

[Tämä on uudelleen kirjoitettu ja päivitetty käsikirjoitus, jonka varhaisen version julkaisiin teoksessa Suoranta, J. 1999. (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen juhlakirja* (Tampere: Taju, 130-170) otsikolla ”Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus”.]

Suomalaisen kasvatusantropologian neljä kautta

Juha Suoranta

Tiivistelmä

Kasvatusantropologisella tutkimuksella ei ole ollut sanottavaa asemaa suomalaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen pitkässä perinteessä. Tässä artikkelissa nostan esiin kotimaisen kasvatusantropologisen tutkimuksen neljä kautta suhteuttaen tarkasteluni alan angloamerikkalaiseen metodologiseen keskusteluun. Ensimmäinen kausi ajoittuu 1900-luvun alkuvuosikymmeniin, toisella kaudella kasvatusantropologinen tutkimus painuu näkymättömiin ja kolmas kausi alkaa 1980-luvulta laadullisesta tutkimuksesta käydyn keskustelun osana. Neljännen kauden alku on 1990-luvun lopulla, jolloin saadaan alan myös uusia oppikirjaesityksiä. Artikkelini lopuksi pohdin sitä, miksi kasvatusantropologista tutkimusta tarvitaan nykyistä enemmän.

Johdanto

Antropologiselle tutkimukselle on keskeistä vertaileva lähestymistapa ja kiinnostus erilaisuuteen: ilman käsitystä ja kiinnostusta erilaisuudesta antropologista tutkimusta tuskin olisi eikä tarvittaisi. Antropologiselle tutkimukselle keskeisellä kulttuurin käsitteellä viitataan inhimilliseen toimintaan, johonkin ihmisen tekemään, ilmaisemaan tai ajattelemaan (Kupiainen & Sevänen 1994, 7).

Antropologisen tutkimusperinteen alkuajoista lähtien kulttuurilla on viitattu jonkin tietyn ihmisryhmän elämäntavan kokonaisuuteen: tapoihin, normeihin, artefakteihin, taiteeseen, uskomuksiin, lakeihin. Eräissä muissa yhteyksissä kulttuurin käsitteen merkitys on suhteellisen selvä tai ainakin se rajaa sosiaalisesta todellisuudesta tietyn kohteen. Tällaisia merkitysaltaan suhteellisen selkeitä kohteita ovat mm. nuorisokulttuuri, alakulttuuri, koulukulttuuri, työväenkulttuuri, populaarikulttuuri jne. (ks. O'Sullivan ym. 1994, 68). Kaikissa näissä tärkeällä sijalla on ajatus kulttuurista merkitysvälitteisenä ja paikallisena elämänmuotona ja maailman hahmottamisen tapana (ks. myös Alasuutari 1994, 34).

Antropologinen tutkimus on alan oppikirjoissa (esim. Harris 1987) tapana jakaa neljään tutkimusalueeseen: biologiseen tai fyysiseen antropologiaan, antropologiseen lingvistiikkaan, arkeologiaan sekä kulttuuri- ja sosiaaliantropologiaan. Jälkimmäisestä on versonut useita erillisiä tutkimusalueita. Näitä ovat mm. soveltava antropologia (*Applied anthropology*), lääketieteellinen antropologia (*Medical anthropology*), kaupunkiantropologia (*Urban anthropology*, sosiologiassa erityisesti Chicagon koulukunta) ja kehitysantropologia (*Development anthropology*). Näistä luokituksista ei erikseen löydä mainintaa kasvatusantropologiasta, mutta sisällöllisesti se on perusteltua ja luontevaa sijoittaa osaksi kulttuuri- ja sosiaaliantropologista tutkimussuuntaa. Suomalaisen kasvatusantropologian kannalta kiinnostava

tutkimusalue on kehitysantropologia, onhan yksi alan pioneereista Marja-Liisa Swantz.

Kehitysantropologisia tutkimuksia on tehty mm. projekteissa, joissa kehittyviin maihin on perustettu kouluja tai kehitetty jo olemassa olevaa koulutusjärjestelmää. Kouluprojekteissa kasvatus- ja kulttuuriantropologit ovat kehittäneet keinoja, joilla siirtymä kouluttoman kulttuurin perinteistä länsimaisen k(o)lulutusyhteiskunnan tapoihin ja uskomuksiin, tapahtuisi ilman sosiaalisia tai psyykkisiä konflikteja. (Lancy 1993, 41-43.)

Kulttuurin käsite on intressipitoinen, poliittinen ja liittyy aina kolonialistiseen määrittelyvaltaan. Postkolonialistisessa keskustelussa onkin huomautettu kulttuurin käsitteen painolasteista: "Postkolonialismin teoretikkojen perimmäisen viestin mukaan vallanpitäjät ovat onnistuneet niin hyvin, että jopa ajattelumme kategoriat ovat valtasuhteiden mieleemme painamia," kirjoittaa Jukka Siikala (1997, 22).

Antropologinen kiinnostus vieraisiin kulttuureihin on johtanut keskusteluun antropologisten käytäntöjen suhteesta kolonialismiin ja kulttuuri-imperialismiin. Keskustelussa on väitetty, että antropologia on ollut tuottamassa kulttuuri-imperialistisia käytäntöjä ja kolonialistista ajattelutapaa, jossa lukuisia kulttuureja on pidetty raakalaismaisina, alempiarvoisina ja kehittymättöminä suhteessa länsimaiseen kulttuuriin. "Erilaisuus" on siis ollut "erilaisuutta" länsimaisille silmille. Antropologisen kiinnostuksen alkuaikoina erilaisuuden nähtiin edustavan kulttuurista ja psyykkistä (kallionmittauksin ja älykkyystestein todennettua) kehittymättömyyttä (Ogbu 1996, 371). Kolonialistisissa, evolutiivisissa ja sosiaalidarwinistisissä selityksissä kysymys oli siitä, että vieraat kulttuurit poikkesivat länsimaisesta normista.

Jo angloamerikkalaisen antropologisen tutkimuksen pioneerit (Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Margaret Mead) kyseenalaistivat evoluutioteoreettisen käsitystavan ja toivat kenttähavaintoihinsa vedoten esiin kulttuuristen käytäntöjä, normeja ja tapoja suhteellistavia ajatuksia. Esimerkiksi kulttuuristen vähemmistöjen huono koulumenestys, joka on akateemisen tutkimusta kiinnostavana kysymyksenä liittynyt maahanmuuttoon ja vähemmistöjen asemaan, ei näiden näkemystään mukaan johtunut olemuksellisesta kulttuurisesta alemmuudesta tai älynlahjojen puutteesta. Kysymys oli ja on kulttuurisesta katkoksesta (*cultural discontinuity*), siitä, että on joutunut omasta kasvupaikasta usein radikaalisti poikkeavaan kasvu- ja toimintaympäristöön (Ogbu 1996, 372). John Ogbun (Ogbu & Simons 1998) kulttuuris-ekologisen mallin ja muiden postkolonialististen selitysten argumenttien mukaan kaikilla kulttuureilla on omaperäinen merkitysrakenteensa. Kulttuuristen jäsenysten, merkitysmaailmojen tai relevanssirakenteiden kohdatessa syntyy konflikteja, jotka näkyvät koulussa ja koulun ulkopuolisessa sosiaalisessa toiminnassa.

Myös kehitysantropologiaa on kritisoitu kolonialismista, länsimaisen kulttuurin viennistä muihin maihin länsimaisin ehdoin (Grönfors 1985, 118) ja siitä, että ns. kehitysmaiden ongelmat nähdään länsimaisesta näkökulmasta tunnistamatta niiden omaa luonnetta. Kolonisoinnin kritiikistä onkin syntynyt ajatus antropologisesta toiminta- ja osallistavasta tutkimuksesta, jossa kasvatuksen ja koulutuksen kysymykset ovat tärkeässä asemassa. Osallistavassa tutkimuksessa ei vain osallistuta havainnoiden tutkittavan yhteisön elämään, "vaan tutkittavien tai kehitystyön kohteiden osallistamisesta itse tutkimustapahtumaan tai kehitystapahtuman suunnitteluun ja toteutukseen. Paremmiin sanottuna on kysymys yhteistyötapahtumasta, missä roolit sekoittuvat ja eri tiedon tasot tukevat toisiaan yhteisesti sovittujen päämäärien tavoittelussa." (Swantz 1997, 268-269.) Osallistava tutkimuksen käyttöala ei rajoitu vain kehitystyötutkimukseen, vaan sitä voidaan soveltaa moniin muihinkin kohteisiin: yhtä hyvin kylä- ja lähiötutkimukseen kuin kouluyhteisötutkimukseen.

Antropologien suhde kolonialismiin on kaiken kaikkiaan ambivalentti. Omissa kenttätöissään he eivät yleensä ole muutta mutkitta hyväksyneet siirtomaapolitiikkaa eivätkä ryhtyneet kolonisoinnin palvelijoiksi. Eräs keskeisimmistä syistä on ollut peräti inhimillinen: antropologian akateeminen yhteisö ei ole palkinnut tutkijoita soveltavasta tutkimuksesta saati kolonisoinnin edellyttämästä hallintotyöstä, vaan toiminut omilla tieteensaisilla säännöillään (Kuper 1987, 112-113). Keskustelua on käyty tieteen intresseistä: liittymisestä antikolonialistiseen liikkeeseen tai pyrkimyksestä säilyttää tutkimuskohteen itsenäisyys ja koskemattomuus sekä samalla oma ulkopuolisuus (Vidich & Lyman 1994, 27).

Vaikka kasvatusantropologialla on pitkät perinteet, alan pioneeri George H. Spindler (1955) toimitti tutkimusalaan käsittelevän kokoelman *Education and Anthropology* jo vuonna 1955, tieteenalaa kuvaavat käsitteet ovat jäsentymättömiä ja monimerkityksisiä. Käsitteiden merkitys selviää usein vasta käyttöyhteydestä. Ei ole selvää, mitä nimitystä kasvatuksen ilmiöitä koskevasta antropologisesta tutkimuksesta ylipäätään tulisi käyttää, kasvatuksen antropologiaa vai kasvatusantropologiaa.

Englanninkielessä käytetään joko termiä *anthropology of education*, jonka suora suomennos edellyttäisi genetiivimuodon säilyttämistä; siis puhuttaisiin termillä 'kasvatuksen antropologia' tai termiä *educational anthropology*. Antropologista tutkimusta käsittelevässä teoksessa Anna Maria Viljanen (1997, 14) käyttää termiä "kasvatusantropologia", joka ilmeisesti perustuu jälkimmäiseen englanninkieliseen termiin ja sovituu myös antropologisen kielenkäytön kotimaiseen yhdyssanaperinteeseen (vrt. kulttuuriantropologia, sosiaaliantropologia).

Toinen terminologinen kysymys koskee kulttuuriantropologian ja etnografian suhdetta. Etnografia voidaan nähdä kulttuuriantropologiaan kuuluvaksi sovellusalaksi, joka tutkii kulttuureja niiden nykymuodossa. Antropologian ja etnografian käsitteellinen suhde voidaan ymmärtää myös siten, että antropologia viittaa tieteenalaan ja teorianmuodostukseen, etnografia puolestaan nimeää käytetyt tutkimusmenetelmät. Lisäksi voidaan joko puhua yksinomaan toisesta, joko etnografiasta tai antropologiasta viitattaessa samaan asiaan tai käyttää niitä toistensa synonyymeina (esim. Söderholm 1994, 122).

Kasvatusantropologinen tutkimus Suomessa

Kasvatusantropologisen tutkimuksen asema on Suomessa vakiintumaton. Yksittäisiä tutkimuksia tehdään siellä täällä, mutta tutkimusperinteen asemaa kasvatusantropologialla ei ole. Antropologian perusoppien (meneminen kentälle, lyöttäytyminen mukaan tapahtumiin niiden luonnollisessa ympäristössä, pyrkimys nähdä asiat tutkittavien perspektiivistä (*emic*) olemalla heihin elävässä kosketuksessa, kirjaamalla oppimansa ylös ja kirjoittamalla oppimastaan kasvatusantropologian alaan kuuluvan tekstin) mukainen kasvatuksen ilmiöiden tutkimus (ainakin kasvatustieteiden piirissä) on jäänyt vähälle. Miksi näin on?

Kouluetnografiaksi kutsuttu kasvatusantropologinen tutkimus on Suomessa 1990-luvun tuote. Jos kasvatusantropologian suomalainen perinne määritellään kouluetnografiaa laajemmin, sen juuret ulottuvat huomattavasti varhaisemmalle ajalle ja kasvatusantropologisen tutkimuksen harrastus voidaan jakaa neljään kauteen: varhaiseen kauteen, antropologisen tutkimuksen talvehtimiseen ja kiinnostuksen heräämisen uudelleen sekä tutkimusperinteen vakiintumiseen.

Amerikkalaista kasvatusantropologiaa on luokiteltu vastaavasti. Frederick Erickson (1986, 124) näkee keskeisenä taitekohtana toisen maailmansodan, jonka jälkeen antropologien katse kääntyi vieraista kulttuureista omaan kulttuuriin, mm. kouluun.

Toinen taitekohta on 1960- ja 70-lukujen taite, jolloin Amerikan antropologiseen yhdistykseen perustettiin kasvatusantropologian intressiryhmä ja alan lehti *Anthropology and Education Quarterly* sai alkunsa. Elisabeth Eddy jakaa kasvatusantropologian amerikkalaisen historian kahteen vaiheeseen: muotoutumisen (1925-1954) ja erikoistumisen (1955-) vaiheisiin (ks. myös Fisher 1998). Vielä 1970-luvulla oli harjoitettava vakuuttelua kasvatusantropologian merkityksen puolesta. Esimerkki retorisesta vakuuttelusta kasvatusantropologisen tutkimuksen tarpeellisuuden ja tieteellisyyden merkittävyyden puolesta on Smith (1979). Seuraava kausijako noudattelee sen kertomuksen kaavaa, jota on käytetty sosiologian historiassa (Alapuro ym. 1992; Kaukonen 1990, 49-50)¹.

Varhainen kausi

Varhaisella kaudella kasvatusantropologiasta ei vielä voida puhua omana tutkimusalueenaan. Kulttuuri- ja sosiaaliantropologisissa tutkimuksissa kasvatuksen ilmiöistä puhutaan usein eri nimin ja käsittein kuin kasvatustutkimuksen sen piirissä myöhemmin totutaan ja tehdään. Lisäksi kasvatusta käsitellään muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta usein sivuongelmana tai nivotaan kasvatus osaksi laajempia kulttuurisia käytäntöjä.

Hyvä esimerkki kielenkäytön eroista on enkulturaation käsite, jolla kulttuuriantropologiassa viitataan sukupolvien kautta välittyvään ko. kulttuurissa vallitsevien tapojen ja normien omaksumiseen. Kasvatustieteellisessä kielenkäytössä enkulturaation käsite ei ole vakiintuneessa käytössä.

Antropologian ja yhteiskuntatutkimuksen klassikot tarkastelivat yhteiskunnallisia ilmiöitä holistisesti ja kasvatukseen kuului kokonaisvaltaisen tarkastelutavan piiriin. Franz Boasin (1928/1976) "Education, conformity and cultural change" käsittelee vertailevalla otteella (Siperiasta Samoalle, eskimokulttuurista luoteis-Amerikan zuneihin) kulttuurista muutosta suhteessa perinnäisiin kasvatustapoihin ja -uskomuksiin. Tarkastelunsa johtopäätöksensä Boas (emt., 41-42) kirjoittaa:

"I should always be more inclined to accept, in regard to fundamental human problems, the judgement of the masses rather than the judgement of the intellectuals, which is much more certain to be warped by unconscious control of traditional idea. I do not mean to say that the judgement of the masses would be acceptable in regard to every problem of human life, because there are many which, by their technical nature, are beyond their understanding; nor do I believe that the details of the right solution of a problem can always be found by

¹ On huomattava, että jaottelu on oma jälkikäteinen rationalisointini, jossa tulkintaa ohjaavana keskeiskriteerinä on ollut käytetty (kasvatusantropologinen) metodiikka. Käytetyissä lähteissä ei aina puhuta 'kasvatusantropologiasta', vaan milloin sosiaaliantropologiasta ja etnologiasta (Haavio-Mannila 1992), milloin nimitetään tässä kasvatusantropologiaksi metodinsa mukaan kutsuttuja tutkimuksia kasvatussociologisiksi (Antikainen 1998) tai kasvatustutkimuksen historian tutkimuksiksi (Päivänsalo 1954). Esitykseni kasvatusantropologian varhaisvaiheesta perustuu toisen käden lähteisiin ja on näin altis sekä virheymmärryksilleni että väärin tulkinnoille. En esimerkiksi ole pystynyt tarkistamaan, miten alkuperäistutkimusten tekijät määrittelevät - jos yleensä määrittelevät - omaa tutkimustaan ja metodiikkaansa. On arveltavissa, ettei käytettyjä aineistonkeruun saati analysoinnin menetelmiä ole yksityiskohtaisesti selostettu (ks. myös Grönfors 1985, 6).

the masses; but I feel strongly that the problem itself, as felt by them, and the ideal that they want to see realized, is a safer guide for our conduct than the ideal of the intellectual group that stand under the ban of an historical tradition that dulls their feeling for the needs of the day."

Toisin sanoen Boasin mukaan suurissa kulttuurisissa muutoksissa perinnätiedon Siperia opastaa ihmiskuntaa paremmin kuin joidenkin erityisryhmien äkkinäiset älynväläykset. Bronislaw Malinowski (1936/1976) tuo tekstissään "Native education and culture contact" esiin länsimaisen kehitysmaihien tapahtuvan koulutusviennin ongelmia. Eurooppalainen koulutusmalli on syvästi kiinnittynyt teollistuneiden maiden ajattelutapoihin. Kun koulutusta viedään kehittyviin maihin, viedään sinne myös kohdemaan kulttuurista poikkeava kulttuurinen ymmärrys. Malinowski (emt., 59) ei kyseenalaista koulutusvientä sinänsä, mutta huomauttaa tekstinsä lopussa huomionarvoisista seikoista: "1) Education is bigger than schooling. 2) We are supplying the schooling somewhat artificially; for full education the African child has still to rely on his social and cultural milieu ...". Malinowskilla voi nähdä iduillaan postkolonialistisen ajattelun, jossa ei enää ajatella toisten puolesta, vaan annetaan toisille takaisin heidän alunpitäen luovuttamaton oikeutensa ajatella ja toimia itsenäisesti.

Margaret Meadin (1931/1976) tekstissä "Primitive education" tulee esille antropologisen tutkimuksen tuottama ymmärrys ihmisten kulttuuristen ja kasvatuksellisten tapojen, tottumusten ja uskomusten moneudesta. Erickson (1986, 124) pitää Meadin klassista - paljon ylistettyä ja kritisoitua - tutkimusta *Coming of Age in Samoa* (1925) ensimmäisenä täysimittaisena kasvatusantropologisena työnä. Kaiken kaikkiaan varhaisten antropologian klassikkojen länsimaisia kasvatuserinteitä, ennen kaikkea koulukasvatuksen merkitystä, suhteellistava havainto on se, että kouluopetus on vain eräs historiallisesti erityinen tapa kasvattaa ja siirtää tietoa ja kulttuuriperintöä. Ajatus perustuu laajalti käytettyyn kasvatuksen antropologiseen määritelmään, jonka mukaan kasvatusta on kulttuurista transformaatiota. Myös suomalaisen sosiologian kansainvälisesti tunnetuimman edustajan, Edvard Westermarckin työtä luonnehtii kokonaisvaltaisuus, jossa kasvatuksen ilmiöt limittyvät osaksi muiden sosiaalisten laitosten - esim. perheen, avioliiton - tutkimusta (ks. Haavio-Mannila 1992, 44-57). Esimerkki varhaisen kauden tarkastelujen kokonaisvaltaisuudesta ovat Westermarckin (1991, 47) kenttähavainnot kasvatustapojen eroista:

"Kuta yksityiskohtaisemmin luonnonkansojen pedagogikaa tutkii, sitä suurempia yllätyksiä se tarjoaa. Luonnonkansoilla näyttää olevan melkein sääntönä, että vanhemmat rankaisevat lapsiaan harvoin tai ei koskaan. Metoodit, joita eurooppalaiset siirtolaiset käyttävät pakottaakseen lapsiaan tottelemaan, ovat monesti järkyttäneet raakalaisten mieltä. Jätän sanomatta, ovatko heidän omiin, inhimillisempiin periaatteihinsa synnä vanhemman tunteet lapsiaan kohtaan ja heidän kykenemättömyytensä ajattelemaan, minkälaiset heidän leväperäisyytensä seuraukset mahdollisesti voivat olla, vai ovatko raakalaisten (*sic*) lapset niin hyviä, ettei heitä tarvitse oikaista."

Westermarckin tutkimusten lisäksi varsinaisesti kasvatusantropologisiksi tutkimuksiksi voi varhaiselta kaudelta laskea neljä työtä. Hilma Granqvist (1890-1972) suuntautui sosiaaliantropologisissa kenttätutkimuksissaan Palestiinan kyläyhteisöihin. Hän oleskeli Palestiinassa vuosina 1927-29, 1930-31 ja vielä vuonna 1959 pienten

apurahojen turvin. Granqvist väitteli Åbo Akademiassa 1932 Westermarckin oppilaana saavuttamatta kuitenkaan suomalaisessa tiedeyhteisössä mainittavaa asemaa tai arvostusta (Haavio-Mannila 1992, 64). Granqvistin kylätutkimukset sisälsivät runsaasti huomioita kasvatuksesta (Antikainen 1998, 88).

Bertel Nyberg (1882-?) julkaisi vuonna 1931 väitöstutkimuksen alkuperäiskansojen lastensuojelun käytännöistä. Tutkimusta luonnehditaan alaltaan ja otteeltaan etnologiseksi. Käyttämäni lähteen (Päivänsalo 1954, 195-196) perusteella ei kuitenkaan käy selväksi, missä määrin Nyberg on nojannut tutkimuksessaan kenttähavaintoihin, missä taas perustanut päätelmänsä tutkimuskirjallisuuteen. Saksankielisen väitöstutkimuksensa aineistoa tekijä esittelee kirjoissaan *Lapsi kautta vuosisatojen* (1929) ja *Tähtien suojatit maan povella* (1945).

Karl Bruhnin (1894-?) mittavaan kasvatustutkimukseen sisältyy myös tutkimus, joka voidaan lukea kuuluvaksi kasvatustutkimuksen varhaisvaiheeseen. Vuonna 1935 julkaisemansa tutkimuksen *Uppfostran hos de normiska nomaderna* tavoitteena oli "eskimoiden, lappalaisten ja muiden arktisten nomadien nykyisiä kasvatustutkimuksia kuvaamalla selvittää menneiden esihistoriallisten kausien kasvatustutkimuksia" (Päivänsalo 1954, 138). Tavoite ei siis ollut ymmärtää alkuperäiskansojen senhetkisiä kasvatustutkimuksia omalakisesti kiinnostavina tutkimuskohteina, vaan niiden avulla päästä selville vanhemmista kasvatustutkimuksista. Bruhn itse oleskeli lappalaisten parissa joitakin aikoja.

Paavo Päivänsalo (1918-?) julkaisi vuonna 1947 tutkimuksen eskimoiden lastenhoito- ja kasvatustavoista, joka perustui alan tutkimuskirjallisuuteen. Kuusi vuotta myöhemmin julkaisemansa tutkimus samasta aiheesta perustuu kirjallisuuden lisäksi tekijän Koltta-Lapissa vuonna 1941 tekemiin kenttätutkimuksiin ja Kalajoelle evakoitujen lappalaisten myöhempiin haastatteluihin. (Päivänsalo 1954, 196-197.)

Tätä kirjoittaessani jää vielä arvoitukseksi, mitä Knut Pippingin Ahvenanmaalla, Kumlingessa, tekemät kenttähavainnot paikallisen nuorison emigraatiosta (ks. Haavio-Mannila 1992) kertovat paikallisista kasvatustutkimuksista ja -tavoista. Jos kasvatustutkimuksena tutkimuksen keskeiskriteerinä pidetään pitkitettyä kenttäkokemusta, varhaisvaiheen tutkimuksista tiukasti ottaen vain Granqvistin, ja jossain määrin myös Päivänsalon (1953), tutkimuksia voi nimittää kasvatustutkimuksiksi. Granqvistin tutkimusote pitkin kenttätyöjaksoineen oli selvästi antropologinen toisin kuin muilla edellämainituilla. Toisilla kyllä saattoi olla kenttäkokemusta ja -havaintoja, mutta tutkimus nojasi pitkälti metodiin, jota on luonnehdittu "nojatuoliantropologiaksi". Lisäksi Granqvist oli kiinnostunut tutkimustaan kohteesta omaperäisenä sosiaalisena ilmiönä, kyläläisten perspektiivistä, eikä määrittänyt tutkimustensa silmämäärää esim. historiallisesti kuten Bruhn.

Nybergin, Bruhnin ja Päivänsalon tutkimuksia voi hyvällä tahdolla luonnehtia metaetnografiseksi, toisin alkuperäistutkimusten lähinnä käsitteelliseen vertailuun perustuviksi synteettisiksi tutkimuksiksi (metaetnografian käsitteestä ks. Lancy 1993, 55). Meta-etnografialla on mahdollista tuottaa yksittäisiä antropologisia tutkimuksia yleisempiä havaintoja ja käsitteellistyksiä (Schofield 1990, 226). On huomattava, että suomalaisen varhaisvaiheen kasvatustutkimukseen ei kuulunut tutkimuksellista kenttätyötä kotimaisissa kouluissa; kouluetnografian tuleminen antoi odottaa itseään puoli vuosisataa. Osin kysymys saattaa olla tieteen ulkoinen: koulut olivat toiminnaltaan tarkasti säänneltyjä, kouluviranomaisten kontrollissa, ja muodostivat itsessään koulukohtaisia ns. suljettuja yhteisöjä; ongelma lienee olemassa vieläkin.

Osin kysymys voi olla myös tieteen sisäisestä seikasta: alkuperäismerkityksessään antropologia tarkoitti vieraiden kulttuurien tutkimusta eikä chicagolaista

kaupunkiantropologiaa – oman kulttuurin tutkimisesta vieraan kulttuurin tavoin – todennäköisesti tunnettu suomalaisen kasvatustieteen piirissä; ja jos tiedettiinkin, chicagolaista metodologiaa ei sovellettu kasvatuskysymyksiin tutkimukseen.

Chicagon yliopiston sosiologian laitos oli paikka, jossa antropologista lähestymistapaa ja osallistuvaa havainnointia ryhdyttiin soveltamaan amerikkalaisen yhteiskunnan tutkimukseen (Vidich & Lyman 1994). Jos Meadin Samoa-tutkimus oli ensimmäinen kokomittainen kasvatustutkimus antropologinen työ vieraasta kulttuurista, amerikkalaista kulttuuria koskevassa kouluetnografiassa erottuu ainakin kolme eittämätöntä klassikkoa. Ensimmäinen on Wallerin *Sociology of Teaching* (1932), jossa piirretään varsin ymmärtävä kuva lukioikäisten koulukulttuurista. Toinen on sosiologina kunnostautuneen Howard S. Beckerin opettajien rooli- ja uraongelmia käsittelevä väitöskirjatyö *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher* (1951). Ja kolmas on Beckerin, Geerin, Hughesin ja Straussin University of Kansasissa, Manhattanissa, tehty monimenetelmäinen kenttätutkimus *Boys in White* (1961) lääkärikoulutuksen opiskelijakulttuurista.

Kysymys vieraiden kulttuurien ja oman, tuttua pidetyn kulttuurin suhteesta on keskusteluttanut antropologeja myöhemminkin. Esim. Judith Okely (1996, 22) on omaa kulttuuriaan ja omia koulukokemuksiaan (sisäoppilaitoksessa) koskevissa tutkimuksissa tavan takaa riitauttanut malinowskilaisen ohjeen opetella tuntemattomien kieli ja välttää kosketusta oman kulttuurinsa edustajiin. Suomalaisessa kasvatustutkimuksessa joudutaan esim. pohtimaan, kuinka näköjään tutusta voidaan "vieraantua" ja mikä antropologin rooli kouluyhteisössä on.

Harry Wolcott (1987) on kiinnittänyt asiaan huomiota erityisesti tutkittaessa kouluja omassa kulttuurissa. Omille oppilailleen hän suosittelee muun kuin oman kulttuurin tutkimusta, sillä koulumuistot ja -kokemukset voivat ohjata havaintoja ja niistä on vaikea päästä irti näkemään muuta kuin peilikuvansa: "Being so totally immersed in and committed to formal education, they are as likely to 'discover' school culture as fish are likely to discover water" (emt., 50).

Kasvatustutkimus antropologia talvehtii

Sosiologiassa sosiaaliantropologia alkoi menettää kiinnostavuuttaan toisen maailmansodan jälkeen amerikkalaisen tilastollisen metodiikan saadessa jalansijaa suomalaisessa sosiologiassa. Välittäjinä sosiologian uudistumisessa toimivat loogisen positivismin innoittama filosofia ja kokeellinen psykologia ja sen oppeja soveltava kasvatustiede. Kasvatustieteilijöillä oli jo 1920-luvulta ollut kiinteitä suhteita kokeelliseen psykologiseen tutkimukseen (A. Lilius) ja myöhemmin sosiometriikkaan (M. Koskenniemi) (Allardt 1992, 230-232). Suomalaisessa kasvatustieteessä kasvatustutkimus antropologinen tutkimusperinne häviää oikeastaan ennen kuin se ehtii edes syntyä.

Kasvatustieteilijöiden vierailut luokkahuoneissa eivät kuitenkaan tuohon aikaan olleet harvinaisia. Koululaisia havainnointiin, heillä kirjoitettiin aineita, tehtiin sosiometrisiä mittauksia ja erilaisia testauksia. Systemaattisuutta tavoittelevalla ja joihinkin kouluyhteisön, opettajien tai oppilaiden erityisiin ominaisuuksiin ja piirteisiin kohdistuvalla havainnoinnilla on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa pitkät ja vahvat perinteet. Mittauksen perinne luonnollisesti edellytti myös jonkinasteista epävirallista tutustumista tutkimuskohteeseen. Hyvällä tahdolla tätä voi pitää antropologisen kenttätutkimuksen esiasteena.

Kasvatustutkimuksen kysymyksiin soveltuvasta antropologisesta tutkimusmetodiikasta ei juurikaan kirjoitettu 1970-luvulla. Matti Koskenniemen opetuksen teorioita ja

opetustapahtuman tutkimusta esittelevässä kirjassa *Opetuksen teoriaa kohti* (1978, 83) löytyy seuraava lyhyt, mutta kenttätyön periaatetta varsin osuvasti kuvaava maininta:

"Sosiaaliantropologiasta vaikutteita saanut, Pohjoismaissakin jossain määrin käyttöön tullut *osallistuva havainnointi*, poikkeaa tavanomaisesta observoinnista, jossa luokassa oleskeleva tarkkailija toimii huomaamattomasti ja neutraalisti. Tarkkailija ottaa tässä tapauksessa osaa opetustapahtumaan muiden läsnäolijoiden tavoin vaikka hänen ehkä tiedetäänkin edustavan tutkimusta: hän niin sanoaksemme seuraa tapahtumien kulkua niiden sisältä käsin. Kun hän tekee huomioita, niiden luotettavuus perustuu siihen että ne sopivat mielekkäästi hänen kokemaansa kokonaistilanteeseen, ts. huomiot validoivat toisiaan."

Osallistuvalla havainnoinnin heikkouksista Koskenniemi mainitsee vaadittavan ajankäytön ja pitkäkestoisen sitoutumisen ongelman. Koskenniemi pitää ongelmana myös tutkijan mahdollista vaikutusta opetusprosessiin ja paikallisissa olosuhteissa tehtyjen havaintojen vertailtavuutta. Kirjoitusajan henkeä kuvaa, että ulkopuolinen havainnointi kuvataan tavanomaisena tutkimusmetodiikkana ja osallistuva havainnointi jonain joka poikkeaa standardista. Kysymys tutkijan vaikutuksesta opetusprosessiin on kiinnostava ongelma, joka liittyy Koskenniemen tekstin osaksi yleistä metodologista keskustelua vaikuttamisen käsitteen merkityksestä ihmistieteissä.

Empiristisen objektiivisuus- tai ulkopuolisuuskriteerin mukaan, johon Koskenniemi (todennäköisesti) viittaa, tutkijan vaikutus tutkimuskohteeseen on aina tutkimuksen virhelähde heikentäen tutkimuksen luotettavuutta.

Vaikka tutkimuksen luotettavuuden ajateltaisiin perustuvan laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkijan ja tutkittavien läheisyyteen ja luottamukseen, tutkijan vaikutus jää edelleen ongelmaksi. Voihan olla, että tutkijalla todella on huono vaikutus opetusprosessiin, mutta yhtä mahdollista on, että hän läsnäolonsa vaikuttaa myönteisesti opetusprosessiin. Tutkija voi toimia monenlaisissa tutkimusta auttavissa rooleissa, jotka luovat hänen ja tutkittavien välille luottamusta: opettajan apuna, ryhmähengen luojana, oppilaiden kuuntelijana ja turvana.

Kiinnostus herää uudelleen

On tehtävä miltei puolen vuosisadan pituinen aikahyppy, että voidaan jälleen alkaa puhua suomalaisesta kasvatustieteellisestä tutkimuksesta. Suomalaisen kasvatustieteen uudestisyntyminen sijoittuu 1980-luvun lopulle. Uudelleensynnyn taustalla oli jo 1970-luvun loppupuolella virinnyt keskustelu sosiaalitieteiden metodologiasta ja erityisesti ”kiista” laadullisista ja määrällisistä tutkimusmenetelmistä (ks. tästä Eskola & Suoranta 1998, 25-33). Vaikka suomalaisissa kasvatustieteissä antropologian linja sammui oikeastaan ennen kuin ehti edes syttyä, sosiaalitieteiden puolella alkoi tapahtua jo 1970-luvulla. Myös sosiaaliantropologia koki noihin aikoihin positivistisen itseymmärryksen jälkeisen tieteellisen heräämisen (Haavio-Mannila 1992). Muutama huomio muistakin heräämisistä on paikallaan.

Ihmistieteiden tutkimusmetodiikkaa, tutkimuksen etiikkaa, tieteenfilosofisia sitoumuksia ja intressejä koskeneen ns. paradigmakeskustelun myötälaneissa syntyi kiinnostus ihmisten elämäntapoihin ja erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin (tehdas, kapakka, päivätanssit). Samaan aikaan sosiologiassa ja nuorisotutkimuksessa heräsi kiinnostus brittiläiseen kulttuuritutkimukseen, joka metodiselta otteeltaan nojasi vahvasti etnografian perinteeseen. Brittiläisen kulturalismin innoittamana

nuorisotutkimuksen keskiöön nousivat nuorisokulttuurien ja erilaisten katukulttuurien tyyllisten (musiikki, pukeutuminen) piirteiden tutkimus (Mäki-Kulmala 1993, 41).

Etnografisesti suuntautuneen kenttätutkimuksen trendi jatkui nuorisotutkimuksessa ja sen liepeillä 1990-luvulle (ks. esim. Söderholm 1990; Mäki-Kulmala 1993; Hoikkala 1996; Saarikoski 1994). Nuorisotutkijat halusivat selvittää nuorten erilaisia elämämaailmoja lähituntumalta ja kohdistaa katse kasvatukseen usein huomaamattomille reuna-alueille.

Alan oppikirjassa (Puuronen 1997, 112, 217) ei tosin paljon tarkastella eikä arvostetakaan etnografista nuorisotutkimusta, vaan pikemminkin toistetaan osallistuvaan havainnointiin kohdistettu vanha objektivistinen kritiikki (saman standardikritiikin esitti kasvatustieteilijä Koskenniemi 20 vuotta aiemmin, ks. jäljessä).

1980-luvun alussa toimitettiin artikkelikokoelma *Keskustelua laadullisesta sosiaalitutkimuksesta* (Alasuutari 1984), jota kirjan toimittaja luonnehti esimerkikirjaksi seuraavista tuolloin ajankohtaisista lähestymistavoista: elämäntavan tutkimus, semioottinen kulttuuritutkimus, antropologinen tutkimus, osallistava tutkimus ja psykoanalyttinen sosiaalitutkimus. Nyt arvioiden ainoastaan viimeinen suuntaus on menettänyt kiinnostavuutensa ihmistieteiden agendassa.

Samaan aikaan julkaistiin myös kaksi antropologisen metodiikan kannalta merkittävää teosta. Martti Grönforsin vuonna 1982 julkaiseman kirjan *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät* merkitystä omana aikanaan on vaikea arvioida, mutta kasvatustieteilijöiden keskuudessa sen metodinen merkitys lienee jäänyt vähäiseksi. Toisin kävi Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen (1979) *Teemahaastattelu*-kirjalle, josta etsittiin pitkään osviittaa haastattelujen tekemiseen. Toisin kuin *Teemahaastattelu*, jonka jälkeen on julkaistu useita haastattelumenetelmiä esitteleviä metodioppaita, Grönforsin kirja on edelleen pätevä johdatus antropologisten kenttätutkimusmenetelmien perusteisiin, ja sen opeille alkaa olla olemassa uutta tilausta.

Toinen 1980-luvun alun merkittävä teos oli Airi Mäki-Kulmalan vuonna 1984 suomentama Paul Willisin tutkimus *Learning to Labour* (1977) nimellä *Koulunpenkiltä palkkatyöhön*. Kirja on vuosien varrella herättänyt laajaa kansainvälistä huomiota ja saavuttanut uusklassikon aseman. Jälkeenpäin on vain ihmeteltävä, ettei kumpikaan näistä kirjoista herättänyt kasvatustieteilijöitä pohtimaan sen paremmin metodisen välineistönsä laajentamista antropologian päämenetelmällä, osallistuvalla havainnoinnilla, kuin teoreettisen katseensa suuntaamista koulun ja muun kulttuurin kytkentöihin.

Paradigmahistoriallisesti tarkastellen suomalainen kasvatustutkimus antropologia saapui suoraan postmoderniin tai poststrukturalistiseen tilanteeseen, jossa antropologisen tutkimuksen mahdollisuus on milloin kielletty, milloin hyväksytty teoreettisin ja ideologisin reunaehdoin, milloin taas etsitty kokonaan uusia antropologisen tutkimuksen käytötapoja. Angloamerikkalaisessa tutkimuskentässä asiat ovat koko ajan olleet toisin. Vaikka sielläkin on ollut ja on erilaisia tieteellisiä trendejä ja niistä muotoutuvia päävirtauksia, sekaan on jo pelkästä tieteellisen yhteisön laajuudesta ja materiaalisesta resursoinnista johtuen sopinut monia erilaisia tutkimuksen tapoja, metodeja ja teoreettisia suuntautumisia, mukaan lukien vireä kasvatustutkimuksen antropologian tutkimus. Kansainvälisen keskustelun käännteistä saa kuvan Denzinin ja Lincolnin (1994), Vidichin ja Lymanin (1994) ja Denzinin (1997) teoksista.

Tutkimusperinteen vakiintuminen: koulukuvia

Antropologisen tutkimuksen uudessa vaiheessa lähestymistavan mahdollisuuksia ryhdyttiin pohtimaan suhteessa oman kulttuurin ilmiöihin, erityisesti kouluun. Alan kansainvälisestä metodikirjallisuudesta käyttöön yleistyi termi *kouluetnografia*.

Suomalaisesta antropologiseen perinteeseen viittaavasta kasvatustutkimuksesta erottuu kolme selkeää linjaa ja neljäs hahmottumassa oleva. Eija Syrjäläisen (1990) väitöskirja on historiallisessakin katsannossa koulua koskevan kasvatustutkimuksen pioneerityö Suomessa, vaikka sekään ei tarkkaan ottaen täytä antropologista siirtymäriittä (*rite of passage*): pitkäkestoista kenttätutkimusta ja pääsemistä sisälle tutkimuskohteeseen eli kulttuurin ymmärtämistä sisältä päin.

Väitöstutkimuksensa jälkeen Syrjäläinen toi etnografisen menetelmän suomalaiseen kasvatustieteelliseen keskusteluun (Syrjäläinen 1991), mutta yritys ei tuottanut tulosta. Katsausartikkelissaan tekijä huomauttaa, ettei etnografiaa ole viljalti käytetty suomalaisessa opetuksen tutkimuksessa. Lopuksi Syrjäläinen (emt., 45) kytkee etnografian kasvatustieteiden suomalaiseen keskusteluun, jossa ”on selvää pyrkimystä irti ns. kasvatustieteellisistä itsestäänselvyyksistä” ja arvelee etnografian tarjoavan ”yhden mahdollisuuden uuteen perspektiiviin”.

Toinen, helsinkiläinen linja muotoutui Tuula Gordonin johtamasta Suomen Akatemian rahoittamasta tutkimushankkeesta ”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus - lähtökohtana sukupuoli”. Suomeksi tutkimushankkeen havainnot esiteltiin tuoreeltaan Tarja Tolosen (1999) toimittamassa antologiassa *Suomalainen koulu ja kulttuuri*, jossa esiteltiin myös hankkeen siihenastisia kansainvälisiä kontribuutioita.

Tutkimushanke tuotti 2000-luvun alkuvuosina lisää tutkimusta (Gordon 2000) ja etnografisia opinnäytteitä. Useimmat tutkimushankkeet mahdollisesti tekijöiden ’kollektiivinen kouluetnografia’, eli yhteinen aineiston keräys: ”kuusi naista teki yhdessä etnografista tutkimusta kahdessa helsinkiläisessä yläasteen koulussa” keräten laajan aineiston 900:lta oppitunnilta, 44:ltä opettajalta, 160:lta oppilaalta ja 30:ltä vanhemmalta (Metso 2004, 57).

Vuosituhannen alussa tätä aineistoa käyttäen väitteli Tarja Tolonen (2001) tutkien nuorten sukupuolisia järjestyksiä, sekä heidän ääntään ja tilojaan osana koulun kulttuuria. Paria vuotta myöhemmin teki Tarja Palmu (2003) väitöskirjan sukupuolen rakentumisesta yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Ja vuonna 2004 Tuija Metso (2004) väitteli koulun ja kodin yhteistyötä koskeneella tutkimuksella.

Tuula Gordonin ja kumppaneiden pitkäaikainen työskentely kasvatustutkimuksen menetelmän ja koulun sukupuolisten järjestysten parissa on erittäin merkittävä metodologinen ja sisällöllinen panos suomalaisten kasvatustieteiden menetelmäkeskusteluun.

Jonkinlaista ”myöhäisgranqvistilaisuutta” etnografisissa väitöskirjoissa edustaa Soila Judén-Tupakan (2000) Helsingin yliopistossa laadittu tutkimus yläegyptiläisistä kyläkätilöistä.

Kolmannen, jyväskyläläisen linjan perusteoksena voi pitää Kaarlo Laineen tutkimusta *Ameeba pulpetissa* (1997). Jyväskylän koulukunnan metodinen ote on pienoisetnografinen. Aineistonhankinta perustuu pitkäkestoiseen kenttätutkimukseen poiketen intensiivisiin kenttäjaksoihin, joiden perusteella kouluista laaditaan tiheitä episodikuvauksia (ks. esim. Lehtonen 1996). Tutkimuskohteen etnografiseen paikantamiseen lomittuu vahva modernisaatiota kartoittava teoreettinen ote, joka tekee ”koulukunnan” töistä paikoin vaativaa, mutta kiinnostavaa luettavaa. Sitten Laine jatkoi etnografisen ja teoreettisen aineksen sekoittamista väitöskirjassaan *Koulukuvia* (Laine 2000).

Näiden ”koulukuntien” ulkopuolella, vaikkakin niihin menetelmällisesti ja yhteistyön kautta kiinnittyen, on syntynyt Lapin yliopistossa tehty Ulla-Maija Salon

(1999) tutkimus *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Kysymyksessä on metodologisesti virittynyt empiirinen tutkimus, jossa sisällöllisinä pääkysymyksinä ovat koulun erilaiset järjestykset koulun aloittamisessa, toisin sanoen kysymykset, miten koululaiseksi tullaan: "miten koululuokka rakentaa erilaisia järjestyksiä" ja "[m]iten oppilaat rakentavat subjektiivensa" näissä järjestyksissä" (s. 48). Lisäksi tutkimuksessa käydään metodologista keskustelua siitä, "[m]iten etnografina voin kysymyksiäni lähestyä, analysoida ja tuottaa järjestykset kirjoituksena" (s. 49).

Lapin yliopistossa kasvatustutkimuksella otteella koskovaisten maahanmuuttajien koulukysymyksistä väitelleen Jussi Kokkosen (2005), alkuopetusta väitöskirjassaan tutkineen Taina Rantalan (2005) sekä Piritta Pietilän ja Pigga Lauhamaan (2008) tutkimusprojektien jälkeen voitaneen jo alkaa puhua kotimaisen kasvatustutkimuksen neljännestä, ”pohjoisen kasvatustutkimuksen” linjasta, vaikkeivät nämä työt liitykään Lapin yliopistolle luontaiseen ”pohjoisen ulottuvuuden” tutkimukseen.

Edellä mainittujen lisäksi on muistettava Yrjö Engeströmin kehittämä toiminnan tutkimuksen teorian piirissä syntyneet monet opinnäytteet, joihin kerätyt aineistot täyttävät monilta osin antropologisen aineiston vaatimukset.

Helposti ajatteli, että jokin tutkimusmenetelmä tai -perinne vakiintuisi, kun siitä aletaan kirjoittaa alan oppikirjoissa. Etnografisesta kenttätutkimuksesta on kirjoitettu edellä mainittu Grönforsin oppikirja jo 1980-luvulla, mutta se ei synnyttänyt etnografisen tutkimuksen aaltoa. Jari Eskolan ja Juha Suorannan kirjoittamassa Johdatuksessa laadulliseen tutkimukseen vuodelta 1998 etnografia myös mainitaan, mutta senkään vaikutus ei ollut merkittävä etnografisen tutkimuksen heräämisessä. Pikemminkin vaikuttaisi siltä, että kasvatustutkimuksen tutkimus on syntynyt pisteittäin – ehkä juuri edellä mainituissa paikoissa – ja vasta tämän jälkeen, 2000-luvun puolella, etnografisia kokemuksia on koottu oppikirjoiksi ja tutkimusmenetelmään painottuviksi artikkeleiksi (ks. Lappalainen 2007; Syrjäläinen 2007).

Kenttätutkimuksen kaipuu

Eräs kasvatustutkimuksesta ja laadullisista menetelmistä käydyn metodologisen keskustelun kestoaihe on ollut tutkimuskohteen ontologinen status. Kasvatustutkimuksen tutkimuskohde muodostaa osan jatkuvasta kulttuurisesta, merkityksiä luovasta semiosiksesta, joka on keskeinen osa elämismailmaa. Elämismailma koostuu osaltaan erilaisista puhunnoista ja kielen käytöstä eli diskursseista, mutta diskurssit eivät ole koko elämismailma. Kasvatustieteiden metodologisessa keskustelussa on pelätty, että tekstuaalinen tai diskurssianalyttinen näkökulma veisi muut näkökulmat, esimerkiksi rakenteellisten selitysten mahdollisuuden. Esimerkiksi Michael Apple (1996, xii) painottaa: ”Yet, even though the "linguistic turn", as it has been called in sociology and cultural studies, has been immensely productive, it is important to remember that the world of education and elsewhere is not only a text. There are gritty realities out there, realities that are not simply social constructions created by the meanings given by an observer.” Diskursiivisen tai tekstuaalisen käytännön sijaan on kenties mielekkäämpää ajatella kasvatusta - ja viitata siihen - eräänä kulttuurisena käytäntönä (*cultural practice*). Kulttuurinen käytäntö pitää sisällään yhtä lailla sosiaalisen toiminnan ja teot kuin tekstit ja puheetkin sekä näiden yhteiskuntapolitiittiset, taloudelliset ja globaalit reunaehdot. Puhe kulttuurisista käytännöistä korostaa tekstien, diskurssien ja sosiaalisten käytäntöjen sidoksisuutta ja merkitysyhteyksiä toisiinsa.

Antropologian ja etnografian metodologista rajaa voi ajatella siihen, kuinka intensiivisesti on tehty kenttätöitä. Antropologisessa perinteessä kentälle mennään, muutetaan tutkimuskohteeseen tai -suhteeseen. Etnografisessa tutkimuksessa voi riittää, että kartuttaa kokemustaan eripituisissa jaksoissa. Salon tutkimuksessa kenttäjakso oli pituudeltaan koulun aloittamisen yhdeksän päivää, ja vaikka aineiston hankinta oli monimuotoista, voi esittää kysymyksen, oliko kenttäjakso riittävän pitkä, jotta tutkija pääsi sisään tutkimuskohteeseensa. Voi ajatella, että kun tutkimuskohteena on koulun aloittaminen, koulutulokkaaksi kasvaminen, em. pituinen jakso on riittävä valaisemaan koulutulokkaaksi tulemisen ilmiötä. Sekä sosiaalisuuteettä sopeutumistutkimuksista kuitenkin tiedetään ennestään, että uuteen sosiaaliseen yhteisöön tai tilanteeseen sopeutuminen vie yleensä pitemmän aikaa kuin ko. tutkimuksen kenttäjakso.

Yhden näkemyksen mukaan kenttätutkimuksen tulee olla pitkää, sitoutunutta ja jatkuvaluonteista. Tällaista "periantropologiaa" on tehnyt amerikkalaisen kasvatusantropologian kärkihahmo, Alan Peshkin (Peshkin 1986; 1997). Näissä tutkimuksissa pyritään kuvaamaan koulun ja sitä ympäröivän yhteisön elämää kokonaisvaltaisesti. Peshkinin tapana on muuttaa tutkimaansa yhteisöön vuodeksi tai kahdeksi ja osallistua sen elämään niin täysipainoisesti kuin se ylipäättään on mahdollista. Toisen näkemyksen mukaan vähempikin osallistuva havainnointi riittää. Tällöin kenttätöitä tehdään erimittaisina intensiivisinä havainnointijaksoina, jotka ajoittuvat esim. koulun yhdelle tai useammalle lukuvuodelle. Osallistuvan havainnoin lisäksi pyritään keräämään aineistoa mahdollisimman monella erilaisella tavalla monipuolisen ja kattavan (kattavuus on tietenkin hyvin suhteellista) kuvan luomiseksi tutkimuskohteesta.

Kolmannen ajattelutavan mukaan kentälle voidaan mennä käymään määrättyksi ajaksi ja keskittyä joidenkin erityisten koulukulttuurin puolien havainnoimiseen, tallentamiseen ja kirjaamiseen. Tätä tapaa havainnoida koulun tapahtumia, koulukokemuksia ja niiden kautta teoreettista konstruktiota nimeltä "modernin identiteetin rakentuminen" valaisee Kimmo Jokinen (1996, 119): "Näistä asioista kiinnostuneina lähdimme, minä ja ystäväni Kalle [Laine] ja Tapio [Aittola], viikoksi kouluun tutustumaan sen arkeen. Olimme yläasteella ja videoimme oppitunteja, haastattelimme nuoria – sekä tyttöjä että poikia – ja opettajia ryhmissä ja erikseen, valokuvasimme, kokosimme muisteluryhmiä, oleskelimme joka paikassa, tupakalla, ruokalassa, opettajainhuoneessa, metsäänkin lähdimme suunnistamaan, pyysimme oppilaita kirjoittamaan koulukokemuksistaan, kirjoitimme koulupäiväkirjaa, juttelimme ja olimme muuten vain mukana. Muutama naapurin nuori ja sukulaisten murrosikäinen lapsi päätyi myös haastateltavaksi."

Suomalaiset koulukunnat edustavat kukin omanlaistaan teoreettisesti suuntautunutta kasvatusantropologiaa ja sijoittuvat selkeästi kasvatusantropologian erikoistumisen vaiheeseen (ks. Eddy 1985). Siinä missä jotkut etnografisten metodien käyttöön perustuvat tutkimukset ovat selvästi aineistolähtöisiä ja nojaavat realistiseen epistemologiaan, siinä toiset ottavat tutkimuskohteeseen jonkin erityisen teoreettisesti perustellun näkökulman.

Syrjäläisen väitöskirjatyössä luokkahuonekäyttäytymistä tutkitaan teoreettisen konstruktion nimeltä "rooli" avulla. Esimerkiksi Erwin Goffmanin kehysanalyysi ja sen sovelluksena erilaisten puhe- ja toimintakehysten etsiminen olisi avannut toisenlaisen näkökulman samaan kohteeseen.

Gordonin ym. tutkimusten käsitteellisinä lähtökohtina käytetään 'kansalaisuutta', 'eroja' ja 'marginaalisuutta' ja näiden tuottamista erityisesti koulukulttuurissa vieläpä niin, että näiden tarkastelun lähtökohtana pidetään 'sukupuolta'. Jyväskyläläisissä

töissä teoreettisena pohjavireenä ovat 'modernin' ja 'postmodernin' tematiikasta nousevat kysymyksenasettelut ja 'identiteetin teorit' suhteessa koulukulttuuriin.

Suomalaisten koulukuntien tutkimusteemoja voidaan verrata amerikkalaisen kasvatustieteen antropologisen tutkimuksen päälinjoihin, joita David Lancyn (1993, 36-64) mukaan on löydettävissä kolme: enkulturaation, koulun ja ympäröivän yhteisön suhteen ja koulukulttuurin tutkimus, erityisesti oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden kannalta keskeisiä ovat tutkimuksen tavoitteet. Teoreettisesti suuntautuneeseen tutkimukseen saattaa hyvinkin riittää viikon intensiivinen kenttätyö monine aineistonkeruun tapoineen. Kulttuurin *ymmärtävään kuvaamiseen* suuntautunut tutkimus vaatii pitkää oleskelua kentällä. Ehkä keskeisin arviointikriteeri erilaisten havainnointi- ja tulkintatapojen pätevyydestä on se, 1) kuinka perinpohjaisesti tuntee tuntevansa ko. kulttuurin ja 2) pystyy kirjoittamalla välittämään oppimansa muille.

Johtopäätökset

Suomalaisella koulututkimuksella on pitkät perinteet. Tutkimuksen ongelma - jos se ongelmana halutaan nähdä - oli pitkään 1970-luvulle metodologinen variaabeli- ja piirreajattelua. Kouluyhteisöstä, opettajista ja oppilaista oli etsitty erilaisia sosiaalisia ja psykologisia tekijöitä ja niiden välisiä riippuvuuksia, jotka olivat osoittaneet joidenkin valittujen asioiden yhteyksiä, mutta antaneet vain vähän koulun kehittämislle. Kuten kasvatustieteilijä Ari Antikainen (1991, 146) totesi miltei: ”Minulle on syntynyt se kuva, että mm. tutkijat ovat varsin tietämättömiä koulukohtaisista kokemuksista ja uudistuksista”. Tieteenfilosofisesta näkökulmasta saman epäilyn esitti Ilkka Niiniluoto (1991, 153), Opetusministeriön kansliapäällikkö Jaakko Numminen (1987, 256) oli ottanut asian esiin jo edellisen 1980-luvulla koulutuspolitiikan näkökulmasta.

Tästä suunnasta kasvatustieteen antropologisen tutkimuksen merkitys koulun ja kasvatuksen tutkimukselle saattaa olla, että siinä koulua ja kasvatusta pyritään tarkastelemaan ilman etukäteisiä teoreettisia oletuksia. Tämä ei tietenkään enää ihmistieteiden kielellisen käänteen jälkeen voi tarkoittaa naiivia uskoa tutkimuskohteen ja kohteen kuvauksen vastaavuudesta, mutta kylläkin sitä, että esim. kouluihin mennään tutkimuksellisella tarkoituksella nähdä, mitä siellä tapahtuu.

Lopuksi haluan ottaa esiin muutamia seikkoja, jotka mielestäni perustelevat antropologisen tutkimusotteen hyödyntämistä kasvatustieteissä. En väitä, että antropologinen tutkimus olisi ainut ja oikea tapa tutkia kasvatuksen ilmiömaailmaa, mutta vähän käytettynä tutkimusperinteenä sen soveltamiselle on ilman muuta paikkansa suomalaisessa tutkimuskentässä. Ihmisten kulttuuriset käytännöt ovat niin monimuotoisia, että ihmistieteellisen (kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisen) tutkimuksen on oltava tieteenfilosofisesti heterogeenista ja tutkimusmenetelmällisesti moniaineksista (ks. myös Malmberg 1984). Kasvatustieteen antropologia voi olla tärkeä väline selvittäessä suomalaista koulutodellisuutta ja muiden kasvatuksen erityisodellisuuksien luonnetta.

I. Antropologisessa tutkimuksessa on kaksi keskeistä piirrettä ja muutamia muita, jotka erottavat sen muista lähestymistavoista. Piirteiden pätevyydestä ja rajoista on käyty metodologista keskustelua (ks. esim. Marcus & Fischer 1986; Hammersley 1992; Marcus 1994; Denzin 1997) eikä niitä tässäkään tuoda esiin kanonisesti, vaan ihmistieteiden "kokeellisen hetken" (*experimental moment*) (Marcus & Fischer 1986) hengessä ja suhteessa kysymykseen kasvatuksen tutkimukselle pätevistä menetelmistä.

Antropologiselle tutkimuksen lähtökohta on *'going native'* eli pitkäkestoinen kenttätyö tutkimuskohteessa, eläminen niin sanotuissa luonnollisissa olosuhteissa. Tähän limittyvä antropologian malinowskilainen imperatiivi on vieraan kulttuurin ymmärtäminen oppimalla sen ajattelutavat ja käytännöt eli vieraan tekeminen tutuksi: "kulttuurin kokijan oma visio maailmasta" (Söderholm 1990, 25). Ajattelin, että "toisin näkeminen" voisi myös käydä peruskriteeristä, sillä antropologista tutkimusta voi aina epäillä Wolcottin tapaan siitä, kuinka hyvin kasvattaja pystyy tutkimaan omaa käytäntöään, toisin sanoen vieraannuttamaan itsensä läsnäolevasta arkipäivästä. Ei vieraannuttaminen tietenkään mahdotonta ole. Kysymys on havahtumisen tai "heräämisen" laadusta. Eräs menestyksekkään professionaalisuuden yleinen kriteeri onkin tietynlainen objektiivoinen etäännyttäminen, tai antropologinen katse omaan käytäntöön.

Toinen antropologisen tutkimuksen keskeinen lähtökohta on *'insiders view'* eli pyrkimys kuvata ja ymmärtää tutkittavaa kohdetta tutkittavien näkökulmasta heidän omaa käsitteistöään käyttäen. Tavoite onnistuu tai epäonnistuu osallistamalla tutkittavan yhteisön elämään ja toimintaan. (Osallistavassa tutkimuksessa tavoite on muuttaa tai auttaa muutokseen.) Antropologian metodiopetuksessa tehdään erottelu emic- ja etic-näkökulmiin. Edellinen tarkoittaa pääsemistä perille tutkittavien omasta käsityksestä, jälkimmäinen tarkoittaa tutkijan omista teoreettisista ja kulttuurisista lähtökohdista syntyvää katsetta. Globaalisoituvassa maailmassa voi kuitenkin olla vaikeaa tehdä selkeää eroa oman ja muiden näkökulman välillä (Lancy 1993).

II. Näiden peruspiirteiden avulla on mahdollista tarkastella jotakin kasvatuksen maailman tapahtumapaikkaa uudesta näkökulmasta - postmodernin kritiikin uhallakin uskallan väittää - ikään kuin "ennen teoriaa", sellaisena kuin se todellisuudessa on. Jokin kasvatuksen käytäntö on sillä tavoin aina uusi, että juuri tuossa hetkessä ja paikassa tapahtuvasta kasvatuksesta ei vielä ole systemaattista tietoa, vaikka tehtyä tutkimusta pidettäisiinkin kasautuneena kokemusvarastona. Vielä ei ole olemassa karttunutta tietoa kasvatuksen koulutodellisuudesta.

III. Antropologiseen tutkimusperinteeseen kuuluu ajatus: yksi heimo, yksi tutkija. Tätä ajatusta voi soveltaa kasvatukseenkin: jokaisella kasvattajalla oma heimonsa, rakas paikkansa, jossa voi saavuttaa parhaat kokemukset ja myös tutkimuksen kannalta merkittävät oppimiselämykset. Paikan käsitteellä on antropologisessa tutkimuksessa keskeinen sija. Ilman jotakin konkreettista paikkaa, jossa tutkimus tapahtuu, ei ole antropologista tutkimusta. Kasvatuksen kokemuksellinen tutkimus vaikuttaisi aivan määritelmällisesti vaativan tutkimusmetodiikkaa, jonka antropologinen lähestymistapa tarjoaa.

IV. Antropologisessa tutkimuksessa kasvatusta ja kasvatuksen tutkimusta kietoutuvat usein yhteen (Scott 1996, 155). Tämä näkyy erityisen selvästi antropologisessa kasvatuksen tutkimuksessa. *Sen lisäksi, että antropologisessa tutkimuksessa on aina jokin tutkimuskohde tai paremminkin -suhde, on se tutkimusta itsestä, ja näin ollen myös itsekasvatusta.*

V. Vaikka kasvatustutkimuksessa antropologian tutkimuksessa korostetaan oman kenttätyön ja havaintopäiväkirjan merkitystä aineiston keruun perusmuotona, voidaan kerätä myös muita aineistoja. Esimerkiksi silloin, kun kysymys on kriittisen teorian ja kriittisen pedagogiikan teoreettisia näkökulmia hyödyntävästä hankkeesta, tarvitaan usein yhteiskuntateoreettista lukemistoa ja ajankohtaislähteiden, kuten sanomalehtiaineiston ja muun median seuraamista ja käyttöä antropologisena aineistona. Niihinkin tutkija

voi suhtautua kuten antropologi vieraaseen kulttuuriin: itsensä ajankohtaispuheesta etäännyttäen sekä sen ideologisia ja diskursiivisia muodostumia hahmottaen.

VI. Kasvatusantropologisen tutkimuksen luonnetta ja tehtävää voi ajatella käsiteparilla eriyttävä ja suhteellistava ajattelu. Eriyttävä ajattelu (*distinctive thinking*) on tavanomaista normaalitieteelliselle toiminnalle, jossa ilmiökokonaisuudesta hahmotetaan tutkittava osa. Silloin tehdään rajauksia, määritellään ja operationalisoidaan käsitteitä, ja pohditaan kysymyksiä metodin pätevyydestä. Suhteellistava ajattelu (*relational thinking*) sen sijaan pyrkii tutkimuksen alusta lähtien huomioimaan tutkittavan ilmiön kokonaisuutena ja erilaisissa vertailtavissa yhteyksissään. Juuri tutkimuksen kohteena olevan kokonaisuuden hahmottaminen on kenttätöön onnistuneisuuden koetin: miten ja missä vaiheessa tutkijalle syntyy käsitys, että hän alkaa ymmärtää sen, mistä tutkittavassa kohteessa on kysymys, ja kuinka hän osaa välittää kokemuksensa lukijalle? Antropologit pitävät tämän kysymyksen ratkaisemista erityisen tärkeänä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Ymmärtämisen kokemuksesta on syntynyt jopa jonkinlainen antropologista kenttätöitä luonnehtiva myytti, joka ilmaistaan ytimekkäin metaforin '*to get inside*', '*to be there*', *to get it*'. Suhteellistavan ajattelun etu on, että sen avulla voi alkaa ymmärtää kasvatuksen suhteellista luonnetta ja kasvatusyhteyksien, aikojen ja tapojen, lukuisuutta.

Lopuksi

Tänään vaikuttaa yhä voimakkaammin silti, että intellektuaalisen ajattelun ja tieteellisen toiminnan kytkeminen ympäröivään yhteiskuntaan vaatii perinteisten oppialarajojen ylittämistä. Tämä ei tarkoita, etteivätkö perinteisinä pidetyt kysymyksenasettelut olisi edelleen keskeisiä ja tärkeitä tutkimuskohteita. Oppialojen tutkimusohjelmallinen ylittäminen tahtoo kuitenkin korostaa, että perinteisiksi muotoutuneiden kysymyksenasettelujen lisäksi ympäröivän jälkimodernin maailman hahmottaminen vaatii tieteenaloilta uusia, vanhat näkökulmat ylittäviä ja niitä tukevia aluevaltauksia.

Olen edellä kirjoittanut kasvatusantropologisen tutkimuksen luonteesta, piirteistä, suomalaisesta historiasta ja tämäntapaisen tutkimuksen merkityksestä. Esiin on myös paikka paikoin noussut antropologian piirissä käyty paradigma- ja metodologinen keskustelu koko tutkimuksen merkityksperustasta. Suomalaisessa kontekstissa haluaisin kuitenkin uskoa moderniin tai realistiseen - tai jos halutaan, kriittiseen postmoderniin, vaikka nimityksillä ei tässä tapauksessa ole väliä itse asian kannalta - ajattelutapaan: ensin on *opittava näkemään* tutkimuskohde, esimerkiksi koulukulttuuri, ja vasta sitten tehtävä tulkintoja tuosta tutkimuskohteesta. Olisi toivottavaa, että Suomessa resursoitaisiin ja tehtäisiin entistä enemmän kasvatusantropologista tutkimusta samalla kun yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen metodeja kirjoitetaan uudelleen (Antikainen 2003, 454). Toiveeseen sisältyy ymmärrys, että tutkimuskohteessa eläminen ja sen kokeminen ovat eri asioita kuin elämisestä ja kokemisesta kirjoittaminen.

Siitä mitä kouluissa tapahtuu, tiedetään Suomessa yllättävän vähän. Tämä havaittiin myös kansainvälisessä arvioinnissa (Norris ym. 1996): "Maassa, joka on sitoutunut avoimuuteen, koulusta on tullut musta laatikko" (emt., 18). Koulun rakenteita, koulu-uudistuksia koulukulttuuria ja "varsinaisia vaikutuksia koskeva tieto on tällä hetkellä hajanaista, liian kapea-alaista ja yleensä vanhentunutta" (emt., 18). Raportissa tehdään ero lähivaikuttamisen ja koulutuspoliittisen päätöksenteon sekä toimeenpanovastuun välillä. Etenkin jälkimmäisessä ollaan välillisen tiedon varassa. Siksi "[T]arvitaan jatkuvaa informaatiovirtaa, joka ulottuu ruohonjuuritasolta

ylimpiin päättäjiin. Arvioinnin perustehtäviä on kuvailla tapahtumia niille, jotka eivät itse voi olla niitä näkemässä." (emt., 18.) Vaikka arvioitsijat eivät suoranaisesti puuttuneet tutkimusmetodiin kysymyksiin, koulun ongelmien tutkimisessa ja ongelmien rakenteen selvittämisessä arvioinnin perussanomien voi tulkita niin, että kasvatustieteilijöiden havaintoja tarvitaan koulun kehittämisen ja käytäntöjen solmukohdista.

Lähteet

Kirjallisuus

- Alapuro, R., Alestalo, M. & Haavio-Mannila, E. (toim.) (1992). *Suomalaisen sosiologian historia*. Juva: WSOY.
- Alasuutari, P. (1984). *Keskustelua laadullisesta sosiaalitutkimuksesta*. (toim.) Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Alasuutari, P. (1994). Kulttuurintutkimus ja kulturalismi. Teoksessa Kupiainen, J. & Sevänen, E. (toim.) *Kulttuurintutkimus*. Helsinki: SKS, 32-50.
- Antikainen, A. (1991). Kasvatus yhteiskuntatieteen näkökulmasta. Teoksessa *Nuorisotiedotus. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen vuosikirja 1991*. Helsinki: Hakapaino, 141-148.
- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Boas, F. (1976). Education, conformity and cultural change. Teoksessa Roberts, J. & Akinsanya, S. (toim.) *Educational patterns and cultural configurations. The anthropology of education*. New York: David McKay Co., 37-42.
- Denzin, N. (1997). *Interpretive ethnography*. Thousand Oaks: Sage.
- Eddy, E. (1985). Theory, research, and application in educational anthropology. *Anthropology and Education Quarterly* 16 (2), 83-104.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Teoksessa Wittrock, M. C. (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. 3. uud. p. New York: MacMillan, 119-161.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fisher, A. D. (1998). Anthropology and education in Canada, the early years (1850-1970). *Anthropology and Education Quarterly* 29 (1), 89-102.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces: citizenship and difference in schools*. New York: Macmillan.
- Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Haavio-Mannila, E. (1992). Etnologia ja sosiaaliantropologia. Teoksessa Alapuro, R., Alestalo, M. & Haavio-Mannila, E. (toim.) *Suomalaisen sosiologian historia*. Juva: WSOY, 27-75.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* New York & London: Routledge.
- Harris, M. (1987). *Cultural anthropology*. 2. laitos. New York: Harper & Row.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1979). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, K. (1996). Pojat koulussa. Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) *Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Tampere: Gaudeamus, 118-134.
- Judén-Tupakka, S. (2000). *Daya naisten maailman välittäjänä – kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia nro 165.

- Kaukonen, E. (1990). *Theory, dynamics, and policy of science*. Acta Universitatis Tamperensis A 300.
- Kokkonen, J. (2005). *Kosovalaisten oppilaiden kouluasuoriutuminen John Ogbun makrotason mukaan tulkittuna*. Acta Universitatis Lapponiensis.
- Koskenniemi, M. (1978). *Opetuksen teoriaa kohti*. Keuruu: Otava.
- Kuper, A. (1987). *Anthropology and anthropologists. The modern british school*. London & New York: Routledge & Kegan Paul.
- Kupiainen, J. & Sevänen, E. (1994). Toim. *Kulttuurintutkimus*. Helsinki: SKS.
- Laine, K. (2000). *Koulukuvia*. Jyväskylä: SoPhi.
- Lancy, D. (1993). *Qualitative research in education. An introduction to the major traditions*. New York & London: Longman.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T.(toim.) (2007). *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino.
- Malinowski, B. (1976). Native education and culture contact. Teoksessa Roberts, J. & Akinsanya, S. (toim.) *Educational patterns and cultural configurations. The anthropology of education*. New York: David Mckay Co., 42-61.
- Malmberg, T. (1984). Ihmistieteen tutkimustyypeistä. Teoksessa Alasuutari, P. (toim.). *Keskustelua laadullisesta sosiaalitutkimuksesta*. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, 363-383.
- Marcus, G. & Fischer, M. 1986. *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Marcus, G. (1994). What comes (just) after post? The case of ethnography. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 563-574.
- Mead, M. (1976). Primitive education. Teoksessa Roberts, J. & Akinsanya, S. (toim.) *Educational patterns and cultural configurations. The anthropology of education*. New York: David Mckay Co., 61-65.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvat*. Suomen kasvatustieteellisen seuran tutkimuksia 19.
- Mäki-Kulmala, A. (1993). *Initiaatio ja alakulttuuri*. Acta Universitatis Tamperensis A 383.
- Niemi, H. (1999). Opettajat ja vanhemmat yhteistyöhön. *Helsingin Sanomat* 16. 8. 1999.
- Niiniluoto, I. (1991). Kasvatustutkimuksen kohteena. Teoksessa *Nuorisotiedotus. Kansalaiskasvatuksen keskuksen vuosikirja 1991*. Helsinki: Hakapaino, 149-154.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. *Arviointiraportti peruskoulun opetus suunnitelma uudistuksesta*. Opetushallituksen Arviointi 11/96. Helsinki.
- Numminen, J. (1987). *Yliopistokysymys*. Keuruu: Otava.
- Ogby, J. (1996). Educational anthropology. Teoksessa Levinson, D. & Ember, M. (toim.) *Encyclopedia of cultural anthropology*. New York: Henry Holt & Company, 371-377.
- Ogby, J. & Simons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education* 29 (2), 155-188.
- Okely, J. (1996). *Own or other culture*. London & New York: Routledge.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M. & Fiske, J. (1994). *Key concepts in communication and cultural studies*. London & New York: Routledge.
- Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.

- Pietarinen, J. (1999). *Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 50.
- Pietilä, Piritta & Lauhamaa, Pigga (2008). Kasvatusantropologinen tutkimusprosessi – tutkija kulttuurisen ymmärryksen tiellä. Teoksessa Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.). *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*. Kasvatusalan tutkimuksia 38. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 439–455.
- Puuronen, V. (1997). *Johdatus nuorisotutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Päivänsalo, P. (1954). *Suomen kasvatustieteiden tutkimuksen historia*. Hyvinkää: Suomen kasvatustieteellinen yhdistys.
- Rantala, Taina (2005). *Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa*. Acta Universitatis Lapponiensis 88. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saarikoski, H. (1994). *Kouluajan kivoin päivä. Folkloristinen tutkimus penkinpainajaisperinteestä*. Helsinki: SKS.
- Salo, U-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Acta Universitatis Lapponiensis 24.
- Schofield, J. (1990). Increasing the generalizability of qualitative research. Teoksessa Eisner, E. & Peshkin, A. (toim.) *Qualitative Inquiry in Education*. New York and London: Teachers College Press, 201-232.
- Scott, D. (1996). Ethnography and education. Teoksessa Scott, D. & Usher, R. (toim.) *Understanding educational research*. London & New York: Routledge, 143-158.
- Smith, L. (1979). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. Teoksessa Shulman, L. (toim.) *Review of Research in Education* vol. 6. Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers, 316-377.
- Spindler, G. (1955). *Education and Anthropology*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Syrjäläinen, E. (1990). *Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun 4. vuosiluokalta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. (1991). Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 32-49.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) (2007). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press.
- Swantz, M-L. (1984). Osallistava tutkimus kehitystutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Alasuutari, P. (toim.) *Keskustelua laadullisesta sosiaalitutkimuksesta*. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, 215-226.
- Swantz, M-L. (1997). Tutkittavat tutkijoiksi. Teoksessa Viljanen, A. & Lahti, M. (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä*. Vammala: Suomen Antropologinen Seura, 268-281.
- Söderholm, S. (1990). *Liskokuninkaan mytologia. Rituaali ja rocksankarin kuolema: Jim Morrison-kultin etnografinen tulkinta*. Helsinki: SKS.
- Söderholm, S. (1994). Antropologinen kulttuurintutkimus. Teoksessa Kupiainen, J. & Sevänen, E. (toim.) *Kulttuurintutkimus*. Helsinki: SKS, 119-142.
- Takala, A. (1996). *Ihmiseksi kasvaminen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vidich, A. & Lyman, S. (1994). Qualitative methods. Their history in sociology and anthropology. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 23-59.

- Viljanen, A. (1997). Kaukaa haettua - antropologisia maailmoja, suomalaisia keskusteluja. Teoksessa Viljanen, A. & Lahti, M. (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä*. Vammala: Suomen Antropologinen Seura, 7-18.
- Westermarck, E. (1991). *Tapojen historiaa*. Suom. J. Lehtonen. Helsinki: SKS.
- Williams, R. (1981). *Culture*. London: Fontana Press.
- Wolcott, H. (1987). On ethnographic intent. Teoksessa Spindler, G. & Spindler, L. (toim.) *Interpretive ethnography of education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 37-57.

Sanomalehdet

- Aamulehti 22. 8. 1999, 27. 8. 1999
Helsingin Sanomat 17. 8. 1999
Ilta-Sanomien viikonvaihdeliite 14. 8. 1999
Tamperelainen 14. 8. 1999