

Mitä on vertaileva koulutustutkimus? Matka tutkimusalan tieteenfilosofisiin ja epistemologisiin perusteisiin

Kallo, Johanna. 2018. MITÄ ON VERTAILEVA KOULUTUSTUTKIMUS? MATKA TUTKIMUSALAN TIETEENFILOSOFISIIN JA EPISTEMOLOGISIIN PERUSTEISIIN. *Kasvatus* 49 (5), xxx–xxx.

Kansainvälistyminen ja tieteidenvälisyys ovat lisänneet vertailevan tutkimuksen merkitystä viime vuosikymmeninä. Tässä artikkelissa perehdytään vertailevaan koulutustutkimukseen tieteen tutkimuksen näkökulmasta. Artikkelissa etsitään vastauksia kysymyksiin, mitä ovat vertailevan koulutustutkimuksen teoreettiset suuntaukset, minkälaiset tieteenfilosofiset näkemykset vaikuttavat niiden taustalla ja miten ne oikeuttavat tuottamansa tiedon. Johtoajatuksena on jäsentää vertailevan koulutustutkimuksen epistemologisia ja filosofisia perusteita ja tehdä siten tieteenalaa aiempaa läpinäkyvämmäksi. Lähdeaineisto koostuu vertailevan koulutustutkimuksen tieteellisissä aikakausjulkaisuissa ilmestyneistä artikkeleista ja laajemmissa kokoomateoksissa julkaistuista historiallisista tarkasteluista. Aihetta lähestytään filosofi Ian Hackingin historiallista ontologiaa ja järkeilyn tyyliä koskevien kirjoitusten pohjalta. Niiden avaamasta näkökulmasta vertailevan koulutustutkimuksen suuntauksia tarkastellaan valistuksen ajalta nykypäivään.

Asiasanat: vertaileva koulutustutkimus, vertaileva korkeakoulututkimus, tieteenfilosofia, epistemologia, Ian Hacking

Johdanto

Vertailevat tutkimusasetelmat ovat yleistyneet korkeakoulutuksen kansainvälistyessä samalla kun vaatimukset tieteidenvälisyydestä ovat muokanneet tutkimusasetelmista yhä kompleksisempia. Vertailevaa koulutustutkimusta kokoavasti tarkastelevat suomenkieliset teokset (esim. Raivola 1984) ja tieteelliset aikakausjulkaisut (esim. *Kasvatus* 4/2010) ovat näistä kehityskuluista huolimatta pysyneet vähäisinä. Englanninkieliset alan lehdet ovat julkaisseet artikkeleita vertailevan koulutustutkimuksen historiasta tieteenalan syntyvaiheista lähtien (esim. Cowen 2018; Epstein 2008; Nóvoa & Yariv-Mashal 2003; Welch 2007), mutta

usein niiden tarjoamat näkökulmat ovat kiinnittyneitä kirjoittajien valitsemiin tieteenfilosofisiin suuntauksiin, mikä puolestaan heijastuu artikkelien painotuksiin ja valittuihin näkökulmiin.

Tässä artikkelissa perehdyn vertailevaan koulutustutkimukseen tieteen tutkimuksen näkökulmasta (Hacking 2002; Kiikeri & Ylikoski 2004). Etsin vastauksia kysymyksiin, mitä ovat vertailevan koulutustutkimuksen teoreettiset suuntaukset, minkälaiset tieteenfilosofiset näkemykset vaikuttavat niiden taustalla ja miten ne oikeuttavat tuottamansa tiedon. Artikkelin kulkua ohjaavat filosofi Ian Hackingin kirjoitukset (2002) historiallisesta ontologiasta ja järkeilyn tyylistä, joiden avulla havainnoin ja jäsenän vertailevan koulutustutkimuksen kehitystä 1800-luvulta nykypäivään. Hackingin ajattelun keskeisiä teemoja ovat tiedon muodostuminen ja sitä ympäröivä mahdollisuuksien avaruus, jossa tapahtuvat valinnat tekevät asioille mahdollisuuden tulla oleviksi. Järkeilyn tyylin tutkimus voidaan ymmärtää eräänlaisena kokoavana lähestymistapana, jossa tutkitaan tieteellisten ajattelutapojen liikettä (Hacking 2002; Lehtonen 2003; Saari 2013).

Lähdeaineisto koostuu vertailevaa koulutustutkimusta käsittelevissä tieteellisissä aikakausjulkaisuissa ilmestyneistä artikkeleista ja laajemmista kokoomateoksissa julkaistuista historiallisista tarkasteluista (esim. Cowen, Kazamias & Unterhalter 2009; Phillips & Schweisfurth 2014). Kiintopisteinä ovat alan menetelmälliset kehitysaskleet, teoreettiset suuntaukset ja tieteelliset kiistanalaisuudet (scientific controversies) (Kiikeri & Ylikoski 2004). Kiinnitän huomiota myös vertailevan koulutustutkimuksen vaikutuksiin korkeakoulututkimuksessa (Välimaa 2008).

Määrittelen aluksi vertailevan koulutustutkimuksen tieteenalana ja luon yleiskuvan keskeisiin tieteenfilosofisiin suuntauksiin ihmistieteissä. Tässä yhteydessä tarkennan näkökulmaa erityisesti Ian Hackingin filosofisten käsitteiden sisältöihin. Näistä taustoittavista lähtökohdista käsin perehdyn vertailevan koulutustutkimuksen teoreettisiin suuntauksiin ja niiden taustalla vaikuttaviin tieteenfilosofisiin ja epistemologisiin perusteisiin tieteenalan varhaisvaiheista nykypäivään. Lopuksi pohdin vertailevan koulutustutkimuksen nykytilannetta ja kiinnitän erityistä huomiota kysymykseen, ovatko vertailevan koulutustutkimuksen suuntauksissa omaksutut menetelmät ja lähestymistavat johtaneet, Hackingin kirjoituksia (2002) tulkiten, suuntauksien muuttumiseensuhteellisen vakaiksi ja samalla johtopäätöksiltään kehämäisiksi. Kuten myöhemmin totean, Ian Hacking ymmärtää kehämäisyyden piirteenä, joka osaltaan selittää tieteellisten suuntausten vakautta ja pysyvyyttä.

Olen tietoinen Hackingin (2002) järkeilyn tyyliin liittyvistä haasteista, joista yhtenä keskeisimmistä Kusch (2011) mainitsee eksklusion ongelman eli kysymyksen siitä, mitä historialliseen tarkasteluun sisällytetään ja mitä jää sen ulkopuolelle. Tämä ongelma on puolestaan osa laajempaa ilmiötä, jossa konstruktioivinen käsitys tutkimuksesta sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuna ja historiallisesti kontingenttina tietona on johtanut kyseenalaistamaan tieteellisten representaatioiden luotettavuuden (Knuutila 2002).

Tarkoitukseni ei täten ole tarjota tyhjää kokonaisanalyysiä vertailevasta koulutustutkimuksesta, vaan tarkastella sitä aihealueen opettajana ja tutkijana. Merkitsen tarkastelussani refleksiivisyyden ja subjektiviteetin selkeästi tekstiin (ks. Knuutila 2002). Artikkelini kertoo matkasta tieteenalan filosofiin ja epistemologisiin perusteisiin.

Johtajatukseni on tehdä vertailevan koulutustutkimuksen kenttää aiempaa läpinäkyvämmäksi. Tieteenalaa on vaivannut eräänlainen paradoksi toisaalta tutkimusrahoitukselle asetetun kansainvälisen vertailun vaatimuksen ja toisaalta vertailevan tutkimuksen eräissä mielessä saavuttamattoman ja jopa kryptisen luonteen välillä. Vertaileva koulutustutkimus on koettu haasteelliseksi, ja sen ongelmat ovat liittyneet niin tutkimusasetelmiin ja teoreettisiin lähestymistapoihin kuin menetelmiinkin (Kosmützky & Nokkala 2014; Välimaa 2008). Cowen (2018) kuvaa vertailevan koulutustutkimuksen nykytilaa siirtymänä teoreettisissa pohdintoissa viipyilevästä analyysistä menetelmien hallitsemaan aikakauteen, jossa tietoisuus tieteenalan perinteistä on katoamassa. Samalla, kuten Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti ja Sahlström (2017) toteavat, vertailevaa tutkimusta tehdään yhä enemmän, ja se perustuu löyhiin teoreettisiin päätelmiin.

Artikkelin käsitteelliset tarkennukset ja aineisto

Epstein (2008) on luonnehtinut vertailevaa koulutustutkimusta monitieteiseksi tutkimuskentäksi (field of study), joka soveltaa historian, filosofian ja yhteiskuntatieteen teorioita ja menetelmiä koulutuksen kansainvälisiin ongelmiin. Phillipsin ja Schweisfurthin (2014) mukaan vertaileva tutkimus voi lisätä ymmärrystä toisen maan tai alueen koulutusolosuhteista ja avartaa täten käsityksiä vaihtoehdoista. Vertaileva tutkimus on olennaisesti tieteellistä, kun painopiste on koulutuksen ilmiötä kuvaavien ja analysoivien teoreettisten viitekehysten kehittämisessä. Vertaileva tutkimus voi myös tuottaa näyttöön perustuvaa tietoa arvioinnin, uudistusten ja poliittisten päätöksenteon tueksi. (Phillips ja Schweisfurth 2014.)

Vertailevan koulutustutkimuksen muodostumista omaksi tieteenalaksi voidaan ehkä osuvimmin kuvata eräänlaisena emergoitumisena (Niiniluoto 1993, 190–191). Tämä tarkoittaa, että vertaileva koulutustutkimus kehittyi omaksi poikkitieteelliseksi tieteenalaksi ulkoisten, tässä tapauksessa yhteiskunnallisten ja poliittisten muutosten myötävaikutuksesta. Tämä emergoituminen, kuten myöhemmin artikkelissa todetaan, liittyi keskeisesti kansallisvaltiojärjestelmän muotoutumiseen, joka antoi sysäyksen vertailevalle tutkimukselle eri tieteissä. Vertaileva koulutustutkimus poikkeaa monista muista kasvatustieteen aloista, jotka ovat vuosikymmenien saatossa haarautuneet emotieteestä omiksi osa-alueikseen (Raivola 1984, 1). Vertailevan koulutustutkimuksen on katsottu vaikuttaneen merkittävästi myös korkeakoulututkimukseen (Välimaa 2008, 141).

Tämän artikkelin idea vertailevan koulutustutkimuksen tieteenfilosofisesta tarkastelusta perustuu lähtökohtaisesti ajatukseen siitä, että kaikki teoriat ja menetelmät kehittyvät tieteenfilosofisten suuntausten kanssa yhteisvaikutuksessa (Välimaa 2008, 144). Ymmärrys siitä, miten tuotettu tieto on muodostettu ja oikeutettu, voidaan ymmärtää tutkimuksen luotettavuuden edellytykseksi (Lammenranta 2012). Vertailevan koulutustutkimuksen tieteenfilosofisten ja epistemologisten kysymysten tarkastelu on kuitenkin melko haasteellista, koska tieteenfilosofiset pohdinnat vertailevasta koulutustutkimuksesta ovat olleet rajallisia, ja myös tiedon oikeutuksen teorioista esitetyt tulkinnat vaihtelevat. Samalla nämä kysymykset ovat kuitenkin kaikkein oleellisimpia: jos sovellettujen teorioiden ja menetelmien tieteenfilosofisia taustavaikutteita ei tiedosteta, teoreettisilta suuntauksilta ja niihin ankkuroituvilta vertailevilta tutkimuksilta puuttuvat perustukset, joiden päälle koko tutkimuksen merkitys rakentuu.

Tässä artikkelissa kasvatustiedettä ja siihen lukeutuvaa vertailevaa koulutustutkimusta tarkastellaan ihmistieteeseen kuuluvana tutkimusalana. Tämä tarkennus on tarpeellinen, koska se merkitsee, että artikkelissa tunnistetaan lähtökohtaisesti ihmistieteiden ja luonnontieteiden olemassaolo. On huomattava, etteivät kaikki tieteen tutkijat, kuten esimerkiksi positivistit tai vahvan tiedonsosiologisen ohjelman kannattajat, koe jaottelua luonnontieteiden ja ihmistieteiden välillä perustelluksi. Tässä artikkelissa tukeudun Panu Raatikaisen (2010) jäsenyykseen ihmistieteiden taustalla vaikuttavista tieteenfilosofisista pääsuuntauksista. Näitä ovat positivismi, relativismi-konstruktionismi ja realismi. Kuvaan seuraavaksi näitä tieteenfilosofisia suuntauksia hiukan tarkemmin, koska ne vaikuttavat vertailevaan koulutustutkimukseen ja niihin viitataan artikkelissa tiheästi.

Ennen kuin esittelen tarkemmin edellä mainittuja kolmea tieteenfilosofista pääsuuntausta, teen joitakin huomioita tiedon ja totuuden käsitteistä. Tiedon oikeutus ymmärretään tässä artikkelissa prosessiksi, jossa uskomus muuttuu tiedoksi (Klein 2005, 224). Eri oikeutusteoreettiset lähtökohdat ymmärtävät tämän prosessin eri tavoin. Niin kutsutun foundationalistisen oikeutusteorian (foundationalism) mukaan oikeutus on lineaarinen prosessi ja samalla pyramidi; on joitakin perususkomuksia, jotka muodostavat oikeutuksen lähteen muille uskomuksille. Maltillinen foundationalismi ei vaadi perususkomuksilta erehtymättömyyttä, vaan perususkomuksiksi voidaan hyväksyä normaalit havaintouskomukset. (Lammenranta 2012, 137, 153.) Foundationalismia ei ole sidottu tieteenfilosofisiin suuntauksiin, vaan esimerkiksi sekä varhaisemmat empiristit että realistisesti suuntautuneet koulutuksen tutkijat ovat omaksuneet teorioissaan foundationalistisen käsityksen tiedosta (Klein 2005; Lammenranta 2012). Koherentistinen oikeutusteoria hylkää foundationalistisen ajatuksen uskomusten lineaarisuudesta; sen mukaan uskomuksen oikeuttaa sen kuuluminen koherenttiin uskomusjärjestelmään. Tässä järjestelmässä uskomuksien oikeutuksena toimii niiden keskinäinen yhteensopivuus (Lammenranta 2012, 158). Niin kutsutun naturalistisen oikeutusteorian mukaan ei ole olemassa perususkomuksia, vaan todellisuus on luonnollinen, ja kaikki, mikä on olemassa, on osa luontoa ja periaatteessa selitettävissä luonnontieteen menetelmin. (Lammenranta 2012, 11–12.)

Ihmistieteiden taustalla vaikuttavista tieteenfilosofisista suuntauksista mainitaan usein ensimmäisenä positivismi. Positivismi viittaa nimensä mukaisesti positiiviseen asennoitumiseen, jonka innoittajana toimi valistuksen ajalla virinnyt yleinen edistysusko ja ajatus yhteiskunnan uudelleenorganisoimiseen positiivisten tieteiden pohjalta. Tavoitteena oli irtautuminen metafyyisistä ajattelusta ja pyrkimys tietoon tosiasioista, jotka omat havaintomme pystyvät tavoittamaan. Positivismin kulmakiviä ovat empirismi ja induktivismi eli ajatukset siitä, että kaikki tieto perustuu aistihavaintoihin, joista tieteen yleiset väitteet ja lait johdetaan mekaanisesti. (Raatikainen 2010; Raunio 1999.) Kasvatustieteessä positivismi on yhdistetty empiiris-analyttisiin lähestymistapoihin ja kvantitatiivisten menetelmien soveltamiseen erityisesti oppimispsykologian tutkimuksessa. Positivismin käsitys tiedosta on naturalistinen ja korrespondenssiteoreettinen; tieteelliset väitteet ovat tosia vain jos ne vastaavat empiirisesti todennettuja tosiasioita. (Siljander 2014.) Tunnusomaista positivismille on ajatus tieteen menetelmien ykseydestä eli metodologisesta monismista: ihmistieteillä ja luonnontieteillä on samat päämäärät ja menetelmät, joten rajanveto näiden tieteenalojen

välille ei ole perusteltua. Positivistinen suuntaus suhtautuu tieteisiin hierarkkisesti; ihmistieteiden, kuten kasvatustieteiden, teorit ja näkemykset voidaan palauttaa eli redusoida sosiologian, psykologian ja lopulta luonnontieteiden, kuten kemian tai fysiikan, teoriaan tai viitekehykseen. (Raatikainen 2010; Raunio 1999.)

Toinen tieteenfilosofinen suuntaus, jolla Raatikainen (2010) viittaa konstruktionismiin ja relativismiin, suhtautuu positivismia pessimistisemmin objektiiviseen tietoon. Näiden suuntausten jyrkät tulkinnat kieltävät objektiivisen totuuden olemassaolon. Nimensä mukaisesti relativismi viittaa suhteellisuuteen; tieto voi olla suhteellista esimerkiksi kulttuuriin nähden, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen havainnot voivat olla oikeutettuja yhdessä kontekstissa mutta eivät toisessa. Myös totuus on täten suhteellista ja ihmismielestä riippuvaista. Todellisuus on konstruktionistisessa tutkimuksessa käsitteiden ja kielen konstruoimaa todellisuutta. Tässä katsannossa tieteen tuottama tieto ei eroa muiden sosiaalisten prosessien tuottamasta tiedosta. Jyrkkä käsitteellinen relativismi merkitsee, että käsitteet ja viitekehykset ovat suhteellisia kulttuuriin ja ympäristöönsä nähden ja siten yhteismitattomia. Tämä puolestaan sulkee vertailun mahdollisuuden tutkimuksen ulkopuolelle. (Raatikainen 2010.) Konstruktionismi mielletään postmoderniksi filosofiseksi suuntaukseksi. Sen käsitys tiedon oikeutuksesta on anti-foundationalistinen (anti-foundational), mikä tarkoittaa, ettei tiedolla ole pysyvää perustaa ihmisen kokemusmaailman ulkopuolella (Lammenranta 2012). Konstruktionismin eri tulkinnat, kuten sosiaalikonstruktivismi, ovat saaneet vahvan jalansijan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa viime vuosikymmeninä. (Siljander 2014.)

Kahden edellä mainitun tieteenfilosofisen suuntauksen väliin asettuu realismi, jossa keskeistä on ajatus fallibilismista eli siitä, että tieteessä voidaan tavoitella totuutta, joka on kuitenkin siinä mielessä inhimillistä tietoa, ettei se ole ehdottoman varmaa vaan aina muutettavissa. Tiede etenee yritysten ja erehdysten kautta. Realistit voivat hyväksyä maltillisen tiedollisen foundationalismin periaatteiden mukaisesti perususkomuksia, mutta olettavat myös niiden olevan alttiita erehdyksille. Realismi suhtautuu tieteeseen relativisteja vakavammin. Toisin kuin positivistit realistit uskovat tieteen pystyvän kuvaamaan myös todellisuutta, joka ei rajaudu ihmisaistein havaittavaan todellisuuteen. Realisteja on kuitenkin kritisoitu ajoittain liiankin myönteisestä kannasta tieteeseen ottaen huomioon tieteellisen kehityksen nurjat puolet ja vähäisen merkityksen maailmanlaajuisten ongelmien ratkojana. (Raatikainen 2010.)

Tässä artikkelissa sovelletun järkeilyn tyylin hahmotellut yhdysvaltalainen filosofi Ian Hacking voidaan eräässä mielessä lukea realistisen tieteenfilosofian edustajiin, mutta hänen töissään voidaan nähdä yhtymäkohtia myös konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan. Ymmärrän järkeilyn tyylin tässä katsauksessa selkeästi erottuvana teoreettisena suuntauksena vertailevassa koulutustutkimuksessa. Hackingin (2001) mukaan järkeilyn tyylin voi tunnistaa esimerkiksi omaperäisistä tavoista, tekniikoista ja keinoista, joilla ne luovat kestoja ja pysyvyytensä tieteenalalla. Näihin keinoihin kuuluu esimerkiksi tyylin nimeäminen, joka kiinteyttää ja yhtenäistää sen sisältöjä. Vakuuttaessaan kannattajansa tyyli alkaa itsenäistyä suhteessa muihin järkeilyn tyyleihin, mikä voi puolestaan johtaa järkeilyn tyylin oikeellisuuden muuttumiseen selviöksi. Järkeilyn tyylin vahvuus perustuu viime kädessä sen kykyyn tuottaa uutta ajattelua, uudenlaisia lainomaisuuksia, luokitteluja, todisteita ja selityksiä. (Hacking 2002; Lehtonen 2003.) Hackingin mukaan uuden järkeilyn tyylin ilmaantuminen, toisin kuin esimerkiksi Tuomas Kuhn (1994) teoksessaan tieteellisistä vallankumouksista esittää, ei välttämättä kumoa toisen tyylin pätevyyttä jollain toisella alueella. Järkeilyn tyylit eivät kumoudu toistensa vaikutuksesta vaan tyylien sisäisesti. Koska jokainen järkeilyn tyyli löytää perustelunsa käyttämistään menetelmistä, päädytään kehämäisiin päätelmiin. Kehämäisyyttä ja kumoutumattomuutta ei Hackingin mukaan voida määritellä tieteen heikkoudeksi. Sen sijaan näiden ilmiöiden avulla voidaan selittää, miksi yksittäiset järkeilyn tyylit voivat pysyä vakaina ja miksi erityistä tieteellistä yhteisöä kiinnostavien kysymysten joukko ja siten järkeilyn tyylien määrä on rajallinen. Hacking tarkastelee järkeilyn tyylien ilmaantumista historiassa ja nimeää lähestymistapansa historialliseksi ontologiaksi. Sen perusajatuksena on tarkastella kysymystä siitä, mikä tekee tietyt järkeilyn tyylit oleviksi ympäröivässä mahdollisuuksien avaruudessa. Hackingin filosofisiin näkemyksiin ovat vaikuttaneet sekä Foucaultin varhaisemman tuotannon näkemykset tiedon arkeologiasta että amerikkalainen tieteenfilosofia, erityisesti A.C. Crombien näkemykset länsimaisista ajattelun tyyleistä (Saari 2013).

Vertaileva koulutustutkimus valistuksen ajasta nykypäivään

Edellisessä luvussa kuvatut tieteenfilosofiset suuntaukset – positivismi, relativismi-konstruktionismi ja realismi – ovat vaikuttaneet vertailevaan koulutustutkimukseen eri tavoin. Tämän luvun seuraavissa jaksoissa tarkastelen vertailevan koulutustutkimuksen teoreettisia suuntauksia ja niiden taustalla vaikuttavia tieteenfilosofisia näkemyksiä. Kiinnitän samalla

huomiota siihen, miten eri suuntaukset oikeuttavat tuottamansa tiedon. Esitetyt huomiot vertailevan koulutustutkimuksen suuntauksista ja niihin vaikuttaneista tieteenfilosofista ja epistemologisista näkemyksistä on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Vertailevan koulutustutkimuksen suuntauksia ja niiden tieteenfilosofisia ja epistemologisia perusteita

Vertailevan koulutustutkimuksen suuntauksia	Kasvatustieteen tieteenfilosofinen lähestymistapa	Ihmistieteiden filosofinen lähestymistapa	Näkemyksellinen tiedon oikeutuksesta
Varhainen kiinnostus systemaattiseen vertailuun	Empiiris-analyttinen	Positivistinen	Naturalistinen
Pragmaattinen lähestymistapa	Pragmaattinen	Realistinen	Naturalistinen
Historiallis-idealistinen vertaileva koulutustutkimus	Henkítieteellinen pedagogiikka	Relativistinen	Foundationalistinen
Vertailevan koulutustutkimuksen tieteellistäminen	Empiiris-analyttinen	Positivistinen	Naturalistinen
Maailmankulttuuriteoria	Sosiokonstruktivismi	Konstruktivistinen	Anti-foundationalistinen
Jälkikolonialistinen maailmanjärjestelmäteoria	Kriittinen / konfliktiteoreettinen kasvatustiede	Realistinen	Koherentistinen
Progressiivinen maailmanjärjestelmäteoria ja politiikan lainaaminen	Systeemiteoreettinen konstruktivismi	Relativistinen	Anti-foundationalistinen
Kulttuurinen lähestymistapa	Hermeneuttinen	Relativistinen Konstruktivistinen	Foundationalistinen Anti-foundationalistinen
Oppimissaavutuksien arviointi ja vertailu	Empiiris-analyttinen	Positivistinen	Naturalistinen

Varhaiset positivistiset ja pragmaattiset lähestymistavat

Vertailevan koulutustutkimuksen esivaiheet on ajoitettu ajanlaskua edeltäneisiin ja sitä seuranneisiin vuosisatoihin. Tämän ajoituksen perusteena on käytetty esimerkiksi antiikin Kreikassa ja Roomassa ja sittemmin keskiajalla tuotettuja historiankirjoituksia ja niiden perustana toimineita matkakertomuksia, jotka välittivät muiden tapahtumien ohella tietoa eri kulttuureissa vallinneista kasvatuksesta ja koulutuksen käytännöistä. Vertailevan

koulutustutkimuksen esivaiheista esitetyt tulkinnat (ks. esim. Phillips & Schweisfurth 2014) määrittelevät antiikista renessanssiin ulottuneen ajanjakson melko muuttumattomaksi kuvailen sitä eräänlaiseksi matkakertomusten aikakaudeksi. Matkakertomuksille oli luontaista vieraiden koulutusjärjestelmien ja niiden saavutusten ihannointi (meliorismi).

Kiinnostus systemaattisten vertailujen laatimiseen vahvistui uuden ajan alkua lähestyttäessä ja tiivistyi valistuksen ajan ideoiden myötävaikutuksesta 1800-luvulla. Merkittävä sysäys niin valtioiden välisen vertailevan koulutustutkimuksen kuin monien muidenkin vertailevien tutkimusalojen syntyyn tuli tiedemaailman ulkopuolelta. Kansallisvaltiojärjestelmän vakiintuminen 1800-luvun alkupuolella loi viitekehyksen valtioiden välisille vertailuille eri tieteenaloilla kuten kirjallisuudessa, politiikassa ja koulutuksessa. Vertailevan koulutustutkimuksen alkupiste onkin tavattu sijoittaa Marc Antoine Jullienin (1775–1848) teokseen *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817), jonka perimmäinen tavoite oli edistää Euroopan maiden koulutusjärjestelmien kehitystä. Teos arvioi Euroopan maiden koulutusjärjestelmien tilaa ja sisältää luettelon kysymyksistä, joiden avulla empiiristä tietoa eri maiden koulutusjärjestelmistä voitaisiin kerätä systemaattisesti. Jullienin ajattelun taustalta voidaan erottaa toisaalta Auguste Comten (1798–1857) varhaisen positivismin ajatus politiikan tieteellistämisestä siinä mielessä, että Jullien pyrki koulutuksen uudelleenorganisointiin tilastollisen tiedonkeruun pohjalta. Toisaalta hänen ajattelulle oli ominaista humanistinen ihmiskäsitys, joka heijastui esimerkiksi siinä, kuinka Jullien ehdotti koulutusjärjestelmien uudistamisen perustaksi Johann Heinrich Pestalozzin (1746–1827) havainnointiin perustuvaa kasvatusteoriaa (Kaloyannaki & Kazamias 2009).

Jullienin teos edustaa systemaattisuuden tavoittelussa eräänlaista poikkeusta aikakautensa vertailevan koulutustutkimuksen kirjallisuudessa, jonka keskeisiä teemoja olivat vieraiden maiden koulutusjärjestelmiin tutustuminen ja sen avulla saavutetun tiedon hyödyntäminen kansallisen koulutusjärjestelmän modernisaatiossa. Tätä 1800-luvulta lähtien voimistunutta ilmiötä on kutsuttu politiikan lainaamiseksi (policy borrowing), joka on eri muodoissaan jatkunut ja jota 2000-luvun kansainväliset oppimissaavutustutkimukset ovat jopa voimistaneet. Poliitiikan lainaaminen koettiin koulutusjärjestelmien kehityksen edellytykseksi, ja vieraiden maiden koulutusoloja tarkasteltaessa etsittiin kotimaan koulutusjärjestelmän kehittämiseen sopivia kasvatuksen ja koulutuksen käytänteitä.

Poliitiikan lainaamista ilmeni kaikkialla Euroopassa, mutta erityisen korostunutta se oli Yhdysvalloissa, jossa vasta perustetun valtion koulutusjärjestelmän rakentamiseen etsittiin ideoita Euroopasta. Tämä politiikan lainaamisen ilmiö loi pohjan vertailevan

koulutustutkimuksen nykypäivänäkin vahvalle jalansijalle Yhdysvalloissa. (Kaloyannaki & Kazamias 2009.) Amerikkalaiset koulutuspolitiikot ja kasvatuksen tutkijat, kuten Horace Mann ja sittemmin John Dewey, edustivat pragmaattista kasvatustutkimusta, jonka mukaan käytännön toiminta on teoreettisen tiedonmuodostuksen perusta. Pragmaattinen kasvatustutkimus pyrki irtautumaan Euroopassa vallitsevasta positivistisesta traditiosta. (Kazamias 2009a; Siljander 2014.) Vaikka pragmaattinen lähestymistapa erosikin merkittävästi varhaisen positivismin suuntauksesta, niitä yhdisti samankaltainen, naturalistinen käsitys tiedosta (Lammenranta 2012). Deweyn näkemysten on todettu ilmentävän myös anti-foundationalistista lähestymistapaa, jonka mukaan ei ole olemassa perususkomuksia eikä tiedolla ole pysyvää perustaa ihmisen kokemusmaailman ulkopuolella (Schulenberg 2015).

Historiallis-idealistinen vertaileva koulutustutkimus

Muutokset kansainvälisissä poliittisissa ja akateemisissa ympäristöissä vaikuttivat vallitseviin käsityksiin vertailevasta koulutustutkimuksesta ja erityisesti näkemyksiin politiikan lainaamisen mahdollisuuksista ja rajoista. Englannin suurvalta-aseman heikentyminen maailmanlaajuisesti 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa ja samanaikainen kritiikki positivistisia selitysmalleja kohtaan johti uusien vaikutteiden hakemiseen saksalaisesta idealismista, henkityhteöllisestä pedagogiikasta ja hermeneuttisen tutkimuksen traditiosta. Ajatukset ihmistieteiden ja luonnontieteiden välisistä eroista sekä historiallisuuden ja ainutlaatuisuuden tunnustamisesta vahvistuivat. Vertailevassa koulutustutkimuksessa, kuten kasvatustieteissä laajemminkin, korostui viime vuosikymmenen alusta lähtien hermeneuttisen eli ymmärtävän tradition vaikutus. Vertailevassa koulutustutkimuksessa tätä suuntausta on kutsuttu historiallis-filosofiseksi suuntaukseksi. (Kaloyannaki & Kazamias 2009; Kazamias 2009a.) Tätä määritelmää osuvampi nimitys on historiallis-idealistinen tai historiallis-relativistinen vertaileva koulutustutkimus, koska termi ”filosofinen” antaa (vahingossa) ymmärtää, etteivät suuntaukset ennen tätä tai sen jälkeen olleet sisällöltään filosofisia, mikä ei tietenkään pidä paikkaansa.

Historiallis-idealistisen vertailevan koulutustutkimuksen merkittävimpana edustajana on pidetty Sir Michael Sadleria (1861–1943), jonka mukaan koulutuksen sisältöjen ymmärtäminen edellyttää ensisijassa ympäröivän yhteiskunnan tuntemusta. Sadler oli kriittinen politiikan lainaamisen mahdollisuuksia ja rajoja kohtaan kirjoituksessaan *How far can we learn anything practical from the study of foreign systems of education?* (1900).

Sadlerin mukaan vertailevien koulutustutkijoiden keskeisin tehtävä oli tutkia vieraan maan koulutusta osana yhteiskuntaa sekä koulutusjärjestelmää kannattelevaa henkeä eli eetosta. Sadlerin suhtautumista tietoon voidaan pitää tiedon oikeutuksen näkökulmasta foundationalistisena, koska hän oletti tiettyjen perususkomusten, kuten kansallisen eetoksen olemassaolon. Sadler ajatteli, ettei yksittäisten piirteiden kopioiminen ja uudelleentuottaminen toisessa kansallisessa kontekstissa ole mahdollista; sen sijaan muista maista haetut ideat voivat tarjota virikkeitä oman maan koulutusjärjestelmän kehittämiseen.

Sadlerin kirjoitukset ilmentävät tiedollista relativismia, joka tarkoittaa, että tutkimuksessa muodostettu tieto on aina suhteellista kulttuuriin, uskomusjärjestelmään ja käsitteelliseen viitekehykseen nähden. Tämä suuntaus vertailevassa koulutustutkimuksessa jatkui puolen vuosisadan ajan 1950-luvulle saakka. Suuntaus korosti historiantutkimusta vieraan maan koulutusolojen tutkimiseen sopivana empiirisenä menetelmänä ja suhtautui tilastoihin epäilevästi, jos niitä ei tarkasteltu maan arvojärjestelmän valossa. (Raivola 1984; Welch 2007). Sadlerin ja hänen seuraajansa, kuten Robert Ulich, tutkimukset olivat tyypillisesti tapaustutkimuksia, joissa vältettiin suoraa vertailua.

1950-luvulle tultaessa kriittisyys historiallista selitystapaa kohtaan voimistui. Myöhempi tutkimus on esittänyt useita syitä historiallis-filosofisen tradition hiipumiselle erityisesti Yhdysvalloissa. Näistä keskeisimpiä olivat suuntauksen menetelmällinen heikkous ja positivististen tutkimusmenetelmien vahvistuminen; relativistiseen historiantutkimukseen perustuvan vertailevan koulutustutkimuksen ei katsottu tarjoavan riittäviä työkaluja nopeasti laajenevien koulutusjärjestelmien ongelmien analyysiin. (Noah & Eckstein 1969.) Viime vuosikymmeninä Sadlerin ajatukset ovat eläneet uutta tuleamista, ja viittaukset hänen kirjoituksiinsa ovat tihentyneet (ks. esim. Phillips & Ochs 2003).

Vertailevan koulutustutkimuksen menetelmien tieteellistäminen

Toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä pyrkimykset vertailevan koulutustutkimuksen omien, luonnontieteestä ammentavien menetelmien kehittämiseen voimistuivat. Perustettiin vertailevan tutkimuksen seuroja ja tiedelehtiä, kuten Comparative Education ja Comparative Education Review, jotka ovat jatkaneet toimintaansa Atlantin valtameren molemmin puolin nykypäivään saakka.

Maailmansotien jälkeisten muutosten taustalta voidaan tunnistaa yhteinen nimittäjä, funktionalismi, joka vaikutti kokonaisvaltaisesti yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen, myös vertailevaan koulutustutkimukseen (Welch 2007). Erityisesti rakenteellisen funktionalismin, Chigagon yliopistossa vahvistuneen taloustieteen monetaristisen koulukunnan ja funktionaalisen psykologian koulukunnan töiden vaikutukset ovat ulottuneet tälle vuosituhannelle saakka.

Rakenteellisen funktionalismin teoria sai jalansijaa erityisesti korkeakoulututkimuksessa korostamalla yhteiskunnallisten järjestelmien, kuten korkeakoulutuksen, tasoja ja niiden välistä työnjakoa. Tähän teoriaan nojautuvat mallit, kuten Burton Clarkin merkittävää suosiota saavuttanut kolmiomalli, muodostivat vertailevan korkeakoulututkimuksen keskeisen kirjallisuuden vuosikymmenien ajan. Välimaa ja Nokkala (2014?) ovatkin korostaneet uusien näkökulmien, kuten sosiaalisen dynamiikan ja siihen liittyvien Anthony Giddensin strukturaatioteoriaan perustuvien näkökulmien, huomioimista vertailevan korkeakoulututkimuksen kehittämisessä.

Taloustieteessä monetaristisen koulukunnan tutkimukset inhimillisestä pääomasta (human capital) edistivät ajatusta ihmisen tuottamasta taloudellisesta arvosta. Human capital -teoria ja sen tueksi kehitetyt matemaattiset yhtälöt nauttivat 1960-luvulla voimakasta suosiota. Nämä teoreettiset lähestymistavat kulkeutuivat erilaisten episteemisten asiantuntijayhteisöjen kautta osaksi maailman talousjärjestöjen, kuten Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n agenda. (Kazamias 2009b.)

Vertailevaan koulutustutkimukseen merkittävästi nykypäiviin saakka vaikuttanut funktionaalinen psykologia tutki ihmisten käyttäytymistä erityisesti siitä näkökulmasta, miten ihmiset sopeutuvat yhteiskunnalliseen ympäristöönsä. Funktionaalinen psykologia vaikutti jo varhain kansainvälisiin vertaileviin oppimissaavutusten tutkimuksiin: aluksi kansainvälisen oppimissaavutusten arviointijärjestö IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tuottamiin tutkimuksiin ja myöhemmin OECD:n toteuttamiin oppimissaavutusten arviointitutkimuksiin. (Kazamias 2009b; Mattheou 2009.)

Vaikka funktionalismi sisälsi hyvin erityyppisiä teorioita ja lähestymistapoja, niitä kaikkia yhdistivät positivistinen tieteenfilosofia ja evoluutioteoriaan pohjautuva ajatus muutoksesta. Funktionalismin vaikutus heijastui 1960-luvulla myös joihinkin vertailevassa koulutustutkimuksessa kehitettyihin omiin tutkimusmenetelmiin. Yksi tämän aikakauden siteeratuimmista tutkimuksista on yhdysvaltalaisen Harold Noahin ja Max Ecksteinin teos

Towards a science of comparative education (1969), joka korosti kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä ja vertailevan koulutustutkimuksen omien tieteellisten tutkimusmenetelmien kehittämistä. Teoksen filosofinen pohjavire on monistinen ja näkemys tiedon oikeutuksesta naturalistinen – kaikkien tieteellisten kysymysten oletetaan palautuvan luonnontieteisiin. Täten koulutuksen ongelmat, myös vertailtavuuteen liittyvät kysymykset, ovat ratkaistavissa luonnontieteen keinoin. (Kazamias 2009b.) Noahin ja Ecksteinin teos saavutti laajaa huomiota, mutta sen rinnalla esitettiin myös vaihtoehtoisia malleja. Näistä ehkä merkittävin oli englantilaisen Brian Holmesin teos ongelmakeskeisestä tieteellisestä vertailevasta koulutustutkimuksesta (1965). Holmes perusti näkemyksensä suhteellisuusteoriaan, joka kyseenalaisti absoluuttisen mittaamisen käsitteen ja mahdollisuuden yleisten lakien saavuttamiseen. Holmesin esittämän ongelmakeskeisen vertailun tavoitteena oli ennustaminen, joka toteutuisi tarkastelemalla tutkimuksen kohteessa vallitsevia normeja. (Holmes 1965; Raivola 1984, 167.)

Innostus kokonaisvaltaisten metodien etsintään laimeni suhteellisen nopeasti 1970-luvulle saavuttaessa. Selityksiä positivismiin taantumiseen on etsitty tieteen ja yhteiskunnan muutoksista. Mattheou (2009) toteaa, että positivismiin lupaukset tieteestä sosiaalisten ja taloudellisten epätasa-arvon ongelmien ratkaisijana eivät täytyneet, mikä heikensi uskoa kvantitatiivisiin selitysmalleihin. Tätä epäluottamusta syvensi samoihin aikoihin esitetty kaaosteoria, joka kyseenalaisti näkemykset luonnon laeista ja säännönmukaisuuksista. Samaan aikaan yhteiskuntatutkimuksessa voimistuneet postmodernit näkemykset hylkäsivät ajatuksen yhdestä teoreettisesta selitysmallista. Kokonaisuudessaan nämä eri ympäristöissä ilmenneet muutokset johtivat akateemisen vertailevan koulutustutkimuksen suuntautumiseen pois yhden ainoan selitysmallin etsinnästä ja monien erilaisten teoreettisten selitysmallien samanaikaiseen syntymiseen. (Mattheou 2009.)

Maailmanjärjestelmäteoriat

Kun yhden (ainoan ja oikean) tieteellisen menetelmän tavoittelusta luovuttiin, syntyi tila, jossa useat toisistaan eriävät ja myöhemmin kilvoittelevat teoreettiset suuntaukset kehittyivät. Niitä yhdistää maailmanlaajuinen katsantokanta, mistä osittain johtuen niitä on kutsuttu maailmanjärjestelmäteorioiksi. Maailmanjärjestelmäteoriat poikkeavat tieteenfilosofisilta lähestymistavoiltaan merkittävästi toisistaan, mikä on osaltaan vaikuttanut näiden suuntausten välisiin kiistanalaisuuksiin. Kiistanalaisuus on paikantunut konstruktionismin ja realismin

välille ja heijastunut näkemyseroina näiden kahden tieteenfilosofisen suuntauksen välillä. Kiistat konstruktionismin ja realismin välillä eivät ole tyypillisiä pelkästään vertailevalle koulutustutkimukselle, vaan näiden tieteenfilosofisten suuntausten välinen jännite on heijastunut eri tieteenaloille laajemminkin (Hacking 1999).

Maailmanjärjestelmäteoriat ovat jakautuneet eri suuntauksiin, kuten maailmankulttuuriteoriaan, taloudellisesti painottuneeseen maailmanjärjestelmäteoriaan ja progressiiviseen/pragmaattiseen maailmanjärjestelmäteoriaan. Maailmankulttuuriteoria (ks. esim. Baker & LeTendre 2005; Meyer, Ramirez & Soysal 1992) viittaa nimensä mukaisesti käsitykseen maailmanlaajuisesti leviävistä koulutuksen malleista. Yksi teorian perusolettamuksista on ajatus piirteistä ja ominaisuuksista, jotka läpäisevät kulttuurit ilmentäen niiden välistä konvergenssia eli lähentymistä. Teorian keskeinen väittäjä liittyy koulutuksen laajentumiseen, jonka nähdään etenevän maailmanlaajuisen järjestelmän vaikutuksesta, ja jonka tuloksena esimerkiksi opetussuunnitelmien sisällöt ja koulutusjärjestelmien rakenteet muuttuvat yhtenäisiksi. Teorian mukaan maailmankulttuurin syntyyn on vaikuttanut länsimaisen valtiomuodon kehittyminen, joka vahvisti uskomusta koulutuksesta yhteiskunnallisen tasapainon ja talouskasvun turvaajana. (Carney, Rappleye & Silova, 2012; Spring, 2014.) . (Spring 2014.) Maailmankulttuuriteoriaperustaa näkemyksensä muun muassa fenomenologiaan ja tulkintaan uusinstitutionalistisista yhteiskuntateorioista (Carney, Rappleye & Silova, 2012). . Teoria ymmärtää ihmisten toiminnan luonteen ensisijaisesti sosiaalisesti rakentuneena. , (Ramirez 2006; Carney, Rappleye & Silova, 2012 .) Tieto ja totuus ovat suhteellisia, koska tutkijat rakentavat ne tutkimuskohteistaan, jotka myös tuottavat toimiessaan erilaisia tietoja ja totuuksia.

Maailmankulttuuriteoria on saanut kritiikkiä osakseen taloudellisesti painottunutta maailmanjärjestelmäteoriaa kannattavilta tutkijoilta, joiden näkemykset perustuvat kriittiseen ja konfliktiteoreettiseen kasvatustieteen tieteenfilosofiaan (esim. Dale 2000; Robertson 2010). Heidän mukaansa kulttuuri ei ensisijaisesti selitä maailmanlaajuisia koulutuksen ilmiöitä, kuten koulutuksen tuottaman taloudellisen hyvinvoinnin epätasaista jakautumista. Kriittisen lähestymistavan edustajat ovat suhtautuneet jyrkkään konstruktionismiin epäilevästi ja pitäneet sitä eräänlaisena länsimaisena filosofointina, joka ei kosketa laajaa heikompiosaista maailman väestönosaa (Hacking 1999). Taloutta painottavan maailmanjärjestysteorian edustajat ovat saaneet vaikutteita Immanuel Wallersteinin (2004) näkemyksistä maailman jakautumisesta ydinalueisiin sekä puoliperifeerisiin ja perifeerisiin alueisiin. Nykyisen tulkinnan mukaan ytimen muodostavat käytännössä rikkaat läntiset teollisuusmaat ja eräät

Aasian valtiot, puoliperifeerisen alueen BRIC-valtiot (Brasilia, Venäjä, Intia ja Kiina) sekä perifeerisen alueen köyhät valtiot. (Spring 2014.)

Jälkikolonialistista maailmanjärjestystä tarkasteleva tutkimus kiinnittää huomiota riippuvuussuhteisiin ja kansainvälisten organisaatioiden rooliin epätasa-arvoisen maailmanjärjestyksen ylläpitäjinä (Carnoy & Samoff 1990; Robertson 2010).

Korkeakoulututkimuksessa suuntausta on edustanut esimerkiksi Philip Altbach (2004). Toisin kuin maailmankulttuuriteoriassa, jota on myös kutsuttu konsensus-tyyppiseksi teoriaksi, jälkikolonialistisessa maailmanjärjestysteoriassa lähtökohtana ovat konfliktit, jotka syventävät yhteiskunnallista epätasa-arvoa. Myös jälkikolonialistiset maailmankulttuuriteoriat eroavat toisistaan suhteessa tietoon; kriittisen suuntauksen edustajat (esim. Dale 2000; Robertson 2010) eivät allekirjoita marxistisia näkemyksiä objektiivisesta totuudesta tai utopioista. On huomattava, etteivät myöskään jälkikolonialistiset teoriat ole säästyneet kritiikiltä. Niiden on kritisoitu unohtaneen koulutuksen sivistyksellisen ja kulttuurisen merkityksen ja päätyvän usein deterministisiin ja sitä kautta ennalta arvattaviin tulkintoihin tutkimuskohteistaan. Konstruktivistisesti suuntautuneet tutkijat ovat todenneet jälkikolonialistisen tutkimuksen noudattavan pitkälti funktionalistista strukturalismia ja sitä kautta positivistista tieteenperitettä, koska jälkikolonialistit tarkastelevat maailmaa pohjimmiltaan strukturaalisesti ja luokittavasti evoluutioteorian pohjalta (Welch 2007). Jälkikolonialististen teorioiden tapoikeuttaa tuottamansa tieto ilmentää koherentistista lähestymistapaa; jälkikolonialismi perustuvat näkemyksiin maailman jakautumisesta eri osiin, ja muihin, tätä näkemystä tukeviin argumentteihin, kuten ajatukseen hegemonisista valtioista ja kansainvälisten organisaatioiden toiminnasta tämän hegemonian ylläpitäjinä. (vrt. Archer 2001, 164–165.)

Maailmanjärjestelmäteorioiden kolmatta suuntausta on kutsuttu progressiiviseksi maailmanjärjestelmäteoriaksi (Spring 2014). Nimi perustuu Jürgen Schriewerin ja Carlos Martinezin tutkimukseen (2004), jossa he tarkastelivat John Deweyn ja Paulo Freiren näkemysten leviämistä Kiinassa ja Latinalaisen Amerikan maissa 1920-luvulta lähtien. Schriewer ja Martinez olivat tutkimuksessaan kiinnostuneita erityisesti siitä, kuinka globaalit ideat muuttuvat paikallisesti. Poliittikka eriytyy, kun globaalilla tasolla parhaiksi koetut käytänteet muuntuvat paikallisella tasolla. Kansainvälisten järjestöjen vaikutteita ei nähdä tässä teoreettisessa suuntauksessa monoliittisinä, vaan niiden tarjoamien suositusten on havaittu olevan keskenään erilaisia. Teoriallaan Schriewer ja Martinez pyrkivät

muodostamaan vastapainon maailmankulttuuriteorialle. Tämä Niklas Luhmannin systeemiteoreettiseen konstruktivismiin perustuva suuntaus suhtautuu epäilevästi ajatukseen siitä, että kansainväliset organisaatiot pyrkisivät yksimielisesti luomaan globaalin yhdenmukaisen koulutuksen maailman. Gita Steiner-Khamsin (2014) runsaasti siteeratut tutkimukset koulutuksen lainaamisesta kytkeytyvät läheisesti tähän teoreettiseen suuntaukseen.

Kulttuurinen lähestymistapa

Niitä vertailevan koulutustutkimuksen teorioita, jotka ovat ensi sijassa kiinnostuneita politiikan lainaamisen ja muuntumisen (policy transfer) kaltaisista paikallisista kulttuureista ja koulutuksen ilmiöistä, on kokoavasti kutsuttu kulttuuriseksi lähestymistavaksi (ks. esim. Spring 2014). Tämä suuntausta sisäisesti kiinteyttävä nimitys voi kuitenkin antaa liiankin ehjän kuvan keskenään hyvin erilaisista teorioista. Esimerkiksi Phillips ja Ochs (2003) kiinnittyvät tutkimuksissaan Michael Sadlerin viitoittamaan relativistiseen lähestymistapaan kehittämällä mallia koulutuksen lainaamiseen liittyvästä ilmiöstä ja sen vaiheista. Bartlett ja Vavrus (2017) puolestaan korostavat moniulotteista lähestymistapaa, jota he kutsuvat vertikaaliseksi tapaustutkimusmalliksi (vertical case study design). Heidän mallissaan vertikaali lähestymistapa, joka ulottuu globaalilta paikalliselle tasolle, yhdistyy horisontaaliin, useampia paikallisia tapaustutkimuksia käsittävään tutkimusjoukkoon. Vertikaalisen tapaustutkimusmallin keskeinen menetelmä on etnografia yhdistyneenä Bruno Latourin sosiokonstruktivistiseen toimijaverkostoteoriaan (actor-network theory). Vandra Masemann (2013) puolestaan eroaa edellä mainituista teoreetikoista korostaessaan kulttuurin, luokan ja koulutuksen yhteyttä vertailevassa tutkimuksessa. Masemann toteaa, että käsitys sosiaalisesta asemasta ja luokasta määrittelee, kuinka oppilaat kokevat pedagogian muodot eri kulttuurisissa konteksteissa.

Vaikka edellä lyhyesti kuvatut teoreettiset avaukset ovat keskenään hyvinkin erilaisia, niille on yhteistä pyrkimys ymmärtää tutkimuskohdetta kontekstissaan ja tukeutuminen hermeneuttiseen tietentraditioon. Osa kulttuurisen lähestymistavan omaksuneista tutkijoista (Lahelma & Gordon 2010; Masemann 2013; Phillips & Ochs 2003) korostaa tiedon suhteellisuutta kulttuuriin, uskomusjärjestelmään ja käsitteelliseen viitekehykseen nähden. Toiset (esim. Bartlett & Vavrus 2017) ovat omaksuneet vahvan tiedonsosiologisen näkemyksen, jonka tavoitteena on pyrkimys mahdollisimman arvovapaaseen ja kaikki

osapuolet (myös ei-inhimilliset) sisältävään kuvaukseen.

Kansainvälisten järjestöjen vertailevat tutkimukset

Kansainväliset järjestöt, kuten UNESCO, OECD ja Maailmanpankki, ovat tehneet vertailevaa koulutustutkimusta toisen maailmansodan päättymisestä lähtien. Vertailevaa koulutustutkimusta onkin kutsuttu vertailevaksi ja kansainväliseksi koulutustutkimukseksi, jossa jälkimmäisellä viitataan nimenomaisesti kansainvälisten järjestöjen tuottamiin julkaisuihin, kuten tilastoihin, indikaattorien pohjalta laadittuihin analyysihin, laadullisiin koulutuspolitiikan arviointeihin ja muihin monografioihin. Kansainvälisten järjestöjen toimintaan on liitetty myös ajatus vertailevan koulutustutkimuksen poliittisesta ulottuvuudesta (Tervonen-Gonçalves & Oinonen 2012; Välimaa 2008). Tällä on viitattu esimerkiksi kansainvälisten järjestöjen erilaisiin pehmeän hallinnan (soft governance) keinoihin. Kansainvälisten järjestöjen tuottamien indikaattoritutkimusten on havaittu muuntuvan vallan välineiksi silloin kun ne ovat tuottaneet erilaisia kategorioita ja luokitteluja poliittisten päättäjien (?) käyttöön (Tervonen-Conçalves & Oinonen 2012).

Kansainvälisten järjestöjen tuottamien julkaisujen, erityisesti oppimissaavutuksia käsittelevien tilasto- ja indikaattorijulkaisujen, on katsottu heijastavan positivistista tieteenfilosofiaa ja empiiris-analyyttistä käsitystä kasvatuksesta ja oppimisesta (Epstein 2008; Welch 2007). Tarkasteltaessa esimerkiksi OECD:n koulutusjulkaisujen profiilia viimeisten kymmenen vuoden ajalta voidaan huomata, että järjestön keskittyy nimenomaisesti indikaattoriohjelmiin, joita ovat esimerkiksi PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies) ja PISA (Programme for International Student Assessment).

Indikaattoritutkimuksia ohjaava positivistinen tieteenfilosofia nojautuu käsitteellisen reduktion olemassaoloon. Se olettaa, että kaikkien erityistieteiden, kuten kasvatustieteen, teorit ja lait voidaan johtaa perustavamman tieteen, tässä tapauksessa luonnontieteen teorioista ja laeista. Yhteiskuntatieteissä reduktionismi on johtanut metodologiseen individualismiin eli vaatimukseen sosiaalisten tapahtumien selittämisestä yksilöiden käyttäytymisellä tai mentaalisisillä tiloilla. (Raatikainen 2010.) Metodologisen individualismin on tulkittu ilmentävän positivismille tyypillistä atomistista käsitystä todellisuuden perimmäisestä luonteesta. Metodologisen individualismin mukaisesti tutkimus kohdistuu

tällöin yksilöiden osaamiseen, käyttäytymiseen, näkemyksiin ja asenteisiin, koska tämän tyyppisen tutkimuksen uskotaan ilmentävän todellisuuden perimmäistä luonnetta (Raunio 1999, 212). On syytä tässä yhteydessä todeta, että monet koulutustutkijat ovat ilmaisseet kriittisen kantansa PISA-tutkimuksen globaaleja vaikutuksia kohtaan; kansainvälisten indikaattoritutkimusten on katsottu johtaneen laadun arvioinnin ja siihen liittyvän testaamisen kulttuurin leviämiseen ja samalla koulutuksen arvoista käydyn keskustelun surkastumiseen. Näyttöön perustuva koulutuspolitiikka (evidence-based policy) on lisännyt kansainvälisten järjestöjen tuottamien indikaattorien merkitystä koulutusuudistusten perusteluina. (Normand 2016.)

Kansainvälisiä indikaattoritutkimuksia ovat kritisoineet sekä maailmanjärjestelmäteoreetikot että konstruktivistisesti suuntautuneet tutkijat. Viime kädessä kysymys on tieteenfilosofisesta kiistanalaisuudesta. Konstruktivistisesti suuntautuneet tutkijat (esim. Normand 2016; Welch 2007) tulkitsevat indikaattoritutkimukset hallinnan keinona, joka viime kädessä vahvistaa järjestön auktoriteettia. Jälkikolonialistisen maailmanjärjestelmäteorian näkökulmasta kansainvälisten järjestöjen voidaan katsoa ylläpitävän globaalia epätasa-arvoa niiden julkaistessa tiheään itseään toistavia indikaattoritutkimuksia, joissa kehittyvät maat joutuvat jatkuvasti kamppailemaan viimeisistä sijoista. Molemmat suuntaukset suhtautuvat indikaattoritutkimusten taustalla vaikuttavaan positivismiin kriittisesti, mutta kritiikkien sisällöt poikkeavat toisistaan.

Johtopäätökset

Tämän artikkelin otsikossa esittämäni kysymys siitä, mitä on vertaileva koulutustutkimus, on pohjimmiltaan ontologinen. Viittaan ontologialla Ian Hackingin (2002) ajatukseen historiallisesta ontologiasta, jossa mahdollisuuksien avaruudessa tapahtuvat valinnat vaikuttavat siihen, mitkä asiat tulevat olevaksi ja miten. Hackingille ontologia ja epistemologia ovat sisäkkäisiä. Järkeilyn tyylit, tässä artikkelissa laajasti ymmärrettynä vertailevan koulutustutkimuksen suuntaukset, ilmenevät ja kiinteytyvät vuorovaikutuksessa ulkoisten tekijöiden, kuten demografisten tai yhteiskunnallisten muutosten kanssa. Tutkimus järkeilyn tyyleistä on viime kädessä tutkimusta niiden ”metaepistemologisista” näkemyksistä eli siitä, miten eri järkeilyn tyylit katsovat saavuttavansa totuuden. (Hacking 2002.) Saaren (2013) mukaan Hackingin ajatuksia on pidetty mielekkäänä tieteentutkimuksen ja kritiikin

lähtökohtana, koska ne historiallistavat ja suhteellistavat ikuisina ja paikattomina pidetyt tieteelliset totuudet.

Hackingin (2002) avaamassa maisemassa vertailevan koulutustutkimuksen teorit näyttäytyvät ensisijaisesti historiallisina; ne pyrkivät selittämään aikakautensa koulutuksen ilmiöitä ja tuottamaan niistä uutta tietoa. Teorioiden käsitykset tiedosta ja totuudesta vaihtelevat kuitenkin merkittävästi. Osa teorioista nojautuu perususkomuksiin ja ajatukseen siitä, että totuus on saavutettavissa silloin, kun tieto oikeutetaan perususkomuksista. Toiset tutkijat eivät tunnista perususkomusten olemassaoloa vaan ymmärtävät tieteen itsessään sosiaalisesti konstruktioksi. Naturalistinen käsitys tiedosta poikkeaa edellä mainituista rajatessaan totuuden luonnontieteiden tuottamaan tietoon. Teorioiden filosofisten ja epistemologisten perusteiden tutkimus historiallisessa kontekstissaan ilmentää, kuinka teorit ovat itsessään suhteellisia ja kehittyvät koulutuksen ja laajemmin yhteiskunnallisten ilmiöiden myötävaikutuksesta.

Vertaileva koulutustutkimus avautuu tässä artikkelissa kenttänä, jossa monet hyvin erityyppiset teoreettiset suuntaukset ovat säilyneet melko vakaina. Suuntaukset eivät ole välttämättä sisäisesti kovin kiinteitä, vaan ne kokoavat yhteen hyvin erilaisia teoreettisia malleja. Vertailevan koulutustutkimuksen kenttä on pieni verrattuna monien muiden kasvatustieteellisen tutkimuksen osa-alueisiin. Keinot, joilla sen teorit luovat vakautensa ja pysyvyytensä, ovat rajallisia. Keskeisiin keinoihin kuuluu artikkelien julkaiseminen tieteenalan tärkeimmissä lehdissä, jotka vahvistavat teorioiden kannatusta ja sisäistä kiinteyttä sekä tuottavat niitä tukevia uusia ajatuksia ja todisteita.

Vaikka tässä yhteydessä ei ole mahdollista yksityiskohtaisesti tarkastella eri suuntauksien sisäistä argumentointia, voidaan kuitenkin todeta, että vertailevassa koulutustutkimuksessa asetetut kysymykset, valitut aineistot ja tulkintatavat näyttäisivät johtavan tilanteeseen, jota Hacking luonnehtii kehämäisyydeksi. Väitteiden todenmukaisuus perustuu Hackingin mukaan havaintoihin tai dataan, joiden arvo määräytyy edeltävästi annettujen kysymysten alueella. Tällöin esitetyt löydökset ja väitteet löytyvät perustelunsa käytetystä järjelyn menetelmästä (Lehtonen 2003). Tämä havainto auttaa ymmärtämään, miksi esimerkiksi maailmankulttuurin, jälkikolonialistisen tai kulttuurisen lähestymistavan omaksuneet tutkimukset tuottavat eri tulkintoja. Positivistiseen tieteenfilosofiaan tukeutuvat kansainvälisten järjestöjen indikaattoritutkimukset näyttäisivät perustavan vakautensa siihen, että ne onnistuvat

toistuvasti luomaan kuvan luonnollisesta oppimisen mittaamisesta, joka on intressitöntä ja siten muiden arvosidonnaisten tieteellisten suuntausten yläpuolella (vrt. Raatikainen 2010).

Vertailevan koulutustutkimuksen suuntaukset ovat sidoksissa hyvin erilaisiin tieteenfilosofisiin näkemyksiin, mikä merkitsee, että myös niiden käsitykset tiedon luonteesta poikkeavat merkittävästi toisistaan. On pohjimmiltaan arvokysymys, mihin suuntaukseen tutkija kiinnittyy omissa julkaisuissaan. Naturalistisen tiedonkäsityksen omaksuneet suuntaukset uskovat arvovapaaseen tieteseen silloin, kun tieto johdetaan luonnontieteistä. Jyrkkä konstruktionismi pitää kaikkea tiedettä arvosidonnaisena. Näiden kahden suuntauksen välille sijoittuu näkökantoja, joiden mukaan tiede on aina jossain määrin arvosidonnaista.

Lähteet:

Archer, C. 2001. *International organizations*. New York: Routledge.

Altbach, P. G. 2004. Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education Management* 10 (1), 3–25.

Baker, D. P. & LeTendre, G. K. 2005. *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press. Bartlett, L. & Vavrus, F. 2017. *Rethinking case study research: A comparative approach*. New York, NY: Routledge.

Carney, S., Rappleye, J. & Silova, I. 2012. Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366-393..

Carnoy, M. & Samoff, J. 1990. *Education and social transition in the Third World*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Cowen, R. 2018. Embodied comparative education. *Comparative Education* 54 (1), 10–25.

Cowen, R. & Kazamias, A. M. & Unterhalter, E. (toim.) 2009. *International handbook of comparative education*. Part one. Springer International Handbooks of Education 22. Dordrecht: Springer.

Dale, R. 2000. Globalization and education: Demonstrating a "Common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda"? *Educational Theory* 50 (4), 427-448.

Epstein, E. H. 2008. Setting the normative boundaries: Crucial epistemological benchmarks in comparative education. *Comparative Education* 44 (4), 373–386.

Hacking, I. 1999. *The social construction of what?* Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Hacking, I. 2002. *Historical ontology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holmes, B. 1965. *Problems in education: A comparative approach*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jullien, M-A. 1817. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. https://books.google.fi/books?id=InNQAAAACAAJ&pg=PA3&hl=fi&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false. (Luettu 31.5.2018.)
- Kaloyannaki, P. & Kazamias, A. M. 2009. The modernist beginnings of comparative education: The proto-scientific and the reformist-Meliorist administrative motif. Teoksessa R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Unterhalter (toim.) *International handbook of comparative education. Part one*. Springer International Handbooks of Education 22. Dordrecht: Springer, 11–36.
- Kazamias, A. M. 2009a. Forgotten men, forgotten themes: The historical-philosophical-cultural and liberal humanist motif in comparative education. Teoksessa R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Unterhalter (toim.) *International handbook of comparative education. Part one*. Springer International Handbooks of Education 22. Dordrecht: Springer, 37–58.
- Kazamias, A. M. 2009b. Comparative education: Historical reflections. Teoksessa R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Unterhalter (toim.) *International handbook of comparative education. Part one*. Springer International Handbooks of Education 22. Dordrecht: Springer, 139–157.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. *Tiede tutkimuskohteena: Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Klein, P. D. 2005. Epistemology. Teoksessa E. Graig (toim.) *The shorter Routledge encyclopedia for philosophy*. Abingdon: Routledge, 224–227.
- Knuuttila, T. 2002. Signing for reflexivity: Constructionist rhetorics and its reflexive critique in science and technology studies. *Forum: Qualitative Social Research* 3 (3), Art. 15. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/828>. (Luettu xx.xx.2018.)
- Kosmützky, A. & Nokkala, T. 2014. Challenges and trends in comparative higher education: An editorial. *Higher Education* 67 (4), 369–380.
- Kuhn, T. S. 1994. *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Art House.
- Kusch, M. 2011. Reflexivity, relativism, microhistory: Three desiderata for historical epistemologies. *Erkenntnis* 75 (3), 483–494.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2010. Comparative and cross-cultural ethnography. Teoksessa J. Kauko, R. Rinne & H. Kynkäänniemi (toim.) *Restructuring the truth of Schooling – Essays on discursive practices in the sociology and politics of education. A Festschrift for Hannu Simola*. Research in Educational Sciences 48. Helsinki: FERA, 113–130.
- Lammenranta, M. 2012 *Tietoteoria*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, T-K. 2003. Historiallisesta ontologiasta. *Tiede & edistys* 28 (1), 1–11.
- Masemann, V. L. 2013. Culture and education. Teoksessa R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz (toim.) *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. 4. painos. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 113–132.

- Mattheou, D. 2009. The scientific paradigm in comparative education. Teoksessa R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Unterhalter (toim.) *International handbook of comparative education. Part one.* Springer International Handbooks of Education 22. Dordrecht: Springer, 59–71.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Soysal, Y. N. 1992. World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education* 65 (2), 128–149.
- Niiniluoto, I. 1993. Uusien tieteiden synty: Kuusi mallia. Teoksessa L. Haaparanta, I. Koskinen, E. Oesch & T. Vadén (toim.) *Malli, metodi, merkitys: Esseitä Veikko Rantalan 60-vuotispäivän kunniaksi.* Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 49, 187–197.
- Noah, H. J. & Eckstein, M. A. 1969. *Toward a science of comparative education.* London: MacMillan.
- Normand, R. 2016. The changing epistemic governance of European education: The fabrication of the Homo Academicus Europeanus? *Educational Governance Research* 3. Cham: Springer.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. 2003. Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education* 39 (4), 423–438.
- Phillips, D. & Ochs, K. 2003. Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education* 39 (4), 451–461.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. 2014. *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice.* 2. painos. London: Bloomsbury Academic.
- Raatikainen, P. 2010. *Ihmistieteet ja filosofia.* Helsinki: Gaudeamus.
- Raivola, R. 1984. *Vertaileva kasvatustiede.* Tampereen yliopisto. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti 30.
- Raunio, K. 1999. *Positivismi ja ihmistiede: Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt.* Helsinki: Gaudeamus.
- Robertson, S. L. 2010. Market multilateralism, the World Bank Group and the asymmetries of globalising higher education: Toward a critical political economy analysis. Teoksessa R. Malee Bassett & A. Maldonado-Maldonado (toim.) *International organizations and higher education policy: Thinking globally, acting locally?* New York, NY: Routledge, 113–131.
- Saari, A. 2013. Tilastollinen järkeily ja oppilasarviointi suomalaisen kasvatustieteen historiassa Ian Hackingin tieteenfilosofian näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 7 (3), 5–23.
- Sadler, M. 1900/1964. How Far Can We Learn Anything Practical from the Study of Foreign Systems of Education? *Comparative Education Review* 7 (3), 307–314.
- Schriewer, J. & Martinez, C. 2004. Constructions of internationality in education. Teoksessa G. Steiner-Khamsi (toim.) *The global politics of educational borrowing and lending.* New York, NY: Teachers College Press, 29–53.
- Schulenberg, U. 2015. John Dewey's Antifoundationalist Story of Progress. Teoksessa U. Schulenberg (toim.) *Richard Rorty and the idea of poeticized future.* London: Palgrave MacMillan, 106–119.

- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in education politics: Understanding and explaining the Finnish case. London: Routledge.
- Spring, J. 2014. Globalization of education: An introduction. New York, NY: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. 2014. Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education* 34 (2), 153–167.
- Tervonen-Gonçalves, L. & Oinonen, E. 2012. Vertailun valta. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 3–15.
- Välimaa, J. 2008. On comparative research in higher education. Teoksessa A. Amaral, I. Bleiklie & C. Musselin (toim.) *From governance to identity: A Festschrift to Mary Henkel. Higher Education Dynamics* 24. Dordrecht: Springer, 141–155.
- Välimaa, J. & Nokkala, T. 2014. The dimensions of social dynamics in comparative studies on higher education. *Higher Education* 67 (4), 423–437.
- Wallerstein, I. 2004. *World-systems analysis: An introduction*. Durham: Duke University Press.
- Welch, A. 2007. Technocracy, uncertainty, and ethics: Comparative education in an era of postmodernity and globalization. Teoksessa R. F. Arnove & C. A. Torres (toim.) *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. 3. painos. Lanham, MA: Rowman & Littlefield 21–45.