutting 1989, 232). Toisaalta diskursiivisia muodostelmia ei pystytä yksilöimään yksiselitteisesti diskurssien kohteiden perusteella, koska objekteja luodaan diskursseissa ja objektivointi on näin ollen jotakin, joka tapahtuu ja jonka määräytymistä tutkitaan.

Ihmistieteiden tiedon kohteet muodostuvat diskursiivisissa suhteissa erilaisiin ilmaantumis- tai esiintulopintoihin, (surface of emergence), kuten esimerkiksi perheeseen tai kouluun, niissä vallitseviin asiantuntijoihin ja tutkimuskäytäntöihin. Diskursiivisessa muodostelmassa diskurssin käsitteet, teemat, ei-diskursiiviset käytännöt ja teoriakokonaisuudet muodostavat hajanaisen kentän, jolla käsitteet ilmaantuvat ja yhdistyvät toisiinsa (Saari 2011, 53, Foucault 2005, 87). Esimerkkejä tällaisesta käsitteestä ovat 'koulukypsyys' tai 'ikätaisoisuus'. Itse asiassa myös 'koululuokka' voidaan nähdä käsitteenä, jolla on historiallinen ilmaantumisen hetki. 'Luokka'-sana vakiintui käyttöön 1940-luvulla. Sitä ennen oltiin puhuttu 'osastoista' eri opetusryhmiin viitattaessa. Kun 'luokka' alkoi tarkoittaa ikähomogeenista ryhmää, maaseudun eri-ikäisistä koostuvista luokista alettiin käyttää sanaa 'yhdysluokka'. (Hyörö 2015, 34.)

Diskursiivisen muodostelman yksilöimiseen liittyy läsnäolon kenttä, (a field of presence), joka tarkoittaa niitä lausumia, jotka diskurssiin on hyväksytty myönnettynä totuutena tai välttämättömänä oletuksena (Foucault 2005, 78). Läsnäolon kenttään kuuluvat myös ne lausumat, joita kritisoidaan, ja jotka poissuljetaan diskurssista. Eri-ikäisopetusta ja luokatonta koulua puoltavilla lausumilla on erilainen asema kuin vuosiluokkajärjestelmään liittyvillä. Niissä ei voida vedota samalla tavalla itsestään selvään luonnollisuuteen ja yleiseen kokemustietoon, koska enemmistöllä ei ole niistä kokemusta.

Erillisenä läsnäolon kentästä on samanaikaisten esiintymien kenttä (a field of concomitance): Se merkitsee lausumia, jotka koskevat muihin diskursiivisiin muodostelmiin kuuluvia kohteiden alueita. Ne toimivat kuitenkin esimerkiksi analogiaan perustuvana vahvistuksena tai toisista sisällöistä siirrettävinä mallina tai korkeampana asteena, jolle ainakin osa lausumista täytyy alistaa vahvistettaviksi. Kolmantena diskursiiviset muodostelmat ovat suhteessa muistin kenttään (a field of memory), jolla tarkoitetaan vanhentuneita, ajankohtaisuutensa menettäneitä lausumia, joilla kuitenkin on historiallinen kytkös nykyisiin lausumiin. (Foucault 2005, 79, Gutting 1989, 236.)

Koululuokan esikuvana ja ihanteena on nähty perhe, jossa sisarukset auttavat toisiaan ja oppivat toinen toisiltaan. Näin perhe korkeamman tason mallina muodostaa läsnäolon kentän, johon voidaan viitata vuosiluokkajärjestelmää kritisoitaessa. Tällä analogialla on puolustettu eri-ikäisryhmien paremmuutta verrattuna ikähomogeenisiin ryhmiin. (Hyyrö 2015, 145.) Jo Matti Koskenniemi perusteli Jena-koulun eri-ikäisopetuksen paremmuutta perheenomaisuudella (Koskenniemi 1943).

Diskursiivisessa muodostelmassa sovelletaan lausumiin juuri niille tyypillisiä väliintulomenettelyjä (procedures of intervention), joita ovat esimerkiksi lausumien toiseen kirjoitusjärjestelmään siirtämisen, uudelleenkirjoittamisen tekniikat. Väliintulomenettelyt ovat metodeja, joilla diskursiivisessa muodostelmassa käännetään esimerkiksi kvantitatiiviset lausumat kvalitatiivisiksi muotoiluiksi, tapoja, joilla lausumien pätevyysaluetta rajataan tai laajennetaan tai jolla lausuman pätevyysalue siirretään sovelluskentältä toiselle. (Foucault 2005, 80.)

Esimerkiksi Thorndiken siirtovaikutukseen liittyviä tutkimuksia sovellettiin tehokkaasti kansakoulussa viime vuosisadan vaihteessa. Tällöin oppimispsykologisen diskurssin käsitteitä ja lausumia käännettiin koulutuksellisen hallinnan ongelmanasettelun kohteiksi. Oppimispsykologian tutkimustuloksista onnistuttiin tekemään kansakoulunopettajille merkityksellisiä esittämällä ne yksinkertaisina visuaalisina kaavioina ja taulukoina. Eri tieteenalojen kuten psyko-

logian ja taloustieteen tiedontuotannon menetelmät ja graafiset esitystavat voitiin visualisoinnin tekniikoiden avulla koota yhteen helposti ymmärrettävään muotoon. Visuaaliseen muotoon kääntämisen avulla esimerkiksi tilastolliset tekniikat, standardoidut kokeet, persoonallisuusteoriat ja todistusarvosanat pystyttiin esittämään osana koulutuksen taloudellisia hyöty- ja kustannuslaskelmia ja toiminnan tehokkuuden mittareina. (Saari 2008, 51.)

Myös kehityspsykologian tutkimustuloksia on käännetty melko suoraan opetuksen järjestämistä koskeviksi suosituksiksi. Kehityspsykologian vaiheteorioilla on perusteltu ikähomogeenisia luokkia, joissa pyrkimyksenä on ollut saada luokkiin mahdollisimman samanlaisella kehitystasolla olevia oppilaita, joille opettaja on voinut sovittaa opetuksensa iän ja sitä vastaavan kehitysvaiheen mukaan (Hyyrö 2015, 120). Toisaalta myös vuosiluokatonta opetusta perusteltu muun muassa sillä, että lasten edistyminen ja kehittyminen eri oppiaineissa on eritahtista, ja nopean edistymisen nopeus vaihtelee samallakin lapsella kausittain (Mehtäläinen 1996, 9).

4.3.1 Diskurssin kohteet

Kun halutaan yksilöidä jokin tietty diskursiivinen muodostelma, on tutkittava, millaisilla esiintulopinnoilla diskurssin kohteet ilmaantuvat. Esiintulopinta (Foucault 2005, 58), (surface of emergence), tarkoittaa sitä todellisuuden aluetta, jolla diskurssin kohde tulee esiin (Alhanen 2007, 63). Jos oletetaan, että "lapsen kehityksen ikätasoisuus" olisi diskursiivisen muodostelman kohteena, ensimmäiseksi mieleen tulevia esiintulopintoja ovat koti, neuvola, kaverisuhteet ja koulu alkaen esikoulusta. Esiintulopinnat vaihtelevat historiallisesti, yhteiskunnittain ja eri diskurssien muodoissa. Toiseksi on kiinnitettävä huomio kohdetta rajaaviin instansseihin: millaisessa asemassa olevien yksilöiden kokonaisuus, millainen tieto, yleinen mielipide ja mitkä instituutiot tunnustetaan päteviksi muodostamaan kohdetta koskevia lausumia. (Foucault 2005, 57 - 58.)

Helsingin Sanomissa 15.11. julkaistun mielipidekirjoituksen kirjoittaja hämästelee, että ennen vuoden 2014 yhdysluokka-sanaa ei mainittu suomalaisissa

opetussuunnitelmissa, vaikka lukuisissa alle 50 oppilaan kouluissa on yhdysluokkia. Suomessa yhdysluokkia järjestetään vain ”pakon edessä”, muualla maailmassa pedagogisinkin perustein. Mielenpitemen esittäjän diskursiivisesta asemasta on nimen alapuolella tiedot, jotka antavat sille erityisen painoarvon: post doc -tutkija, entinen sivistysjohtaja, rehtori ja opettaja (Peltonen 2019). Vuosiluokkajärjestelmästä poikkeamiseksi tarvitaan yleensä psykologin tekemiä selvityksiä ja esimerkiksi 7 vuotta myöhemmälle kouluun tulolle kunnan lupa. Perusopetuslaki on rajaavana instanssina monissa koulun käytänteissä ja määrittää, kuka päättää ja keitä on kuultava. Näin on esimerkiksi luokalle jättämispäätöksessä, jossa päätöksen tekijöinä ovat viime kädessä opettajat ja rehtori. Oppilasta itseään ei lain mukaan tarvitse asiassa edes kuulla. (Perusopetuslaki 852/1998.)

Diskursiiviseen muodostelmaan sisältyvät myös ”erikoistumisen asteikot” eli hienojakoinen luokittelu esimerkiksi vastakkaisuuksiin (Foucault 2005, 60). ”Nämä (keskitason oppilaat) määräävät yleensä opetuksen kulun. Heikkolahjaisia koetetaan vetää mukana, ja lahjakkaat eivät saa voimiensa mukaan edistyä.” (Salo 1947,307). Sitaatissa ’lahjakas’ ja ’heikkolahjainen’ edustavat diskurssissa esiintyvää vastakkaisuutta. Vuonna 2015 ’lahjakas’ on edelleen käytössä, mutta sille vastakkaisena on ’erityisen tuen oppilas’:

”Yhdysluokassa lahjakkaat koulutulokkaat voidaan helposti ohjata varttuneempien oppilaiden tehtäviin tai sitten muutoin eriyttää heidät kykyjensä mukaisesti”. ”Pienten koulujen etu on juuri siinä, että niissä erityisen tuen ja oppilashuollon tarpeet voidaan ottaa paremmin huomioon - -.” (Hyyrö 2015, 142,143.)

Diskursiiviset suhteet eivät ole käsitteet toisiinsa sitovia kielellisiä merkityssuhteita. Foucault’n (2005, 65) mukaan suhteet ovat diskurssien rajalla: Ne muodostavat suhdekimpun, jota diskurssin täytyy pitää yllä, jotta olisi mielekäästä puhua tietynlaisista kohteista, ja selittää, analysoida ja nimetä kohde. (mt, 65.) Suhteet muodostuvat esiintulopintojen välille (Foucault 2005, 58, Alhanen 2007, 63, Gutting 1996, 234). Ne eivät ole valmiina olemassa itse kohteessa, vaan ne on vakiin-

nutettu instituutioiden, taloudellisten ja yhteiskunnallisten muutosten, käyttäytymiskonventioiden, normijärjestelmien, tekniikoiden, luokittelutyyppeiden ja luonnehtimistapojen välille.

Kaikilla vuosiluokkajärjestelmään liittyvillä lausumilla on jonkinlainen suhde kouluinstituution muihin käytänteisiin, tieteellisiin teorioihin ja kokemustietoon opettamisesta, oppimisesta ja kehityksestä, opettajien ennakoasenteisiin, kustannuksiin koulun oppilasmäärän ja oppimateriaalien tuotannon kautta ja koulun kehittämis- ja opetussuunnitelmatyöhön.

Diskurssin kohteella on diskursiivisen muodostelman kokonaisuudessa oma paikka ja ilmenemisessä on löydettävissä säännöllisyyksiä. Diskursiiviset käytännöt muodostavat systemaattisesti kohteita, joista ne puhuvat, ja diskursiivinen muodostelma on saman käytännön sääntöjen mukaan muodostettu lausumajoukon kokonaisuus. On koko ajan pidettävä mielessä, että vaikka tiedonarkeologia ei analysoi itse asioita, se ei myöskään ole lingvistisen tason merkitysanalyysiä. Tiedonarkeologiassa ei tutkita sanaston tai semanttisen kentän muotoutumista. Kuvauksen kohteena ovat diskursiivisen käytännön suhteet, joissa tiedon kohteet objektivoidaan. (Foucault 2005, 58 - 69.)

4.3.2 Diskurssin valinnat ja teemat eli strategiat

Diskursiivisissa muodostelmissa strategiat määrittävät, miten diskurssin kohteita kuvataan, rajataan, ryhmitellään, muodostetaan niistä sarjoja ja käsitteellisiä arkkitehtuureja. Diskursiiviset muodostelmat eriytyvät toisistaan sovellusalueidensa ja metodiensa perusteella. Strategiat merkitsevät myös valintoja, jotka tehdään myös sen mukaan, millainen tehtävä diskurssilla on ei-diskursiivisten käytäntöjen kentällä. (Foucault 2005, 94.) Eri-ikäisopetuksen kannalla olevat käyttävät usein Vygotskyn teoriaa perustellessaan sen kehittävää vaikutusta: Eri-ikäisten ryhmässä lähellä omaa tasoa olevia ohjaajia löytyy helposti vanhemmista oppilaista (Hyvärinen 2015, 76). Vaikutusvaltaiseen teoriaan vetoaminen on yksi diskursiivinen strategia.

Jos koulun uudistamisdiskurssia ajatellaan, siinä on tehty valintoja, joissa on jätetty vuosiluokkajärjestelmä puheenaiheiden ulkopuolelle. Vuosiluokkiin

sitomattomassa tai luokattomassa opetuksessa kuitenkin pyritään moniin uudistusdiskurssissa korostettuihin päämääriin: oppijakeskeisyyteen opetuskeskeisyyden sijasta, yksilölliseen etenemismahdollisuuteen, yhteistoiminnallisuuteen, samanaikaisopettajuuteen ja opettajien tiimityöhön. Siksi on kiinnostavaa huomata, että Helsingin Sanomista ei löydy haulla "luokaton" tai "vuosiluokaton peruskoulu" 1998 tuoreempaa artikkelia. "Oppilaalta katoaa tunne turvallisesta omasta luokasta ja omasta opettajasta - - -. Näin kadotetaan ala-asteen vahvuus: oma luokka, oma opettaja. Tätä ei tarvitse tutkia", todetaan rehtorin mielipidekirjoituksessa (Järvikangas 1996). Ei pelkästään vuosiluokattomuutta, vaan jopa sen tutkimista vastustetaan. Turvallisen oman luokan menettäminen on yksi vahvimpia argumentteja vuosiluokattomia opetusjärjestelyjä vastaan (Apajalahti 1996, 23). Uskomus siitä, että oppilaan koulussa tuntema "turvallisuus" on kiinni opettajan ja luokkatoverien vaihtumattomuudesta vuodesta toiseen, on erittäin vahva.

Diskursiivisten suhteiden kokonaisuus muodostelmassa määrittää periaatteen, jonka mukaisesti diskurssissa sallitaan tai suljetaan pois lausumia. Diskurssissa on mahdollisia, mutta toteutumattomiksi jääviä kohteiden ryhmiä ja järjestyksiä, joiden poissulkemista diskurssista ei selitä mikään niiden diskurssin sisäisten muotoutumissääntöjen tasolla oleva. Korkeammalla tasolla oleva ja laajemmalle ulottuva diskursiivinen muodostelma on tässä tapauksessa sulkenut ne pois.

Diskursiivisten muodostelmien strategiat muotoutuvat aukollisiksi, ja aukot ovat niitä kohtia, joissa on mahdollisuus kysyä, miksi näin saattoi sanoa tietyssä diskurssissa tietynä aikana, kun taas näin ei ollut mahdollista sanoa? Miksi jokin järjestys toteutui diskursiivisessa dispositiivissa, vaikka se ei ollut välttämätöntä? Strategiset valinnat ovat valintoja, joiden seurauksena diskursiivisessa muodostelmassa käsitteet järjestyvät tietyllä tavalla, kohteet luokittelevat tietyllä tavalla ja syntyvät tietyt teemat ja teoriat. (Foucault 2005, 87,91.)

Yksi diskursiiviseen muodostelmaan liittyvistä kiinnostavista käsitteellisyyksistä on taittumispiste tai yhteensopimattomuuspiste (point of diffraction),

jossa avautuu mahdollisten, toisensa poissulkevien vaihtoehtojen kenttä. Yhteensopimattomuuspisteessä kaksi samassa diskursiivisessa muodostelmassa esiintulevaa keskenään ristiriitaisia ja epäjohdonmukaista kohdetta, lausumatyyppiä tai käsitettä leikkaavat toisensa. Niitä ei voi sijoittaa samaan lausumien sarjaan mutta ne on kuitenkin muodostettu samojen diskursiivisten sääntöjen perusteella. Taittumispisteen muodostavat kaksi yhteen sopimatonta elementtiä on kuitenkin muodostettu samojen diskursiivisten sääntöjen perusteella. Ne ovat samalla tasolla ja muodostavat toisiinsa nähden poissulkevan joko-tai -vaihtoehtoon. Taittumispisteessä leikkautuvat elementit eivät välttämättä ilmaannu samanaikaisesti, ne eivät välttämättä ole yhtä merkittäviä eivätkä esiinny tasa-arvoisesti edustettuina lausumajoukossa. Diskursiivisiin muodostelmiin kuuluvassa teorioissa taittumispisteet muotoutuvat systematisoimispisteiksi, joissa samanarvoisista, mutta yhteen sopimattomista elementeistä johdetaan johdonmukaisia diskursiivisiä osajoukkoja. (Foucault 2005, 89.)

Koska kaikki diskurssissa esiintulevat samanarvoiset vaihtoehdot eivät toteudu, arkeologisessa analyysissä pyritään selvittämään tutkitun diskurssin asema suhteessa muihin samanaikaisiin diskursseihin ja löytämään niiden välisistä suhteista vastaus siihen, miksi juuri toteutunut vaihtoehto oli se, joka aktualisoitui eikä jokin muu mahdollisista vaihtoehdoista. Tämä tarkoittaa, että on tutkittava koko sitä diskursiivista ryhmittymää, johon tutkittu diskurssi kuuluu. Toteutuneessa vaihtoehdossa voi ilmetä muiden, eri semanttisilla kentillä toteutuneiden diskurssien formalisointi. Toisaalta jonkin semanttisen kentän diskurssi voi toimia konkreettisena mallina, jota toisiin, korkeammalla abstraktiotasolla oleviin diskursseihin sovelletaan. Tutkittu diskursiivinen muodostelma voi olla myös analogisessa, vastakohtaisessa tai täydentävässä suhteessa toisiin diskursseihin. Eri diskurssit myös rajoittavat muita diskursseja ilmaistessaan ainutkertaisuutensa ja eriyttämällä alueensa, metodinsa, välineensä ja sovellusalaansa. Koko näiden suhteiden kokonaisuus, suhdekimppu, muodostaa määrittymisperiaatteen, joka sallii ja sulkee pois lausumia diskurssin sisällä. On kohteiden ryhmiä ja järjestyksiä, jotka olisivat olleet mahdollisia ja joita mikään niiden omien

muotoutumissääntöjen tasolla oleva ei ole sulkenut pois, mutta jotka siitä huolimatta suljetaan ulos. Tällöin ne sulkee ulos korkeammalla tasolla oleva ja laajemmalle ulottuva diskursiivinen muodostelma. (mt, 90 - 91.)

4.3.3 Lausumien esittäjien asemat diskurssissa

Diskursiivista muodostelmaa yksilöitäessä on kysyttävä myös, kenellä on lupa tuottaa kohteista diskursiivisen käytännön sääntöjen mukaista, tietynmukaista, tietynmuotoista puhetta? Asema voi määräytyä tiedon ja pätevyyden kriteerien perusteella, juridisesti, uskonnollisesti tai se voi olla perinteen sanelema.

Asemaa vastaa myös institutionaalinen paikka, joka on diskurssin alkuperä ja sovelluspiste. Instituution sisällä järjestyy sen tehtävää vastaava havaintokenttä, jota vastaavat kyseessä olevan instituution kirjaamisen, luokittelun, kuvailemisen, numerosarjoihin ja tilastoihin suhteuttamisen järjestelmät. (Foucault 2005, 73). Koulussa pidetään kirjaa oppilaiden poissaoloista, suorituksista ja tutkintojen arvosanoista. Kolmiportaisen tuen lomakkeisiin kirjataan oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet. Tukea tarvitseva oppilas dokumentoidaan tarkemmin kuin sellainen, joka ei tarvitse tukea.

Suhteet muihin instituutioihin ja teoreettisiin aloihin vakiintuvat diskurssissa tietynlaisiksi. Näin erilaiset elementit asettuvat suhteisiin keskenään. Diskursiivinen käytäntö vakiinnuttaa suhdejärjestelmän subjektien asemien, tieteenalojen ja instituutioiden välille. Suhdejärjestelmän huomaamattomuus, sen luonnollisuus ja yhtenäisyys johtuu siitä, että suhdejärjestelmä on aktuaalinen. Se on koko ajan voimassa ja käytössä. (Foucault 2005, 71 - 75.)

Näin esimerkiksi monien koulun käytäntöjen historian tutkiminen kytkeytyy nykyisyyden, ei pelkästään menneisyyden tutkimiseen. Ne suhteet, joissa on tapahtunut merkittävää etäännyttä, havaitaan helpommin. 50-luvun Aapista selatessa uskonnollisen aines pistää silmään: Aapisen liitteenä on Isä meidän -rukous ja Herran siunaus.

Diskurssi on myös käsitteiden esiintulon paikka (Foucault 2005, 84). Käsitteitä koskevat muotoutumissäännöt, (rules for the formation), ilmenevät diskursseissa ja pakottavat yksilön puheen yhdenmukaiseen muottiin, joka on pätevä kyseisellä diskursiivisella kentällä. Tiedonarkeologisessa tutkimuksessa käsitteellistä verkostoa kuvataan käsitejärjestelmän ulkopuolisesta perspektiivistä: Pyritään saamaan näkyviin diskurssin käsitteiden yhteensopivuuksien ja yhteensopimattomuuksien heterogeeninen verkosto, joka voidaan suhteuttaa diskursiivisen käytännön sääntöihin. (mt, 84 - 85.) Juuri käsitteiden käytössä näkyy silmiinpistävimmin diskurssissa tapahtunut muutos. Jos ei-diskursiivisissa käytännöissä ei tapahdu mitään muutosta, mutta diskurssissa ryhdytään karttamaan jotain tiettyä käsitettä, muutos pannaan usein merkille teennäisenä. Jos kyse on samasta asiasta, muuttaako 'luokan kertaamisesta' puhuminen asian vähemmän ikäväksi kuin 'luokalle jäämisestä'?

Samaan diskursiiviseen muodostelmaan kuuluvat käsitteet voivat järjestyä johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole. Tiedonarkeologisessa analyysissä ei ole olennaista sijoittaa käsitteitä deduktiiviseen järjestelmään. Siinä kuvataan lausumakentän järjestymistä ja käsitteiden ilmaantumista ja kiertämistä ajassa, rinnakkaisuuksia ja yhteensopimattomuuksia.

Käsitteiden käyttö muuttuu historiallisesti, ne jäsentyvät ja sarjautuvat kokonaisuuksissa eri aikoina eri tavalla, vanha käsite saa uusia merkityksiä, havaintojen kirjaamisen tapa muuttuu, luonnehtimisen ja luokittelun välinen suhde muuttuu. Uusiutuvat käsitteet toimivat lausumien sarjoittamisen sääntöjen sekä riippuvuutta, järjestystä ja peräkkäisyyttä koskevien kaavojen mukaan. (Foucault 2005, 77 - 78.)

4.4 Aineistona arkistossa todentunut diskurssi

Arkisto merkitsi Foucault'lle (2014, 25) diskurssin aineellista olemassaoloa, ja tiedonarkeologia diskurssin analyysiä sen arkistomuodossa. Tiedonarkeologisenä

käsitteenä arkisto ei tarkoita pelkästään perusmerkityksen mukaisia menneisyydestä säilyneitä aineellisia dokumentteja, (joskin se tarkoittaa myös niitä). (Foucault 2005, 170.)

Arkisto on myös metafora: Se tarkoittaa kulttuurin tuottamien lausumien massaa, jota säilytetään ja kunnioitetaan, käytetään uudelleen ja muutetaan. Tämä sanamassa on sijoittunut myös ei-diskursiivisiin käytäntöihin: nykyisiin tekniikoihin ja instituutioihin, koko ihmisten olemassaoloon ja historiaan. (Foucault 2005, 170.)

Näin arkiston olemassaolo on erilaisella ontologisella tasolla kuin dokumenttien sisältämän kielellisen tai muun aineksen korpus. Arkiston käsite on niin keskeinen, että tiedonarkeologian nimi tulee arkistoa tarkoittavasta kreikan sanasta 'arkheion', toisin kuin Alhanen (2007, 60) tulkitsee sinänsä osuvassa vertauksessaan arkeologiaan (Foucault 2014, 74). Arkisto merkitsee todellisten diskurssien joukkoa, joukkoa toteutuneita diskursiivisia tapahtumia (puheakteja), jotka mahdollistavat nykyhetken toisten diskurssien ilmaantumisen. Näin arkisto elää nykyisyyden reunalla. Seuraava kuvaus havainnollistaa arkiston monikerroksista merkitystä:

“- -ne (sanotut asiat) ryhmittyvät erottuviksi hahmoiksi, muodostavat toisensa moninaisten suhteiden mukaan ja pysyvät yllä tai himmenevät erityisten säännönmukaisuuksien mukaan. Tämä saa aikaan sen, etteivät ne lainkaan himmene samaa tahtia ajan kanssa, vaan eräät niistä loistavat hyvin kirkkaasti kuin meitä lähellä olevat tähdet, vaikka ovatkin itse asiassa hyvin kaukana, kun taas toiset, aivan tämänhetkiset, ovat jo äärimmäisen haalistuneita.”
(Foucault 2005, 171.)

Arkiston lausumiin suhtaudutaan tiedonarkeologiassa ainutkertaisina tapahtumina, jotka aineellistuessaan käsikirjoituksina, kirjoina tai minä tahansa merkkisarjoina mahdollistavat toistamisen, muuttamisen ja uudelleen aktivoimisen sekä lausumien liittämisen edeltäviin ja tuleviin lausumiin. (Foucault 2014, 45.)

Aineellisessa arkistossa menneisyydestä pääsee näkyviin tai kuuluville se, mutta vain se, mikä on säilytetty ja sanottu. Näin arkisto säilyttäessään pienen

osan joskus sanotusta jättää samanaikaisesti lukemattomien ihmisten lukemattomat sanomiset ja tapahtumat mykkyYTEEN. Siksi se, mitä arkistossa on sanottuna ei ole niin keskeistä kuin se diskursiivinen järjestelmä, joka on mahdollistanut tai tehnyt mahdolliseksi tietyt lausumat ja subjektipositiot.

Arkisto ei ole korpuksen passiivisuudessa lepäävää kielellistä aineistoa, vaan lausumien toiminnan järjestelmä on läpeensä aktiivinen suhteessa nykyisyyteen. Se tuo esiin tiettyinä aikana vallinneet diskursiivisen käytännön säännöt, joiden mukaan lausumat ovat muotoutuneet ja käyneet läpi muodonmuutoksia. (Foucault 2005, 171 - 172.) Nykyisten käytäntöjen voimassa pysyminen sulkee näin sisäänsä arkiston.

Arkistoa voidaan tutkia vain katkelmina, alueina ja tasoina, minkään aikakauden koko arkistoa on mahdotonta kuvata tyhjentävästi (Foucault 2005, 172). Arkisto muodostaa kuitenkin aina periaatteessa äärellisen kokonaisuuden. Foucault vertaa diskurssin (ja arkiston kasautuneena diskurssina) äärellisyyttä kielen äärettömyyteen niiden sääntöjärjestelmien kautta: Kun tietyn kielen käyttösäännöt on opittu, voidaan samojen sääntöjen mukaan muodostaa periaatteessa äärettömän määrä performansseja. Kielenopiskelussa kysytään, miten samojen sääntöjen mukaan voi tuottaa jonkin muun vastaavan sääntöjen mukaan korrektein lauseen. Diskurssin säännöt sitä vastoin koskevat jo toteutuneita performansseja ja niitä koskeva historiallinen kysymys on, miten juuri tuo lausuma ilmaantui tiettyinä ajankohtana eikä jokin muu? (Foucault 2014, 43).

Mitä kauempana ajallisesti arkisto on, sitä helpompi sitä on tarkastella ulkopuolelta käsin. Siksi nykyhetken arkistoa ei oikeastaan voi kuvata. Arkisto on "nykyhetkeä ympäröivän ajan reunus, joka pistää esiin nykyhetkestämme ja osoittaa sen toiseuden; se rajaa meidät ulkopuoleltamme" (Foucault 2005, 173).

Foucault sovelsi tiedonarkeologista menetelmää empiirisesti väitöskirjassaan Hulluuden historiassa ennen kuin kuvasi sen teoreettisesti kahdeksan vuotta myöhemmin ilmestyneessä Tiedon arkeologiassa. Hulluuden historian liitteenä olevista dokumenteista löytyy ote L'Hôpital Général'n esittelystä (1676), kuninkaallinen käskykirje joka sisälsi sairaalan toimintaa sääteleviä sääntöjä ja

säädöksiä ja mm. päiväjärjestyksen (1657), mielen sairauksien luokittelu (1785), suunnitelma mielisairaille tarkoitetusta vankilasta (1785), lääkesuositukset luokitusten mukaisesti mielen sairauksiin (1785), Pariisin pakkohoitolaitosten potilasluettelot vallankumousta edeltävältä ajalta ja hoitolaitoksille tarkoitettu potilaiden auttamis- ja rankaisemisohe (1765). Nämä ovat esimerkkejä muista samantyyppisistä aineistoina toimineista asiakirjoista. (Foucault 2006, 650 - 664.) Tämän tyyppisten dokumenttien avulla Foucault pyrki selvittämään, miksi lausuma ”hulluus on mielen sairaus” ilmaantui juuri 1700-luvulla.

4.5 Tiedonarkeologisen lähestymistavan soveltaminen

Tiedonarkeologiset tutkimuskysymykset olivat:

- 1) Millainen tiedon tuotannon ja hallinnan verkosto on tuottanut kouluinstitiution vuosiluokkajon ja 2) pitää sitä voimassa nykyään?

Vaikka koulu muuttuu hitaasti, melko harvat sen käytännöistä ovat muuttuneet yhtä vähän kuin oppilaiden ikään perustuva jakaminen ja luokittelu. Miten luokkajako, kaikkien samana vuonna syntyneiden saman tahtia eteneminen, sopii yhteen yksilöllistämislupausten kanssa? Kuitenkin tätä luokittelua, siihen sisältyviä tieto-valtasuhteita ja vallan vaikutuksia on avattu ja tutkittu erittäin vähän, ja silloinkin kun on, se on useimmiten tapahtunut koulun poikkeuksellisen järjestelyn ja luokattomuuden oikeuttamisen ja pedagogisen perustelun tai puolustamisen kautta. Myöskään esimerkiksi fenomenologisia tai etnografisia tutkimuksia, joissa selvitettäisiin ikäryhmittelyjen vaikutuksia lasten kokemusten ja toiminnan kautta, ei ole tullut vastaan. Kuitenkaan voidaan tuskin kiistää sitä, etteikö vuosiluokkajärjestelmä olisi merkittävä lapsuutta rakenteistava, objektivoiva ja subjektivoiva käytäntö. Lapset oppivat ja sisäistävät koulussa ikään ja luokkaan

liittyvät merkitykset ja arvohierarkian. Näin iän yhteiskunnallinen merkityksellistämisen opitaan jo varhain. Myös vuosiluokkajärjestelmän historiallinen (ja nykyinen) yhteys kehityspsykologiaan voidaan problematisoida.

Oppimista ja kehityksestä puhuttaessa ikä on kuitenkin usein perusmuuttuja, jota ei tarvitse käsitellä sinänsä lainkaan. Kouluoppimisesta puhuttaessa otetaan usein järjestysnumeroitu koululuokka analogisella tavalla perusmuuttujaksi. Tiedonarkeologin on tutkittava, millaisessa laajemmassa yhteydessä 'vuosiluokka' esiintyy, millaisessa rinnakkaisuusien sarjassa. Mitkä käsitteet, teemat ja teoriat tulevat esiin sen yhteydessä tutkitussa ajallis-paikallisessa diskurssissa.

Enemmän selviä koulun ikäjärjestystä koskevia ja sitä kritisoivia lausumia löytyy sellaisten vaihtoehtopedagogisten suuntausten teksteistä, jotka eivät noudata vuosiluokkakajakoja. Myös luokattomuuden ja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kokeilujen hankeraporteista ja sanomalehti uutisista, jotka liittyvät poikkeamiseen vuosiluokkiin sidotusta opetuksesta löytyy kiinnostavia kannanottoja. Vastustavat kannanotot muodostavat lausumallisen leikkauspisteen valtavirran diskurssille: ikää ja luokkaa koskevat lausumat voivat olla samojen sääntöjen mukaan muodostettuja, mutta vuosiluokattomat ja muut eri-ikäisopetusjärjestelyt ovat muodostaneet poikkeuksen ja vuosiluokat säännön, lukuun ottamatta pienten koulujen taloudellisin syin perusteltuja yhdysluokkia.

Tiedonarkeologisen lähestymistavan ensimmäinen haaste on määritellä tutkimuskohteena oleva diskursiivinen muodostelma. Vuosiluokkajärjestelmällä on niin pitkä historia, että yleistävästi on mahdotonta kuvata tarkkarajaisesta diskursiivista muodostelmaa ja aluetta, johon se kuuluu. Osa diskurssista on tieteellistä ja osa arkitietoon perustuvaa. Osa todentuu ei-kielellisissä käytänteissä ja niitä kuvaavissa merkeissä, tilan jäsenyksissä ja toiminnoissa. Asioita tehdään koulussa usein luokittain. Kun koko koulun oppilaat kokoontuvat yhteen, oma luokka muodostaa alaryhmän, joka liikkuu opettajan valvonnassa.

Sen yksilöiminen lähtee tutkimusalueen alustavasta, esiyymmärryksen perusteella tapahtuvasta jäsenyyksestä ja rajaamisesta. Mietitään alustavasti alue,

jolla luultavasti on paljon suhteita, jotka liittyvät tutkimuskysymykseen. Suhteiden täytyy myös olla kuvattavissa. Tiedonarkeologinen lähestymistapa on sovellettavissa tieteiden tutkimukseen, koska erityisesti ihmistieteiden kentällä diskursiiviset tapahtumat muodostavat tiheän lausumien verkoston, joka on tulkittavissa diskursiivisiksi suhteiksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö eittieteellisten diskurssien lausumien ilmaantumisedellytyksiä ja olemassaoloa voisi yhtä hyvin tutkia tiedonarkeologisesti (Foucault 2014, 47.) Foucault tekikin näin myöhäisvaiheen tutkimuksissaan.

Tiedonarkeologia ei ole metodi siinä mielessä, että se tarjoaisi selkeän menetelmän diskursiivisten muodostelmien tunnistamiseksi (mt, 52, Foucault 2005, 177 - 178, 2014, 184). Diskursiivinen muodostelma voidaan jäsentää eri tavalla sen mukaan, mitkä kysymykset ovat tutkimuksen keskiössä (Saari 2011, 52).

Olellaisia ovat kysymykset, miten diskursiivisessa käytännössä objektiivoidaan asiat ja ihmiset, ja millaisia subjektipositioita muodostelmassa syntyy. Kohteeksi voidaan ajatella joko vuosiluokkajärjestys asiana tai oppilaat, ihmiset, jotka vuosiluokkajärjestys luokittelee syntymävuoden perusteella ja objektivoi tiettyyn luokkaan kuuluviksi. Oppilaille luokka ja ikä eivät ole yhdentekeviä, vaan he keskenään subjektivoivat toisiaan arvojärjestykseen, joka voi heijastaa luokkien järjestysnumeroita siten, että suurempi numero vastaa suurempaa arvoa, tai sitten ei. Lähtökohdaksi voidaan kuitenkin ottaa, että ikä ja vuosiluokka eivät ole yhdentekeviä. Niitä koskevia lausumia voi kuitenkin olla vaikea löytää arkistomuodossa. Opettaja subjektivoituu tietyn luokka-asteen tai tiettyjen luokka-asteiden opettajaksi. Koko vuosiluokkajärjestys, sen hierarkkinen rakenne, objektivoi oppilaat tiedon ja taidon portaita ylöspäin kapuavina, edistyvinä, kasvavina ja kehittyvinä. Vuosiluokkajärjestelmä vaikuttaa myös koulun aikaan: Oleminen tässä ja nyt ei ole niin tärkeää kuin eteenpäin meno, että päästäisiin seuraavalle luokalle. Opettaja ja muut aikuiset eivät ole millään luokalla. Heihin ei kohdistu samanlaista luokittelua ennen kuin heidät lopulta luokitellaan liian vanhoiksi.

Arkeologisessa analyysissä sivuutetaan kohteen ontologinen olemus, jotta saataisiin tilaa diskursiivisten käytäntöjen analyysille. Foucault ei esimerkiksi oletta, että hulluus olisi aina ollut mielen sairaus ja se olisi yhtäkkiä oivallettu 1800-luvulla. Hulluuden perimmäiseen olemisen tapaan, siihen mitä hulluus on, ei oteta kantaa. Sitä vastoin, hulluuden historia on kuvaus siitä, miten hulluuden objektivoinnin säännöt ovat muuttuneet 1500-luvulta 1800-luvulle tultaessa. (mt, 63 - 66, Foucault 2006.) Kysymykset siitä, millainen yleistetty 9-vuotias **todellisuudessa** uusimman kehityspsykologisen tietämyksen valossa on, ja eroaako hän 10-vuotiaasta jollain olennaisella tavalla, eivät kuulu tiedonarkeologiseen työkalupakkiin. Sen sijaan se, miten lasten välisten ikäerojen merkitys tuotetaan, kuuluu. Myös se, miten ikä ja opetusjärjestelyt kytketään toisiinsa, on hyvä tiedonarkeologinen tutkimuskysymys.

Tiedonarkeologin tulee ainakin väliaikaisesti asettaa sivuun hermeneuttiset ja fenomenologiset diskurssin analysoimistavat, joissa tehdään tulkintoja psykologisen subjektin piiloisista intentioista tai pyritään ymmärtämään diskurssia palauttamalla se ajattelun tai kokemuksen alkuperään (Foucault 2005, 181 - 183.) Foucault'lle diskurssi muodosti jostakin sen ulkopuolella olevasta todistavan aineiston sijaan tutkittavan aineiston itsensä, monumentin. Arkeologinen analyysi on kohdediskurssin järjestelmällistä kuvaamista. (mt, 183, Foucault 2005, 181 - 182.) On huomattava että niitä ei kuitenkaan edes Foucault'n mukaan tarvitse hylätä kuin väliaikaisesti. Vuosiluokkajärjestelmän arkeologisen tarkastelun lisäksi olisi erittäin mielenkiintoista tutkia sitä varsinkin oppiliden itsensä kokemana ja tulkitsemana ilmiönä.

Diskurssissa ilmenevien tosiasioiden takaa ei etsitä merkityksiä, jotka eivät ilmene diskurssin pinnassa. Tähän sisältyy, että diskurssissa ilmenevät katkokset ja jatkuvuudet kuvataan sellaisenaan, ei oleteta lisääntyvää emansipaatiota tai edistystä sen enempää kuin ajanhengen tai mentaliteetin kaltaisista diskurssin tason yläpuolella olevia selittäjiä. (Saari 2011, 74.) Vuonna 1969 tehdyssä haastattelussa Foucault kuvailee tiedonarkeologista lähestymistapaa:

“Yritän päinvastoin määritellä juuri diskurssin pinnalla olevia yhteyksiä; pyrin paljastamaan sen, mikä on näkymätöntä vain siksi, että on liikaa asioiden pinnalla. - -En tahdo etsiä diskurssin alta ihmisten ajattelua, vaan yritän käsittää diskurssin sen ilmeisessä olemisen tavassa, sääntöjen mukaisena käytäntönä. Kuvailen juuri tätä käytäntöä sen johdonmukaisuudessa ja miltei aineellisuudessa.”
(Foucault 2014, 75).

Vuosiluokkajärjestelmän diskurssiin ilmaantumisen säännöissä, niiden asiayhteyksissä ja perusteluissa, on katkoksia, vaikka itse käytäntö on pysynyt sellaisenaan. 1700-luvun luokkajako tähtäsi helpompaan valvontaan ja kurinalaisuuteen. Pedagogiikka oli tieteellistymässä ja voi olettaa, että myös vuosiluokkajako perusteltiin ennen kaikkea pedagogisesti. 1800-luvun lopulla kehityspsykologiset vaiheteoriat ja lapsikeskeisyys vaikuttivat siihen, että ikä ja vuosiluokittain etenevä opetus voitiin perustella sen lapsen kasvua ja kehitystä myötäilevällä luonnollisuudella.

Arkeologisessa analyysissä poimitaan kaikista tutkimuksen kohteena olevista dokumenteista tutkimuskysymykseen liittyvät lausumat ja tutkitaan lausumien välisiä yhteyksiä ja luokitellaan ne sarjoihin ne näiden yhteyksien perusteella. Sarjallinen luokittelu tarkoittaa, että lausumien kohdalla selvitetään, esimerkiksi 1) kuka on voinut esittää lausuman, 2) millaisiin kohteisiin se viittaa ja 3) millaisia käsitteitä, strategioita ja väliintulomenettelyjä lausumassa ilmenee. Tuloksena saadaan lausumajoukko, joka muodostaa diskursiivisen tapahtuman. Tutkitaan historiallista yhteyttä, jossa lausumat ilmaantuivat. Niillä on kytkös menneisiin, nykyisiin ja tuleviin lausumiin. Tutkitaan, miksi lausuma ilmaantuu diskurssiin juuri tiettyinä ajankohtana. Kun saadaan muodostettua lausumien sarja, voidaan osoittaa lausumien muodostamisen säännönmukaisuudet. (Alhonen 2007, 56 - 60.)

Eri-ikäisopetusta Suomessa kartoittavan Tutkiva opettaja -sarjassa julkaistun tutkimuksen lähdeaineistona on käytetty asetuksia, lakeja ja komiteamietintöjä vuosilta 1865 - 1998 ja eri aikakauslehtien ja sanomalehtien artikkeleita (Hyyrö 2015, 227 - 245). Digitoiduista arkistoista voi asiasanojen mukaan yhdistelmä-

haulla hakea kytkeitöjä, tutkia ilmaantumisen laajempaa tekstikontekstia, ajoittaa haettavan diskurssin jollekin ajanjaksolle ja rajata sen aineistotyyppin mukaan. Hakujen perusteella löytyy luultavasti sellaisia yhteyksiä, joita esiyimmärykessä ei osannut ajatella. Kokeilumielessä tekemieni hakujen perusteella ikä, iän yhteys kehitysvaiheeseen ja kehitysvaiheen mukaan toimimisen pedagoginen tärkeys nousevat esiin viime vuosisadan alkupuolella. Kehitysvaiheiden mukaan eteneminen käytetään usein 'luontoon' tai 'luonnollisuuteen'.

Tiedonarkeologian käsitteistön mukaan vuosiluokkajärjestelmä voidaan nähdä osana dispositiota, tuotetaan myös ikään sidotun kehityksen ja oppimisen normaaliutta. Lapset objektivoidaan jonkin luokkalaisiksi koko kouluajan. Valtaefektinä ikäluokkajako tuottaa lapsen objektivoinen kehittyvänä, jollekin hierarkkiselle luokka-asteelle kuuluvana. Se muokkaa lapsen identiteettiä subjektivoimalla hänet johonkin luokkaan kuuluvaksi ja korostaa iän merkitystä. Tämän oletetun kokonaisuuden testaamisen mahdollistaisi arkeologinen, aikaan ja paikkaan sijoitettu analyysi. Näin voitaisiin saada näkyviin koulun ikäluokkajaon historiallinen olemus monesta merkityksellisestä näkökulmasta.

4.5.1 Esimerkkejä kasvatustieteellisestä tiedonarkeologiaa soveltavasta tutkimuksesta

Bernadette Baker'n (2001) Foucault'n teoretisoinneista inspiraation saaneet ja niitä kehittäneet tutkimukset kasvatuksen ja koulutuksen historiasta ja siitä, mitä 'lapsi' on merkinnyt eri aikakausina ovat hyvä esimerkki tiedonarkeologian soveltamisesta kasvatustieteessä (Baker 2001). Vuosiluokkajärjestelmän kannalta erityisen kiinnostava on developmentalismiksi kutsutun suuntauksen ja julkisen peruskoulutuksen ekspansion samanaikaisuus ja riippuvuussuhde (mt, 502). Developmentalismissa lapsen iän ja kehitysvaiheen ja kouluinstituution pedagogisen järjestämisen välille punoutui tiukka, tieteellisesti perusteltu sidos. Tässä 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa kehityspsykologiassa ja muillakin tieteenaloilla, (sosiologian sosiaalidarwinismi), vaikuttaneessa suuntauksessa ajateltiin rekapitulaatio-opin mukaisesti, että lapsen kehityksessä heijastuu suoraan koko ihmislajin kehitys. Lapsi objektivoitui koko ihmislajin kehitystä ja kansakunnan edistystä peilaavana pintana. Laajentuva koululaitos tarjosi tutkijoille mahdollisuuden kerätä aineistoa ja kehittää observointia ja muita tutkimusmenetelmiä, joiden avulla vahvistettiin kehityspsykologian asemaa tieteenä. Psykologia puolestaan antoi koulun järjestykselle uudenlaisen, tieteellisen perustan. (mt, 502.) Developmentalistinen Child-study -suuntaus levisi Yhdysvalloista Eurooppaan ja sen vaikutusvaltaisimpia kannattajia olivat G. Stanley Hall, ja omalla tavallaan myös Dewey (Baker 2001, 468).

Hall'n mukaan developmentalismi oli "uusi kasvatustieteellinen filosofia, joka antoi koululle tieteellisen perustan osoittaessaan, että tärkeintä koulussa oli osata noudattaa biogeneettistä luonnollisen kasvun lakia. Arvosidonnaista kasvatustieteellistä filosofiaa ei tarvittu; ainoa mielekäs perusta koululle oli biologisen ja psykologisen kasvun ja kehityksen lakien tarkka tunteminen. Koulun toiminta tuli järjestää vaihe vaiheelta siten, että opetusmenetelmät, aiheet ja 'opettajatyypit' vastasivat kussakin kehitysvaiheessa olevien lasten tarpeita. (mt, 428 - 429, 489 - 499).

Foucault'n tiedonarkeologiaa suomalaisen kasvatustieteen ja koulun suhteen jäsentämisessä soveltanut Saari (2011) lähtee liikkeelle kohteena olevan diskursiivisen muodostelman yksilöimisestä: Väitöskirjan ensimmäisessä osassa tutkimuksen kohde on suomalaisen kasvatustieteen diskursiivisen muodostelma erityisesti kasvatustieteellisen tiedontuotannon ennakkoehtojen ja kasvatustieteellisen tiedon ja koulutuksen välisen suhteen näkökulmasta (Saari 2011, 90). Yksilöinti tarkentuu, kun Saari (mt, 82) kysyy suomalaisen empiirisen kasvatustieteen keskeisiä kohteiden ja käsitteiden muodostamisen tapoja (lausumia) ja teemoja (strategioita). Niiden esiintulopintoina ovat kansakoulu ja oppikoulu, koulukokeilut ja peruskoulu. Kohteet esiintyvät kouluissa iän ja sukupuolen mukaan valmiiksi luokiteltuina, eikä näitä koulun sisäisiä luokitteluita pureta. Rajaavana instanssina puolestaan toimii akateeminen kasvatustieteellinen yhteisö. (mt, 83.)

Keskeisiä kysymyksiä ovat, miten käsitteitä ja kategorisointeja käyttämällä asetetaan mielekkäitä tutkimuskysymyksiä, miten johtopäätökset muotoillaan, millä tavalla havainnoista muodostetaan tilastoja ja diagrammeja. Kysytään myös, mitä kasvatustiede lainaa esimerkiksi psykologian ja sosiologian tieteenaloilta. Diskursiivisen muodostelman strategioina tutkitaan, miten kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tuodaan koulumaailma tutkimusobjektiksi. Entä millaiset edellytykset subjektilla pitää olla, jotta hän voi osallistua kasvatustieteelliseen diskurssiin? Millaisilla tavoilla kasvatustieteen tutkija asettuu suhteisiin kohteen kanssa? (Saari 2011, 83.)

Toisen osan muodostavat tapaustutkimukset, joissa oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja arviointiin liittyvät kysymykset konkretisoituvat ja syventävät ensimmäisen osan teoreettista viitekehystä (ks. mt, 226, 239). Tutkimuksen aikajänne on viime vuosisadan alusta 1970-luvulle ja se rajataan myös paikallisesti suomalaiseen empiiriseen kasvatustieteeseen. (mt, 226.) Aineisto käsittää erilaisia julkaisuja: kasvatustieteellisiä aikakauslehtiä, alan oppikirjoja ja kasvatustieteellisten tutkimuslaitoksen ja yliopistojen kasvatustieteen laitosten julkaisuja. Julkaisuja ei rajata vain merkittäviin ja tärkeisiin kasvatustieteen

“suurmiehiin”, vaan mukana tieteellisessä diskurssissa on varsinkin ennen toista maailmansotaa myös seminaarien lehtoreita, ts. kaikki eivät ole yliopistotutkijoita (Saari 2011, 83 - 84.)

Saari ei jaa empiiristä kasvatustiedettä empiiris-analyyttiseen kasvatustieteeseen, eksperimentaaliseen ja deskriptiiviseen pedagogiikkaan. Empiirisen kasvatustieteen hajanaisuutta tarkastellaan diskursiivisella tasolla välttämällä vakiintunut luokittelu. Diskursiivisen muodostelman käsitteellisiä luokitteluita ei myöskään käytetä tutkimuksen kulkua rajoittavina karsinoina, vaan lähtökohdana ja apuvälineenä empiirisen kasvatustieteen tiedon problematisoinnille. (mt, 85 - 86.) Uudenlainen tulokulma, joka mahdollistuu itsestään selvistä, valmiista luokituksista luovuttaessa ja suostuttaessa siihen, että kasvatusta koskevasta ajattelusta tulee jälleen vaikeaa, on tiedonarkeologisen metodin voima (Saari 2011, 435).

Simola (2015, 22) on tutkinut koulun reformidiskurssia peruskoulun ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa ja komiteanmietinnöissä. Nämä, jos mitkä, edustavat arvovaltaista asiantuntijapuhetta: Ne määrittävät oikean ja hyväksyttävän tavan puhua koulusta. Tässä valtiollisessa kouludiskurssissa voidaan nähdä neljä kehityskulkua 1960-luvulta lähtien: oppilaan yksilöllistyminen, opettajuuden tieteenalaistuminen, opetussuunnitelman tavoiterationaalistuminen ja koulun dekontekstualisoituminen. (Simola 2015, 24.)

1960-luvulle saakka opettajan työ nähtiin enemmän oppilasjoukkoon kohdistuvana. Oppilas ainutkertaisena yksilönä on määrittänyt opettajuutta koko ajan enemmän 1960-luvulta alkaen. Suunta on ryhmäkeskeisyydestä yhä suurempaan yksilökeskeisyyteen. Kuitenkaan se tosiasia, että opettaja kohtaa lapset 16 -25 saman ikäisen lapsen ryhmänä, ei ole muuttunut miksiäkään. mukaan kouludiskurssi on subjektivoinut koulututkijat ja hallintovirkamiehet innovaattoreiksi. Opettaja on uudistamisen ja uudelleen kouluttamisen kohde. Yksilökeskeisiä uudistuksia on helppo tuottaa paperilla, jos ei ole kokemusta koulun todellisuuden rajoituksista ja edellytyksistä. Yksilökeskeisyyden totuuspuhe on taipu-

vainen subjektivoimaan opettajat uudistusten esteiksi ja epäonnistumisen syy-päiksi, ja pahimmillaan he uupuvat yrittäessään täyttää koulun täytettäväksi asetettua mahdotonta lupausta. (mt, 24 - 25.)

1970-luvulta lähtien diskurssin suhde akateemiseen kasvatustieteeseen on muuttunut suuremmaksi luottamukseksi sen hyödyllisyyteen tuleville opettajille. Tämä diskurssin muutos on tuottanut tietoeffektinä koulun institutionaalista, historiallisesti muotoutunutta kontekstia koskevan tiedon merkityksen lähestulkoon menettämistä. Oppilasjoukon käsittelyn ja sosiaalipsykologian sisällöt muuttuivat pelkästään opetusharjoittelussa opeteltaviksi taidoiksi 1970 - 990-luvuilla. Yksilökeskeinen ja tiedeperustainen koulu merkitsi koulukontekstin katoamista asiantuntijapuheesta, koulun dekontekstualisoitumista. (Simola 2015, 26 - 27.)

Koulua koskevan reformidiskurssin äärimmäisen yksilökeskeiset lupaukset ovat mahdollisia vain silloin, kun unohdetaan koulun reaalin joukkomuotoisuus ja pakollisuus. Yksilökeskeinen didaktiikka opettajan työn tietoperustana taas edellyttää koulunpidon, järjestyksen, työrauhan ja lukemattomien pienten, arkipäiväisten massojen laitoksen ehtojen unohtamista. (Simola 2015, 31.)

Näihin ehtoihin kuuluu myös eteneminen pysyvissä vuosiluokissa. Rakenteellisista ehdoista huolimatta opettaja kohtaa, ja uskon että on kohdannut ennen yksilökeskeistä reformipuhettakin, oppilaat yksilöinä ja ottaa heidän erilaisuutensa oppimisjärjestelyissä huomioon niin suuressa määrin kuin pystyy. Tärkeä kysymys on, kuinka paljon opettajuus voi muuttua, jos koulunpidon käytänteet eivät muutu? Ja toinen, onko opetuksen ryhmäkeskeisyys välttämättä oppilaalle haitallista?

5 LOPUKSI

Koulussa on lukematon määrä näkymättömiä, itsestään selviä käytäntöjä ja ai-neellisia olioita, jotka ovat tyypillisiä vain koululle. Joitakin on tapana selittää perinteellä, joitakin massamuotoisuudesta johtuvina, joidenkin kohdalla seli-tystä on vaikea keksiä. Tällaisia ovat esimerkiksi pulpetti: Miksi juuri pulpetin kaltainen melko epämukava työpöytä ja tavaroiden säilytyspaikka? Tai mistä johtuu viehtymys riviin ja jonoon? Miksi oppilaiden pitää asettua liikuntatunnin aluksi viivalle riviin tai istua päivänavauksessa lattialla rivissä? Voisivathan he kuunnella ohjeet vain tulemalla lähemmäksi ja kuuntelemalla, miten rivimuo-dostelma lisää tarkoituksenmukaisuutta? Minkä tarkoituksen mukaisuutta?

Näitä kysymyksiä tulee esittäneeksi eniten silloin, kun astuu koulun ulko-puolisesta todellisuudesta sen kirjoittamattomien sääntöjen piiriin. Koululuokka tuntuu niin itsestään selvältä ja luonnolliselta, että sitä ei ajatella kontigenttina, ei-välttämättömänä, ja historiallisena. Koulun uudistamistakaan koskevassakaan diskurssissa ei ole tilaa tai tarvetta ikään perustuvan luokkajaon purkamiselle, koska se näyttäytyy vaihtoehdottomana.

Uudistuspuhe kuitenkin luultavasti vaikuttaa siihen, että kasvatustieteen opiskelijana tulin valinneeksi vuosiluokkajärjestelmän aiheeksi. Sen problemati-soimiselle on avautunut tila, koska niin moni muu koulun käytäntö ollaan ase-tettu kyseenalaiseksi ja konkreettisia muutoksia tapahtuu, vaikka reformidis-kurssin ihanteisiin verrattuna ”liian hitaasti ja liian vähän”. Koulutilaa on ruvettu jakamaan toisella tavalla kuin perinteisesti. Pulpetit on monissa kouluissa kor-vattu koulun ulkopuolisesta todellisuudesta tutummiksi huonekaluiksi ja luok-kahuoneiden seinät muuttuneet liukuviksi. Joissain luokissa on jopa sohva. Ope-tusta viedään ulos luokkahuoneesta sekä digitaalisesti että siirtämällä se autent-tisiin oppimisympäristöihin.

Foucault'n (2014, 258 - 259) mukaan nykyhetken murroslinjoja seuraamalla kyetään näkemään omaa olemisen tapaa ja sitä, ”miten jokin ei oikeastaan enää

voisikaan olla sitä, mitä se on”. Mahdollisesta murtumasta avautuu konkreettisesti vapauden tila, mahdollisuus muutokseen. Foucaultlaisittain ymmärrettynä kasvatustieteen harjoittajan tehtävä on olemassa olevien itsestäänselvyysien näyttämistä siten, että itsestäänselvyudet voisivat olla olematta itsestään selviä tai ne voivat olla toisin kuin ne ovat. (Foucault 2014, 259.)

Tutkimuskysymys, jota lähdin työstämään erillisenä ja itsenäisenä, rajattuna kysymyksenä vuosiluokista, on prosessissa osoittautunut pieneksi osaksi paljon laajempaa koulun käytäntöjä koskevaa kysymysten avaruutta. Sen merkitys ei silti ole vähäinen. Se, mikä tutkielmassani on ollut tärkeintä, on ollut tutkimuskysymyksen tutkittavuuden ja tärkeyden osittaminen.

Tulevana luokanopettajana vuosiluokkajärjestys tuottaa rakenteelliset ehdot sille, miten helposti voin koulun reaalityodellisuudessa sovittaa opetuksen oppijan tarpeiden mukaisesti, antaa hänelle aikaa ja tilaa sekä sopivasti haasteita. Vaikka fyysiset seinät luokkien välillä purettaisiin, yhtä tärkeää olisi kiinnittää huomiota niihin näkymättömiin seiniin, jotka lokeroivat lapset vuoden tarkkuudella. Joustava esi- ja alkuopetus on uudistus, jonka laajentamista voisi ehkä ajatella koskemaan muitakin luokka-asteita.

Kaikki käytännöt, jotka eivät jousta, kaikki näkymättömät rajat, jotka asettavat vaikka hienovaraisestikin ”normaalin”, kutsuvat kysymään ”miksi, milloin, miten ja kuka”. Tämän tutkielman tarkoitus ei ole arvostella vuosiluokkajärjestelmää tai esittää sille vaihtoehtoja. Siihen liittyvien ongelmien kohtaaminen omassa lapsuudessa ja opettajan työssä motivoi kuitenkin aiheenvalintaa. Sen sijaan, että joudutaan pelkäämään lapsen leimautumista luokan kertaamisen vuoksi tai pohtimaan, voiko tammikuussa syntynyt lapsi todella aloittaa koulun ”vuotta aikaisemmin”, voitaisiin suunnata kriittinen katse itse vuosiluokkajärjestelmään.

Foucault’n tiedonarkeologinen ote sopii tutkimukseen, jossa on tavoitteena tehdä näkyväksi ja purkaa historiallisesti vuosiluokkajärjestelmän kaltainen edelleen olemassa oleva anonyymi käytäntö. Foucault’n ajattelua sovellettaessa

on kuitenkin oltava tietoinen siitä, että menneinä vuosisatoina vallitsivat nykyisestä poikkeavat käsitykset ja teoriat myös tiedosta, vallasta ja hallinnasta. Ne vaikuttivat siihen, miten valta käsitettiin tuona ajankohtana ja miten valtasuhteet järjestettiin koulussa. Foucault'n arkeologiaa ei tarkoitettu ylihistorialliseksi teoriaksi, joka kertoisi, miten valta on toiminut minä tahansa aikakautena.

Myös tutkittavan aikakauden koulutukseen vaikuttaneet tiedon ja vallan teoriat tulee ottaa tutkimuksen kohteiksi ja kysyä, mitä valta koulutuksessa merkitsi aikaan ja paikkaan sidottuna käsitteenä. Tutkijan tulee joka hetki muistaa, että hän on sidottu 2010-luvun perspektiiviin, oman aikansa käsityksiin ja teorioihin vallasta, tiedosta ja hallinnasta. (ks. Baker 2001, 624.) Viimeiseksi jääneessä esseessään Foucault toteaa olevansa itsekin kritisoimansa valistuksen perillinen (Couzens Hoy 1986,22). Kukaan ei voi astua ajan virran ulkopuolelle. Siksi kuva historiasta jää aina epätäydelliseksi.

LÄHTEET

Alhanen, K. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.

Apajalahti M. Onko luokattomassa koulussa mitään järkeä? Teoksessa Merimaa E. (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Opetushallitus 2/96.

Baker, B. In perpetual motion. Theories of power, educational history, and the child. New York: Peer Lang Publishing.

Couzens Hoy, D. 1986. Introduction. Teoksessa Foucault. A Critical Reader. Wiley-Blackwell.

Davia, G. A. 1998. Thoughts on a Possible Rational Reconstruction of the Method of "Rational Reconstruction". <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Scie/ScieDavi.htm> (luettu 3.7.2019)

Elmgren, H. 2015. Opettelua heikkousalueella - Giorgio Agamben ja oppimaan oppimisen kritiikki. Teoksessa (toim. E.Harni) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Kampus Kustannus: Jyväskylä.

Foucault, M. 1980 (1975). Tarkkailla ja rangaista. Keuruu: Otava.

Foucault, M. 2005 (1969). Tiedon arkeologia..Tampere: Vastapaino.

Foucault M. 2010a. Turvallisuus, alue, väestö. Episteme-sarja. Tutkijaliitto.

Foucault M. 2010b. Sanat ja asiat. Eräs ihmistieteiden arkeologia. Helsinki: Gaudeamus.

Foucault, M. 2014. Parhaat.Tampere: niin&näin.

Foucault, M. 2013. Klinikon synty. Tampere:niin&näin

Gutting,G.1989. Michel Foucault's archaeology of scientific reason. Cambridge University Press.

Hacking, I. 2002. Historical Ontology. Cambridge: Harvard University Press.

Holma, K. 2011. Realismi-konstruktivismikiista ja sen kasvatuksellinen merkitys. Teoksessa **Holma** K. & Mälkki, K.(toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

- Husa S.** 1999. Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa (toim.) Aittola, T. Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus. 58-80.
- Hyrrö T.** 2015. Ytyä yhdysluokasta. Eri-ikäisopetus ennen ja nyt. Jyväskylä: Journal of Teacher Reseacher.
- Jakonen M.** 2015. Gilles Deleuze ja Felix Guattari - yhteiskuntateorian remonttimiehet. Teoksessa (toim.) Pyykkönen M. & Kauppinen I. 1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria. Helsinki: Gaudeamus.
- Juti, R.** 1999. Empirismi ja tieto. Teoksessa Korkman P. & Yrjönsuuri M. (toim.) Filosofian historian kehityslinjoja. Helsinki: Gaudeamus. 213-237.
- Järvikangas H. Peruskoulu on loputon kokeilujen kohde. Helsingin Sanomat 25.11.1996.
- Kiikeri, M** ja Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kiilakoski T.** 2011. Kritiikin kokonaishahmo: Ivan Illichin koulutus- ja yhteiskunnanäkemyksistä. Kasvatus & Aika 5 (1), 114-143.
- Kinnari, H,** & Silvennoinen H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa (toim. E.Harni) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Kampus Kustannus: Jyväskylä. 64-87.
- Koskenniemi M.** 1943. Kouluokan pienoisyhteiskunta. Tutkimuksia kansakoululuokan sosiaalisesta elämästä Helsinki: Otava.
- Kyrö, P.** 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Lallukka K.** 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12 -vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Leinonen, M.** 2008. Tieteellinen ajattelu ja filosofian rikkaruohot. Filosofian identiteetistä suomalaisen filosofian ongelmana ja filosofiakäsitykset Eino Kailan ja Erik Ahlmanin tuotannossa. Tampereen yliopisto.

Mehtäläinen J. 1997. VSOP. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteella. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Mehtäläinen J. 1998. Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Mehtäläinen J. 1996. Vuosiluokattomuuden monet tavoitteet. Teoksessa Merimaa E. (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Opetushallitus 2/96.

Miller P. & Rose N. 2010. Miten meitä hallitaan. Tampere: Vastapaino.

Mälkki K. 2011. Theorizing the nature of reflection. Helsingin yliopisto.

Nikkola T. & Harni E. Vaihtoehtoinen tapa järjestää koulutusta ja koulutuksellisen hallinta. Teoksessa E. Harni. (toim.) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Kampus Kustannus: Jyväskylä. 208-223.

Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse”. Jyväskylän yliopisto.

Paakkari, A. 2004. Suomentajan alkusanat. Teoksessa Foucault M. 2010. Turvallisuus, alue, väestö. Episteme-sarja. Tutkijaliitto. 10.

Pihlaja J. 2005. Tutkielma tietoa rakentamalla. Lahti: Soceda.

Pedersen, J. 2008. Habermas' Method: Rational reconstruction. Philosophy of the Social Sciences. 38(4). 457-485.

Pedersen J. 2011. Habermas' Method: Rational reconstruction. The University of Bergen. http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5041/41196_Pedersen_mainthesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y/3.7.2019

Peltonen, J. 2009. Kasvatustieteen teoria-käytäntösuhde. Teeoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua. Oulun yliopisto.

Peltonen T. 2019. Pienten koulujen arvo tulee tunnustaa. Lukijan mielipide. Helsingin Sanomat 15.11.2019.

- Pikkarainen E.** 2011, Teoriat ja kasvatustiede. Teoksessa Holma K. & Mälkki, K. (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Pyykkönen** 2015. Michel Foucault - vallan, tiedon ja subjektiuden tutkija. Teoksessa (toim.) Pyykkönen M. & Kauppinen I. 1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantamaa P.** 2016. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa Jyrkämä J. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino.
- Saari A.** 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaisen kasvatuksen tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saari, A.** 2008. Kasvatuspsykologian Arkhimedeen piste: Soveltava tutkimus ja hallinta. Kasvatus ja aika 1(1). 41-55. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=88
- Salo, A. 1947. Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä I ja II. Helsinki:
- Salo A. 1952. Johdatus yleiseen kasvatukseen. Helsinki: Otava.
- Salonen, T.** 2015. Metodi, teoria ja filosofia. Synteettisiä kiteytymiä. Teoksessa Salonen T. & Sotasaari S. I. (toim.) Ajatuksia tutkimiseen. Metodisia lähtökoh-
tia. Lapin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-845-9>
- Saukkonen S** 2003. Koulu ja yksilöllisyys.
- Senellart M.** Luentosarjan konteksti. Teoksessa Foucault M. 2010. Turvallisuus, alue, väestö. Episteme-sarja. Tutkijaliitto. 360.
- Siljander, P.** 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Varto J.** 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa Holma K. & Mälkki, K. (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Vähämäki T. 2015. Teoksessa (toim. E.Harni) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Kampus Kustannus: Jyväskylä. 37-61.

Tiisala, T. 2010. Foucault, Michel. <https://filosofia.fi/node/5351#Foucault%20Suomessa/luettu> 9.8.2019

Weng, F. 2014. Comparing the Philosophy of Jürgen Habermas and Michel Foucault. *Inquiries. Social sciences, arts and humanities*. 6 (9). 1-2.

<http://www.inquiriesjournal.com/articles/912/comparing-the-philosophy-of-jurgen-habermas-and-michel-foucault/>3.7.2019