

Ajankohtaiset

Kuria ja järjestystä vai vapautta ja kaveruutta?

Ranskalainen koulu aineettoman kulttuuriperinnön kenttänä

Lectio praecursoria Turun yliopistossa 19.11.2021

Eeva Salo-Tammivuori

Ranskalaisen demokratian yksi olennainen perusta on valtion järjestämä ilmainen ja tunnustukseton koulu. Peruskouluun pääsevät kaikki Ranskassa asuvat lapset kansallisuuteen, sukupuoleen tai etniseen taustaan katsomatta. (Combes 2013, 12.) Nykyinen koululaitos perustuu osittain Ranskan suuren vallankumouksen vuonna 1789 luomiin ajatuksiin sekä myöhempien, 1800-luvun koululakien periaatteisiin. Ranskassa oppivelvollisuus alkaa vuonna 2019 voimaan tulleen lain mukaan 3-vuotiaana. Tätä ennen oppivelvollisuus alkoi 6-vuotiaana, vaikka suurin osa lapsista menikin kouluun jo aiemmin. Lapset haluttiin saada työskentelemään mahdollisimman varhain, jopa alle 3-vuotiaana, oppimisen ja älykkyyden kanssa. Kouluopetusta annetaan joko valtion julkisessa oppilaitoksessa tai yksityisessä koulussa. (Auduc 2016, 281; Les grands principes du système éducatif; La liberté de l'enseignement.)

Ranskalainen koulujärjestelmä voi tuntua kovalta ja vaativalta. Oppilailta vaaditaan jo pienenä paljon, eivätkä opettajat kuuntele lapsen selityksiä. Lapsia opetetaan ponnistelemaan ja tulosten eteen on tehtävä työtä. Aloitettu työ on tehtävä loppuun eikä asiasta neuvotella. Koululaiset oppivat pitkäjänteistä työskentelyä ja heidän on myös tehtävä harjoituksia, joista he eivät pidä. Lapset oppivat sietämään pettymyksiä, vaikka opettajien mielestä kaikki vanhemmat eivät tätä enää nykyään kotona opeta. Opettajat sen sijaan ovat periksi antamattomia, eivätkä he yritäkään olla lasten "kavereita". Oppilaille kehittyy hyvä keskittymiskyky ja he ovat työskentelyssään sinnikkäitä.

Ranskalainen äiti kuvailee haastattelussa ranskalaista koulujärjestelmää ja sen eroa suomalaisen:

Sellainen on meidän systeemimme, me emme ole koulussa pitääksemme hauskaa. Kun lapsemme menevät aamuisin kouluun pienten luokalle, en sano heille: "Hyvää koulupäivää." Sanot heille:



”Työskentele hyvin.” Koska meille koulu on paikka, jossa opitaan. Siellä ei tehdä savitöitä tai muuta sellaista... (Ä12, 2013.)¹

Nämä sanat toistuvat usein ranskalaisen koulun toimintakulttuurista puhuttaessa. Koulussa on tehtävä kovasti töitä. Tämän äidit ovat oppineet jo omilta äideiltään. (Ä11, 2013; Ä12, 2013.) Vanhempien ja opettajien kovat vaatimukset eivät kuitenkaan näytä ranskalaisia lapsia traumatisoivan. Ranskassa on pitkä ja vahva kurin ja rangaistuksen perinne. Kova kuri tuntuu olevan ranskalaisille kollektiivinen kokemus, jonka kaikki ovat kokeneet ja jonka lähes kaikki kestävät. Se opitaan pienenä eikä muuta vaihtoehtoa ole.

Koulun kulttuuriperintöyhteisö

Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat kulttuuriperintöyhteisö ja kulttuuriperintöprosessi. Euroopan neuvoston puiteyleissopimus kulttuuriperinnön yhteiskunnallisesta merkityksestä, niin sanottu Faron sopimus vuodelta 2005 ratifioitiin Suomessa vuonna 2017. Sopimuksessa määritellään ensimmäisen kerran *kulttuuriperintöyhteisön* käsite. Se tarkoittaa *niitä ihmisiä, jotka arvostavat tiettyjä kulttuuriperinnön piirteitä, joita he haluavat julkisen toiminnan puitteissa ylläpitää ja välittää tuleville sukupolville.* (Hallituksen esitys HE 87/2017 vp.) Väitöskirjassani tarkoitan kulttuuriperintöyhteisöllä kouluyhteisöä, johon kuuluvat oppilaat, opettajat, avustajat, vanhemmat ja koulutarkastajat. Kun kirjoitan koulusta, kirjoitan nimenomaan koulun kulttuuriperintöyhteisöstä. Laajemmin nähtynä kulttuuriperintöyhteisöön kuuluvat koulun tapauksessa myös valtion kouluviranomaiset. He antavat kouluille muun muassa opetussuunnitelman, jota on noudatettava, vaikka koulun toimijat haluaisivat joskus menetellä toisin. Kouluyhteisö ei siis itse voi kokonaan valita, minkälaista kulttuuriperintöä se haluaa ylläpitää ja välittää. Kouluviranomaisten asettamat vaatimukset on täytettävä. Koulu voi kuitenkin säädellä toimintaansa tietyiltä osin esimerkiksi käytöstapoihin tai kurinpitoon liittyvissä asioissa.

Kulttuuriperintöä ei ole olemassa sellaisenaan valmiina. Tutkimukseni toiseksi keskeiseksi käsitteeksi nouseekin *kulttuuriperintöprosessi*. Kun yksilö tai yhteisö haluaa säilyttää jonkin itselleen tärkeän menneisyyden jäljen, syntyy siitä määrittelyn ja rajanvedon tuloksena kulttuuriperintöä. Tutkijana olen kiinnostunut niistä prosesseista, joiden tuloksena jokin kulttuurin osa tai perinneaines määritellään tärkeäksi ja säilyttämisen arvoiseksi ja vastaavasti joku toinen aines unohtuu tai hävitetään jopa tietoisesti. Yksilöt ja ryhmät tekevät valintoja kulttuuriperinnön säilyttämiseksi oman aikansa lähtökohdista käsin ja sen hetkisiä tarpeitaan ajatellen. (Tuomi-Nikula et al. 2013b, 20.) Kulttuuriperintöprosessia ohjaakin ajatus siitä, miten ja mitä ihmiset arvottavat heitä ympäröivässä aineettomassa ja aineellisessa maailmassa. Kulttuuriperintöprosessissa valitaan representaatiomuoto, jota korostetaan ja painotetaan. Samanaikaisesti hävytetään tai rajataan pois muuta. (Lillbroända-Annala 2014, 27–28, 30.)

Ranskalaisessa koulussa sen toimintakulttuuri on opittua ranskalaista aineetonta perintöä, johon koulun kulttuuriperintöyhteisö samastuu. Se on muun muassa tietoja ja taitoja, koulun juhlia sekä koululaisena ja opettajana olemista. Kouluyhteisö tukee tätä kulttuuriperintöä ja on siirtänyt sitä tietyiltä osin tähän päivään saakka. Jotkut elementit, kuten esimerkiksi

¹ *C'est notre système, nous, on n'est pas à l'école pour s'amuser. Nous... nos enfants vont à l'école en maternelle le matin, je ne leur dis pas : « Bonne école. » Tu leur dis : « Travailler bien. » Parce que pour nous, l'école, c'est un lieu d'apprentissage. C'est n'est pas un lieu pour faire de la poterie ou des machins ...*



käsityön opetus, ovat jääneet pois ja hävinneet. Toiset taas, kuten hyvät käytöstavat, kova kuri ja sinnikäs työskentely, on koettu tärkeiksi ja säilyttämisen arvoisiksi. Syitä tiettyjen elementtien säilymiseen tai niiden häviämiseen voi etsiä muun muassa ranskalaisesta kommunikaatiosta. Siinä lapset omaksuvat kotikasvatuksen kautta hyvän käytöksen perusteet, jota koulu tukee toimintakulttuurillaan. Lähestyn ranskalaisen koulun kommunikaatiota sosiaalipsykologi Geert Hofsteden neljän kulttuurin ulottuvuuden kautta. Tarkastelun kohteena ovat koulukontekstissa muun muassa vallankäyttöön, auktoriteetteihin ja epävarmoihin tilanteisiin suhtautuminen. Pohdin kriittisesti, miten Hofsteden määrittämät kulttuuridimensiot (esim. Hofstede et al. 2010) sopivat ranskalaisen koulun toimintakulttuuriin.

Ranskasta Raumalle

Ranskalainen koulu perustettiin Raumalle vuonna 2005 takaamaan vanhempien työn takia Suomeen tulleiden lasten ranskalaisen koulutuksen jatkuminen tilapäisen ulkomailla asumisen aikana. Raumalle työn takia muuttaneet ranskalaiset muodostivat tiiviin yhteisön, jossa koulu toimi lapsiperheitä yhdistävänä tekijänä. Sen ranskalaiseen traditioon pohjautuva toimintakulttuuri vahvisti ja suojausi ranskalaisvähemmistön identiteettiä suomalaisessa valtakulttuurissa. Arjen turvana vieraan keskellä oli oma ranskalainen koti, koulu ja kulttuuri. Perheet olivat tulleet Suomeen vapaaehtoisesti työn takia. Oleskelu Suomessa oli alun perin suunniteltu määräaikaiseksi, joten väliaikaisuus ei vaatinut suomen kielen taitoa tai sopeutumista suomalaiseen elämään.

Kulttuurin muutos alkaa yksilöiden toiminnan muutoksesta. Näin tapahtui myös Raumalla, kun ensimmäinen perhe siirsi vuonna 2009 lapsensa ranskalaisesta koulusta suomalaiseen peruskouluun. Aloitteen tekijänä koulun vaihtoon oli ranskalainen opettaja. Hän toimi ensimmäisenä koulun kulttuuriperintöyhteisön rikkojana. Opettaja ajatteli lapsen etua, koska näki tämän pitkästyvän yhdysluokassa. Hän uskalsi kyseenalaistaa ranskalaisen koulun toimintakulttuuria ja suhtautua avoimesti suomalaiseen koulujärjestelmään. Kun muut ranskalaiset kuuluivat lapsen ja vanhempien hyvistä kokemuksista suomalaisessa peruskoulussa, heräsi kiinnostus laajemminkin oppilaiden siirtymiseen pois raskaaksi koetusta ranskalaisesta koulujärjestelmästä. Tämän prosessin seurauksena siirtyi vuosien 2009 ja 2012 välillä ranskalaisesta koulusta 15 oppilasta suomalaiseen peruskouluun.

Suomalaisesta koulusta saadut positiiviset kokemukset synnyttivät vastakkainasettelua, jossa vanhemmat vertasivat suomalaista koulua ranskalaiseen. Kritiikkiä saivat ranskalaisen koulun raskas opetussuunnitelma ja vähäinen yhteistyö lasten opettajien sekä suomalaisen koulun kanssa. Opettajien epäoikeudenmukaisuus, rangaistusten antaminen ja oppilaiden nöyryyttäminen luokan edessä olivat nyt kritiikin kohteina.

Kansainvälistä lapsen oikeuksien päivää vietetään huomenna 20. marraskuuta. Tämän vuoden teemana on lapsen oikeus hyvään kohteluun. Lapsen oikeuksien viikon tavoitteena kouluissa on lisätä *Lapsen oikeuksien sopimuksen* tuntemista ja sen soveltamista koulun arjessa ja kasvatuskäytännöissä. Jokaisella lapsella on oikeus suojeluun ruumiillista ja henkistä väkivaltaa sekä epäinhimillistä kohtelua vastaan (Lapsen oikeudet). Kriittisessä kulttuuriperintökeskustelussa on pohdittu kulttuuriperinnön yhteensopivuutta perusarvojen kanssa. Tärkeäksi kysymykseksi nousevat ihmisoikeudet, joihin kuuluvat myös lapsen oikeudet. Oikeuttaako se, että kova kasvatusperinne on kulttuuriperintöä, aikuisia toimimaan vastoin lapsen oikeuksia?



Kulttuuriperintödiskurssin keskeiseksi teemaksi tutkimuksessani nousee tutustuminen uuteen koulukulttuuriin, joka murtaa omaa, perinteistä toimijuutta ja ajattelutapaa. Kulttuuriperintöprosessissa joko valitaan, hyväksytään ja jatketaan ranskalaista kouluperintöä tai se hylätään tai sitä rikotaan. Vanhempien alkaessa siirtää lapsiaan suomalaiseen peruskouluun heistä tuli siirtoa ehdottaneen opettajan tapaan kulttuuriperintöyhteisön rikkojia. Kulttuuriperintötoimijuuden näkökulmasta prosessissa oli kyse ranskalaisen kouluperinnön hylkäämisestä. Omaa ranskalaista identiteettiä turvaava koulukulttuuri ei ollut enää tärkeää ja sitä uskallettiin nyt vastustaa.

Täydellisen koulun ystävälliset opettajat?

Ranskalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiansa ensimmäiset kokemukset suomalaisesta koulusta olivat positiivisia. Lapsia ja vanhempia kuunneltiin ja suhde suomalaisen koulun opettajiin ja rehtoreihin oli avoin. Vanhemmat kokivat itsensä tasavertaisiksi ja tärkeiksi keskustelukumppaneiksi opettajien kanssa. Jopa meille suomalaisille tuttu tapa saada todistus opettajan ojentamana, oli ranskalaisille uutta ja ihmeellistä. Se osoitti perheiden mielestä, että opettaja arvostaa oppilasta. Yhteydenpito kodin ja koulun välillä oli suomalaisessa koulussa helppoa ja muun muassa mahdollisuus mennä kuuntelemaan oppituntia oli vanhemmille uutta. Ranskassa opettajat eivät voisi kuvitellakaan, että joku vanhemmista istuisi luokan perällä seuraamassa opetusta.

Ranskalaiset oppilaat ovat voineet puhua suomalaisten opettajien kanssa kaikesta mieltä painavasta ja opettajat ovat olleet kannustavia eivätkä pilkkaa oppilaita tai nöyryytä näitä koko luokan edessä. Myös rehtorit ovat saaneet kiitosta niin äideiltä kuin lapsiltakin. Yksi oppilas kuvailee suomalaisia rehtoreita ”laatuihmisiksi” (TPK 2020).

Kasvatustieteen tohtori, professori Aino Pohjanoksa, jonka nimeä kantavassa salissa olemme tänään, kirjoittaa opettajan kyvystä luoda turvallinen suhde lapsiin seuraavaa:

Opettajan ote ei saa olla pakko-ote, vaan turvallinen, sopimuksista kiinnipitävä ja ymmärtävä. Lapsen tulee tietää, mitä hän saa tehdä ja mitä ei. Yhteiset pelisäännöt selvitetään niin, että jokainen ne ymmärtää. (Pohjanoksa 1980, 46.)

Muun muassa näitä asioita ranskalaiset löysivät suomalaisesta koulusta, joka näyttäytyi heille täydellisenä maailmana. Siellä oppilaiden oli hyvä olla ja opiskella kannustavien opettajien kanssa. Kahdeksan vuoden jälkeen sekä koululaiset että äidit kiittelevät edelleen suomalaisia opettajia ja rehtoreita. Ajan mittaan on kuitenkin ilmennyt myös kritiikkiä koulua kohtaan. Vaikka perheet ovat hylänneet kulttuuriperintöprosessissa perinteisen koulukulttuurinsa, asenteiden tasolla on kuitenkin havaittavissa ranskalaisen, tutun toimintakulttuurin kaipuuta. Suomalaisten opettajien toivottaisiin olevan joissakin tilanteissa tiukempia ja vaativan enemmän. Opettajat ovat rauhoitelleet vanhempien huolta yläkouluikäisen nuoren opiskelumotivaation puuttumisesta ja sanoneet sen kuuluvan tiettyyn ikään. Tämänkaltaisissa tapauksissa oppilaan perustiedot voivat jäädä niin puutteellisiksi, että niitä on myöhemmin vaikea enää paikata. Vaikka vanhemmat kokevat yhdeksi suomalaisen koulun vahvuuksista luottamuksen, oppilaisiin luotetaan toisaalta liikaa ja myös heidän selityksiään uskotaan liian helposti. Oppilaiden hyvinvoinnin sekä kannustamisen pitää olla koulun toiminnan keskiössä. Tämä ei saa kuitenkaan sulkea pois uskallusta vaatia oppilailta tavoitteellista opiskelua ja hyviä käytöstapoja.



Väitöskirjassani en etsi enkä yritä esitellä ehdotonta totuutta ranskalaisesta koulusta, koska ei ole olemassa yhtä totuutta ja yhtä ainoaa oikeaa ranskalaista koulua. Laajan, itse keräämäni aineiston avulla tuon esiin näkökulmia, jotka nousevat esiin koulun arkipäivässä sekä merkityksiä, joita haastateltavani ovat koululle ja sen toiminnalle antaneet. Kun toisen kulttuurin ominaispiirteitä katsoo ulkopuolisena, omista eettisistä lähtökohdista käsin, niitä on usein helppo tuomita. Tutkijana tehtäväni ei ole kuitenkaan arvostella eikä tuomita, vaan pyrkiä mahdollisimman monipuoliseen analyysiin, jonka pohjana on kerätty aineisto. Siitä esiin tulevat näkökohdat on esitettävä rehellisesti, vaikka ne olisivat negatiivisia ranskalaista tai suomalaista koulujärjestelmää kohtaan. Vaikka ranskalaisen koulun opetustilanteet ovat poikenneet suuresti suomalaisesta luokkatyöskentelystä ja tuntuneet kovilta ja jopa liian vaativilta, on ranskalaisen koulun toimintakulttuurissa paljon hyviä elementtejä. Niitä toivoisi suomalaisenkin koulun omaksuvan.

Etnografista tutkimusta tekevä antropologi pyrkii yleensä tekemään vieraasta tuttua. Kouluetnografi vastaavasti yrittää nähdä tutun asian uusin silmin. Koulu on meille entuudestaan tuttu paikka, olemmehan kaikki olleet aiemmin oppilaita. Koulussa tutkijan täytyykin lähestyä sen toimintakulttuuria kriittisesti ja pyrkiä tunnistamaan ja kyseenalaistamaan itsestään selviä, omia olettamuksiaan koulusta. (Gordon et al. 2007, 43–44; ks. myös: Delamont et al. 1995.) Ranskalaisessa koulussa asemani on kaksijakoinen: olen toisaalta koulun työntekijä ja kuulun sisäpiiriin. Tutkimuksessani on näin ollen myös autoetnografinen ulottuvuus. Samalla olen kuitenkin myös ulkopuolinen tutkija. Tutkijana olen halunnut olla utelias ja oppia sekä kokea uutta. Kuten ranskalainen etnologit Patrick Boumard toteaa, *tutkimus on seikkailu, joka vie tutkijan mukanaan* (Boumard 2011, 19, 223).²

Salo-Tammivuori, Eeva 2021. Kuria ja järjestystä. Ranskalainen koulu aineettoman kulttuuriperinnön kenttänä. Annales Universitatis Turkuensis B561. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8647-7>

Tutkimusaineisto

Ranskalaisten äitien haastattelut vuonna 2013 (Ä11; Ä12). Haastattelija Eeva Salo-Tammivuori.
TPK, tutkimuspäiväkirja.

Aineistot ovat kirjoittajan hallussa.

² *La recherche est une aventure qui embarque le chercheur.*



Kirjallisuus

- Auduc, Jean-Louis 2016. *Le système éducatif français aujourd'hui. De la maternelle à la terminale*. Hachette éducation.
- Boumard, Patrick 2011. *Des ethnologues à l'école*. Téraèdre.
- Combes, Jean 2013. *Histoire de l'école primaire en France*. De Borée.
- Gordon, Tuula, Pirkko Hynninen, Elina Lahelma, Tuija Metso, Tarja Palmu ja Tarja Tolonen 2007. "Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta." Teoksessa *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Toimittaneet Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma ja Tarja Tolonen, 41–64. Tampere: Vastapaino.
- Hallituksen esitys HE 87/2017 vp <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_87+2017.aspx> luettu 12.12.2019.
- Hofstede, Geert, Gert Jan Hofstede ja Michael Minkov 2010. *Cultures et organisations. Comprendre nos programmations mentales*. 3^e édition. Paris: Pearson Education France.
- La liberté de l'enseignement <<https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>> luettu 18.9.2020.
- Lapsen oikeudet <<https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-paiva-ja-viikko/>>; <<https://www.lapsenoikeudet.fi/kampanja/lapsenoikeuksienviikko/kouluille/>>; <<https://www.lapsenoikeudet.fi/kampanja/lapsenoikeuksienviikko/yleista/teemat/>>, luettu 11.11.2021.
- Les grands principes du système éducatif <<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>> luettu 9.2.2018.
- Lillbroända-Annala, Sanna 2014. "Kulttuuriperintö prosessina ja arvottamisen välineenä." Teoksessa *Muuttuva kulttuuriperintö*. Toimittaneet Tytti Steel, Arja Turunen, Sanna Lillbroända-Annala ja Maija Santikko, 19–40. Ethnos-toimite 16.
- Pohjanoksa, Aino 1980. *Luovuus varhaiskasvatuksessa*. Rauman opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja: Sarja A 4.
- Tuomi-Nikula, Outi & Haanpää, Riina & Kivilaakso, Aura 2013b. "Kulttuuriperintökysymysten jäljillä." Teoksessa *Mitä on kulttuuriperintö?* Toimittaneet Outi Tuomi-Nikula, Riina Haanpää ja Aura Kivilaakso, 12–27. Tietolipas 243. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Filosofian tohtori Eeva Salo-Tammivuori työskentelee yksityisessä ranskalaisessa koulussa Raumalla.