

esimerkiksi Ivor Goodson (1994), ovat sitä mieltä, että vaikka paljon viljellyssä opettaja tutkijana -sloganissa on oma totuutensa ja kehittämishalunsa, se sisältää myös joukon onnettomia oletuksia, jotka eivät luokkahuonekontekstissa hevin toteudu. Selviytymisstrategiat ovat yksi keino sovittaa yhteen luokkahuonetodellisuuden reaaliset vaatimukset ja opettajan oma halu tutkia ja kehittää työtään.

8

Koulun käytännöt⁵

8.1 Koulu toimintaympäristönä

Lasten astuminen perheistä kouluihin on kulttuurissamme tavanomainen ja itsestään selvä tapahtuma. Koulun ja oppivelvollisuuden asema ihmisen elinkaaren alkumetreillä ei juuri herätä kysymyksiä. Eniten koulu kiinnostaa, kun seurataan oman jälkikasvun menestymistä koulutiellä ja sitä, miten lapset pärjäävät suhteessa muihin. Erityistä huomiota oppilaisiin kiinnitetään vasta, jos he häiritsevät koulun arkipäivän soljuvaa kulkua. Itse koulun elämän sujumisen pohtimiseen ei juuri uhrata aikaa, vaikka oppilaat viettävätkin kouluissa keskimäärin 14 000 tuntia eli 12 vuotta elämästään.

Oppivelvollisuus luonnehtii koulua hyvin. Kuten Philip Corrigan (1979, 42) toteaa, ei kukaan enää kysy niitä kysymyksiä, jotka olivat valtiollisen kansakoulun synnyn aikaan keskeisiä kiistelystä kohteita. Nykyään on itsestään selvää, että kutakin ikäluokkaa koulutetaan aina erikseen tiettyjen annettujen vaatimusten mukaan ja etteivät vanhemmat saa päättää lastensa oppikirjoista ja opetussuunnitelmista tai opetuksen muodoista. Valtio, sen koululaitos ja opettajat ovat saaneet yksinvallan päättää lasten opetuksesta. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.)

Koulu on paikka, jossa opiskellaan, kuunnellaan opetusta, tehdään koulu-tehtäviä ja osallistutaan kokeisiin. Mutta se on yhtä lailla paikka, jossa istutaan pulpetissa, odotetaan vuoroa, viitataan, seistään jonoissa ja teroitetaan kyniä. (Jackson 1968, 4.) Lasten ja nuorten elämässä koulu on toimintaympäristö, joka muodostaa kattavimman päivittäisen rutiinin toistuvan kehrän. Harvassa paikassa toiminta on yhtä tiukasti kontrolloitua ja yhdenmukaisten vaatimusten alaista. Kulttuurintutkija Jules Henry (1963, 293) vertaakin osuvasti kou-

5. Tämän luvun keskeinen runko on Turun yliopiston kasvatustieteiden ja sosiologian laitoksen yhteistyönä 1980-luvun puolestavälistä syntynyt piilo-opetussuunnitelmallinen tutkimus (ks. esim. Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984; Rinne & Kivinen 1985; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985).

lun oppilaita aikuisiin, jotka joutuisivat pitämään liian ahdasta takkia. Jacksonin (1968, 10) mukaan kolme avainsanaa koulun ymmärtämiseksi ovat joukot, valta ja palkitseminen. Koulu on ihmismassojen käsittelylaitos. Toimintaympäristönä luokkahuone edellyttää tulemaan vuosikautia toimeen tietyssä sosiaalisessa ryhmässä jatkuvan valvonnan, vertailun, arvioinnin, kiitoksen ja moitteen kohteena. Jokainen teko tuossa toimintaympäristössä on opettajan institutionaaliseen asemaan perustuvan vallankäytön alainen. Oppilaat ovat kuin shakkipelin nappuloita, joita siirrellään strategisena päämääränä luokkahuonekontrolli, järjestyksen säilyttäminen ja tiettyjen tieto- ja käyttäytymistavoitteiden valaminen. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.)

Toimintaympäristön käsite liittyy kiinteästi kentän ja habituksen käsitteisiin. Koulu ja luokkahuone muodostavat yhdenlaisen kentän, toimintaympäristön, joka edellyttää tietyn tyyppistä käyttäytymistä, koulumaisen elämäntavan ja siihen kytkeytyvän habituksen omaksumista, mikäli tuolla kentällä aikoo menestyä. Kysymys ei ole vapaista valinnoista, vaan oman habituksen ja koulun kentän sääntöjen yhteentörmäyksestä (ks. luku 4.2).

Habitus, tuo suhteellisen pysyvien suhtautumistapojen ja valmiuksien järjestelmä, integroi yksilön aiemmat kokemukset ja vaikuttaa hänen toimintatapojaan suuntaavana kehiksenä. Habitus on jotain, joka on hankittu ihmisen sosiohistorian puitteissa ja joka on juurtunut kokonaiseksi elämäntavaksi: asenteiksi, ruumiin asennoiksi, arvoiksi, eleiksi, totumuksiksi, tavoiksi, tyyliksi, mauksi, ilmeiksi ja puheiksi. Habituksessa elämän yhtenäisyys on ikään kuin ruumiillistunut yksilöön tietyn yhteiskuntakerrostuman erityisten elämänehtojen pohjalta ja tietyn symbolisen järjestyksen puitteissa. (Bourdieu 1977; 1985.) Koulu yhtenä tärkeimmistä lapsuuden ja nuoruuden kentistä muodostaa toimintaympäristön, joka vuorovaikutuksessa avaa ja sulkee yksilön edeltäneissä toimintaympäristöissä (ennen muuta perheessä) muokkautuneille elämäntavoille potentiaalisen kehitysvyöhykkeen. Kouluinstituutio sekä avaa tiettyjä kehittymismahdollisuuksia että sulkee pois toisia. (Rinne & Kivinen 1985.)

Habitus kuvaa ensisijaisesti tietyn yhteiskuntaryhmän elämäntapojen sisäistä eheyttä. Se asettuu yhteiskunnallisen rakenteen ja yksittäisten subjektien risteykseen symbolisena merkityksenantojärjestelmänä. Tietynlainen habitus juurtuu lapsuudessa jokaiseen yksilöön. Yksilötasolla se voidaan nähdä tiettyjen suhteellisen pysyvien ja kohteesta toiseen siirtyvien suhtautumistapojen ja valmiuksien järjestelmänä, joka samanaikaisesti sekä integroi kaikki yk-

silön aiemmat kokemukset että toimii jatkuvasti tietynlaisena ohjaavana kehiksenä yksilön tavoille käsittää asioita, arvottaa niitä ja toimia niiden kanssa. (Ks. Bourdieu 1977a, 72; ks. myös luku 4.2.)

Olenainen osa koulun toimintaympäristöä kulminoituu kielellisiin vuorovaikutustilanteisiin. Ne toimivat kuin markkinat, joille nuori puhuja tai kirjoittaja sijoittaa tuotteensa. Kieltä ei voi oppia oppimatta samanaikaisesti kielen hyväksyttävyyden edellytyksiä. Kielen oppiminen on samalla sen oppimista, milaista kielenkäyttöä odotetaan ja mitä kieltä kannattaa käyttää missäkin tilanteessa. Kommunikaatiosuhde on aina myös valtasuhde, jossa punnitaan puhujan arvovalta. Puhuuko hän hyvin vai huonosti, kehittyneesti vai rajoittuneesti? Onko hän älykäs vai ei? (Bourdieu 1985; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.)

Habituksen käsite luo mahdollisuuden tarkastella arkitoiminnan itsestään selviä rutiineja suhteessa niiden kollektiiviseen syntyhistoriaan ja toimintamahdollisuuksiin. Koulu on instituutio, joka huolehtii symbolista vallankäyttöä harjoittaen kulttuurisen pääoman jakautumisesta ja tämän jakautumisen uusiutumisesta. Samalla kun koulu yhtäältä tekee oikeutetuksi ja arvostaa hallitsevien ryhmien habituksia, se tuottaa ja uusintaa habituksien hajontaa erottaen yhteiskunnallisia ja kulttuurisia ryhmiä toisistaan. Erottamisessa toimivat usein hyvin hienovaraiset mekanismit ja tunnusmerkit, mikä yleensä johtaakin siihen, että esimerkiksi koulun luonnetta symbolisen vallan käyttäjänä ei tunnusteta tai se tunnustetaan väärin. Koulun toimintaympäristönä kuvitellaan ja väärintunnustetaan kohtaavan neutraalisti oppilaiden ja oppilasryhmien väliset erot pukeutumisessa, ruokailussa, tyyliä, maussa, totumuksissa, harrastuksissa, käyttäytymisessä ja arvoissa.

Habitusta lähelle ennen muuta sosiolingvivistisesti kieleen kiinnittyen tulevat englantilaisen Basil Bernsteinin näkemykset ”kielellisistä koodeista”. Kasvatussosiologian kolmiosaisessa klassikossaan *Class, Codes and Control* Bernstein (1971a) pyrkii yhdistämään koulun käytäntöjä koulun ulkopuoliseen yhteiskuntarakenteeseen. Hän näkee kouluelämän pitkälle eri yhteiskuntaluokkien kielellisten koodien kamppailuareenana. Koulu, siellä vallitseva opetussuunnitelma ja harjoitettava pedagogiikka pitävät käytännöissään aina yllä tiettyä kulttuurista periaatetta, tiettyjä kulttuurisia kielellisiä koodeja, jotka kohtaavat oppilasjoukkojen erilaiset koodit. (Ks. luku 6.)

Bernstein pyrkii vallitsevan koodin käsitteen avulla kuvaamaan koulun käytäntöjen puolueellisuutta suhteessa eri yhteiskuntaluokkien kulttuuriin pe-

riaatteisiin. Ajatus on, että kieli on koulun keskeisin työkalu ja että juuri koululle tyypillinen kielellinen vuorovaikutusmuoto noudattaa laajasti käsitettynä keskiluokalle ominaista kehittyntä (*elaborated*) koodia. Työväenluokkainen rajautunut (*restricted*) koodi taas sulkeistuu alempiarvoisena koulun hyväksytyistä käytännöistä ulos ja leimaa käyttäjiään. Koulun toiminnan ymmärtämiseksi on välttämätöntä käsittää, että elämä koulussa muodostuu merkitykseltään eri yhteiskuntaryhmien jälkeläisille suuresti erilaiseksi jo pelkästään koko koulun toiminnan ytimen, kommunikaation välineiden ja sääntöjen, erojen takia. (Ks. luvut 5, 6 ja 7.)

Koululle, sen kielelle ja kulttuurille ominaiseen, kehittyntä, kulttuurista periaatetta suosivaan toimintatapaan kuuluvat abstraktit ja monitulkintaiset kielelliset rakenteet, symboliset todellisuussuhteet, tilanteen mukaan joustavat käyttäytymis- ja kielenkäyttötavat ja yksilösuoriutumista korostavat toimintamekanismit. Kun keskiluokan lapset ovat jo kodeissaan oppineet sekä tilannesidonnan että yleispätevän puhutavan, he pystyvät hyvin pelaamaan koulussa vaadittavaa kielipeliä aina tilanteen edellyttämällä tavalla. Sen sijaan alempien kerrostumien lapset ajautuvat omaksumansa rajatun koodin varassa ristiriitaan koulun toimintaympäristön kanssa. Heillä on lähinnä kaksi vaihtoehtoa. Heidän on joko selviydyttävä koulun abstraktista ja usein heidän todelliselle elämälleen vieraasta maailmasta oma sosiaalinen ja kulttuurinen koodinsa säilyttäen tai sitten luovuttava omasta kulttuurisesta identiteetistään koulun vaatimusten mukaisesti. Edellisessä tapauksessa koulusta muodostuu helposti vain välttämätön paha, jonka kautta päästään kiinni todelliseen elämään, työhön ja toimintaan. Jälkimmäisessä tapauksessa taas oma sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti uhkaa murtua, ja silti kamppailu uuden keskiluokkaisen koodin omistamisesta ja sen lupaamista yhteiskunnallisista asemista saattaa jäädä vieraaksi ja sujua kankeasti. (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984.)

Koulun hahmottaminen sellaisena toimintaympäristönä, jossa yksilöiden sosiaali- ja henkilöhistoriassaan omaksumat habitukset ja koodit sekä koulun institutionaaliset odotukset ja mekanismit omine koodeineen törmäävät toisiinsa, on välttämätön edellytys toisistaan eroavien yksilöiden ja ryhmien toiminnan ymmärtämiselle koulussa. Koulu yksilöiden toimintaympäristönä asettuu solmuksi siihen ketjuun, joka alkaa lapsuudesta ja perheestä ja vie päivähoiton ja koulun kautta työmarkkinoille ja täysivaltaisten aikuisten maailmaan. Kukin institutio saa vuorollaan tuossa pitkässä ketjussa oman asemansa yksilöllisen kasvun

tiettyyn muotoon saattamisessa ja identiteetin muovailussa. Tullessaan kouluun lapsesta tulee oppilas. Hän siirtyy perheen yksityiselämästä julkisen koulutuksen standardoituihin toimintamuotoihin. Oleellista uudessa toimintaympäristössä on joukkomuotoinen opetus ja oppimistoiminnan järjestelmällisesti tiukkeneva kontrolli, mikä on useimmille uutta aikaisempien toimintaympäristöjen vaatimuksiin ja niissä muokkautuneisiin toimintamalleihin nähden. Kouluun siirtymisen merkitsee kaikkien oppilaiden kohdalla syvällistä murroskohtaa koko identiteetin kehityksessä ja samalla oman identiteetin peilaamisessa ikäluokan kirjoon. Koulu osoittaa kunkin oppilaan oman paikan. (Rinne & Kivinen 1985.)

8.2 Koulun kaksinaisluonne ja piilo-opetussuunnitelma

Koulussa opetetaan opetussuunnitelmien ja oppikirjojen määrittämiä tietoja, taitoja, arvoja ja tapoja, joiden oppimista arvioidaan kokein ja havainnoin. Koulun arkisissa käytännöissä oppilas tulee kuin ohessa "metaoppineeksi" sekä koulun toiminnan lainalaisuudet että oman kehityksensä mahdollisuudet ja rajat. Oppilaat omaksuvat vähitellen tietyn käsityksen niin koulun käytännöistä kuin omasta koulutuskelvollisuudestaan ja oppimiskyvystään.

Koulussa on perimmältään kysymys toisistaan eroavien oppilaiden ja oppilasryhmien sopeuttamisesta kouluinstituutioon ja sen luokahuonekäytäntöihin. Oppilaiden on omaksuttava luokahuonekontrollin, odotusten ja vaatimusten mukainen tapa toimia sosialisatioinstituutiossaan. Oppilaat oppivatkin usein hämmästyttävän hyvin "kouluviisaiksi", "testiviisaiksi" tai "opettajaviisaiksi". He oppivat kyvyn sopeutua koulussa eteen tuleviin tilanteisiin niitä tiukasti määrittävien ehtojen puitteissa. (Jackson 1968, 35; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.)

Sopeutuva oppilas mukautuu useimmiten vastaan hangoittelematta koulun ja opettajan institutionaaliin odotuksiin. Hän tekee kotitehtävänsä, vaikka sitten väärin. Hän viittaa usein ja innokkaasti, olkoonkin että hänen vastauksissaan ei juuri olisi mieltä. Hän istuu nenä kiinni kirjassa, kun on sen aika, mutta ei käännä sivuja. Hän on kelpo mallioppilas, joskaan ei välttämättä kovin hyvä. (Jackson 1968, 34; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.)

Ruotsalainen koulutustutkija Ulf P. Lundgren (1983b) puhuu metaoppimisen lisäksi "luotsaamisesta". Kun oppilaiden tiedot eivät riitä oppimistehtävän