



TURUN  
YLIOPISTO  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# KURIA JA JÄRJESTYSTÄ

Ranskalainen koulu aineettoman  
kulttuuriperinnön kenttänä

Eeva Salo-Tammivuori





**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# **KURIA JA JÄRJESTYSTÄ**

Ranskalainen koulu aineettoman  
kulttuuriperinnön kenttänä

---

Eeva Salo-Tammivuori

## Turun yliopisto

---

Humanistinen tiedekunta  
Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos  
Kulttuuriperinnön tutkimus  
Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen tohtoriohjelma (Juno)

## Työn ohjaajat

---

Professori emerita Outi Tuomi-Nikula  
Dosentti Lauri Kempainen (2012–2015)

Dosentti Pauliina Latvala-Harvilahti  
(2016–2021)

## Tarkastajat

---

Professori emeritus Kari Uusikylä

Dosentti Sanna Lillbroända-Annala

## Vastaväittäjä

---

Dosentti Sanna Lillbroända-Annala

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Kansikuva: 6-vuotias ranskalaistyttö harjoittelee kaunokirjoitusta. Eeva Salo-Tammivuori

ISBN 978-951-29-8646-0 (Painettu)  
ISBN 978-951-29-8647-7 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Painettu)  
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)  
Painosalama, Turku, Suomi 2021

*Un système scolaire c'est comme le système solaire :  
il y a des planètes chaudes et des planètes froides.  
(Christian Philibert)*

*Koulusysteemi on kuin aurinkokunta:  
siellä on kuumia ja kylmiä planeettoja.*

## TURUN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos

Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen koulutusohjelma

Kulttuuriperinnön tutkimus

SALO-TAMMIVUORI, EEVA: Kuria ja järjestystä. Ranskalainen koulu aineettoman kulttuuriperinnön kenttänä.

Väitöskirja, 277 sivua, 2 liitesivua

Tohtoriohjelma Juno

Marraskuu 2021

### TIIVISTELMÄ

Tutkimus käsittelee ranskalaisen koulun toimintakulttuuria ja kommunikaatiota aineettomana kulttuuriperintönä ja kulttuuriperintöprosessina. Sukupolvien taakse ulottuvat aineettoman kulttuurin elementit, kuten kova kuri, hyvät käytöstavat ja sinnikäs työskentely, ovat valikoituneet säilytettäviksi koulun kulttuuriperintöprosessissa. Keskeinen käsite on kulttuuriperintöyhteisö, jonka tässä tutkimuksessa muodostavat oppilaat, opettajat, avustajat, vanhemmat ja koulutarkastajat sekä laajemmin nähtynä myös kouluviranomaiset, jotka laativat opetussuunnitelman.

Ranskassa on pitkä ja vahva kurin ja rangaistuksen perinne ja tätä kasvatuksen mallia toteuttavat sekä koti että koulu. Väitöskirja lähestyy ranskalaisen koulun toimintakulttuuria ja siinä tapahtuvaa kommunikaatiota sosiaalipsykologi Geert Hofsteden neljän kulttuurin ulottuvuuden kautta. Tarkastelun kohteena ovat koulukontekstissa muun muassa vallankäyttöön, auktoriteetteihin ja epävarmoihin tilanteisiin suhtautuminen. Koulumaailman kurin ja rangaistuksen kulttuuriperinnön taustana on filosofi Michel Foucault'n analyysi vallasta, joka tiivistyy kurinalaisessa elämänmuodossa.

Kouluetnografinen tutkimus liikkuu kulttuuriperinnön tutkimuksen ja kasvatustieteen välimaastossa. Ydinaineiston muodostavat tutkijan ranskalaisissa kouluissa tekemä osallistuva havainnointi sekä suomalaisen kouluun siirtyneiden ranskalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiansa haastattelut. Ranskalaisten opettajien työtä tutkimus lähestyy sekä haastattelujen että opettajien kirjoittamien opetustyöstä kertovien tekstien kautta.

Väitöskirja tarkastelee, miksi työkomennukselle Suomeen muuttaneet perheet siirtävät ranskankieliset lapsensa ranskalaisen työnantajan Raumalle perustamasta koulusta suomalaiseen kouluun. Perheiden tutustuessa suomalaiseen toimintakulttuuriin herää uteliaisuus erilaisia arvoja edustavaa koulua kohtaan. Kun ranskalaisvähemmistön identiteettiä turvaava koulu ranskalaisine arvoineen ei enää riitä perheille, heistä tulee kulttuuriperintöyhteisön rikkojia. Suomalaisen koulun arjessa ranskalaiset kokevat koulun vahvuutena rauhallisuuden, oppilasmuonteisuuden sekä oppilaan ja opettajan välisen luottamuksen. Toisaalta liika vapaus hämmentää ja perheet toivoisivat suomalaisten opettajien olevan monissa tapauksissa vaativampia ja tiukempia.

ASIASANAT: kulttuuriperintöyhteisö, kulttuuriperintöprosessi, kommunikaatio koulussa, ranskalainen koulu, koulun toimintakulttuuri, kulttuurin ulottuvuudet, kuri

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Humanities

School of History, Culture and Arts Studies

Degree Program of Cultural Production and Landscape Studies

Cultural Heritage Studies

SALO-TAMMIVUORI, EEVA: Discipline and order. The French school as a field of intangible cultural heritage.

Doctoral dissertation, 277 pages, 2 appendix pages

PhD Programme Juno

November 2021

## ABSTRACT

This study deals with the operating culture and communication of the French school as intangible cultural heritage and as a cultural heritage process. The elements of the intangible culture that go back several generations, such as good manners, strict discipline and persistent working, have been chosen to be preserved in the cultural heritage process. The key concept is the *heritage community*. In my study, it is formed by the actors of the school and consists of the pupils, teachers, assistants, parents, and school inspectors, and in the larger perspective the school administration that decides the curriculum. The tradition of discipline and punishment is very strong in France and it is put into practice both at home and at school. The dissertation approaches the operating culture and the communication at the French school via four cultural dimensions created by social psychologist Geert Hofstede. Brought into focus in the school context are among other things power distance, an approach to authority, and the avoidance of uncertainty. The frame of reference for the cultural heritage of discipline and punishment is philosopher Michel Foucault's analysis of the power that is condensed into the disciplined lifestyle.

Applying an educational ethnographic approach the study operates in the fields of cultural heritage studies and science of education. Research material consists of participant observations made by the researcher in French schools and interviews with French pupils, and their parents, who have chosen to enter the Finnish school system. The French teachers' work is approached by interviews and by the accounts that the teachers have written explaining their work.

The study investigates what has caused some French families, who have come to Rauma, Finland, for work reasons, to make a decision to transfer their French-speaking children from the French school, established by the French employer, to the Finnish school system. As these families become acquainted with the Finnish operating culture, curiosity arises about schools that present different values. When the French school, protecting the identity and the values of the French minority in Rauma, is no longer sufficient for these families, they become disruptors of the heritage community. In the everyday life of the Finnish school the French experience tranquility, the teachers' positive attitude towards the pupils and the trust between the pupils and the teachers. On the other hand, families are confused by Finnish schools' freedoms and they would like the Finnish teachers to be more exacting and stricter in many situations.

**KEYWORDS:** heritage community, cultural heritage process, communication at school, French school, operating culture at school, dimensions of national cultures, discipline

UNIVERSITÉ DE TURKU

Faculté des Lettres

École d'Histoire, de Culture et des Arts

Programme d'études diplômante en production culturelle et études du paysage.

Études du patrimoine culturel.

SALO-TAMMIVUORI, EEVA : La discipline et l'ordre : l'héritage culturel de l'école française au sein du champ du patrimoine immatériel.

Thèse de doctorat. 277 pages, 2 pages annexes

École doctorale Juno

Novembre 2021

## ABSTRACT

Cette étude traite de la culture et de la communication au sein de l'école française en tant que patrimoine culturel immatériel et en tant que processus du patrimoine culturel. Les éléments de la culture immatérielle remontent à plusieurs générations. Les bonnes manières, la discipline stricte et la persévérance dans le travail ont été privilégiés pour être préservés dans le processus du patrimoine culturel. Le concept clé de l'étude, à savoir « la communauté du patrimoine culturel » dans le domaine scolaire, se limite aux acteurs de l'école. Cette communauté se compose des élèves, des enseignants, des éducateurs, des parents, des inspecteurs scolaires, et dans une perspective plus large, de l'administration scolaire qui décide du contenu des programmes. La tradition de maintenir une discipline stricte ainsi que des sanctions, est très forte en France et semble être mise en pratique aussi bien à la maison qu'à l'école.

La thèse aborde la culture opérationnelle et la communication au sein de l'école française à travers quatre dimensions culturelles créées par le psychologue social Geert Hofstede. Le contexte scolaire met notamment en évidence : la distance hiérarchique, la place de l'autorité et la prévention de l'incertitude. Quant au cadre de référence du Patrimoine Culturel de la discipline et de la punition, l'étude se réfère aux analyses du philosophe Michel Foucault qui montre que la vie disciplinée traduit une concentration du pouvoir. En appliquant une approche ethnographique de l'éducation, la thèse se réfère aux champs disciplinaires du patrimoine culturel et des sciences de l'éducation. Les données de recherche sont composées d'observations des participants réalisées par le chercheur dans les écoles françaises et d'entretiens avec des élèves français qui ont choisi, en accord avec leurs parents, le système scolaire finlandais. Le travail des enseignants français est traité à partir d'entretiens et de récits que les enseignants ont rédigés eux-mêmes en lien avec leurs pratiques professionnelles.

L'étude met en lumière ce qui a poussé les familles françaises, venues en Finlande pour des raisons professionnelles, à prendre la décision d'inscrire leurs enfants dans un premier temps à l'école française, proposée par l'employeur français, puis dans un second temps, à l'école finlandaise.

Lorsque les familles se familiarisent avec la culture finlandaise, leur intérêt se porte vers cette école qui présente des valeurs différentes. Lorsque l'école française, qui protège l'identité et les valeurs de la minorité française de Rauma, ne convient plus à ces familles, elles deviennent perturbatrices de la communauté du patrimoine culturel. Dans la vie quotidienne de l'école finlandaise, les Français expérimentent la sérénité, l'attitude positive des enseignants envers les élèves et la confiance établie entre les élèves et les enseignants. En revanche, ces familles françaises sont déconcertées par les libertés proposées par l'école finlandaise et souhaiteraient que les enseignants finlandais soient plus exigeants et plus stricts dans de nombreuses situations.

**MOTS CLES :** communauté du patrimoine culturel, processus du patrimoine culturel, communication à l'école, école française, fonctionnement de la culture à l'école, dimensions des cultures nationales, discipline



# Ympyrä sulkeutuu

Nuorena tehdyt valinnat vaikuttavat elämään yllättävällä tavalla vielä vuosikymmenien jälkeen. 1970-luvun puolivälissä minut oli hyväksytty oppilaaksi sekä Kuopion musiikkilukioon että Kuopion Yhteiskoulun lukioon. Voiton vei Yhteiskoulu, jossa olin käynyt myös keskikoulun. Suurimpana syynä lukion valintaan oli kuitenkin haluni opiskella ranskan kieltä, mikä ei tuolloin ollut mahdollista kaikissa kouluissa. Ranska oli koko lukioajan mieluisin oppiaineeni ja erinomainen opettajamme, lehtori Maija-Stiina Roine lisäsi vielä entisestään rakkauttani ranskan kieleen. Yksi ammattihaaveistani olikin ranskan kielen opettajan työ. Vaikka opiskelin 1980-luvulla Jyväskylän yliopistossa pääaineena kansatiedettä ja sivuaineina muita kulttuurien tutkimukseen liittyviä oppiaineita, säilyi kiinnostukseni ranskan kieleen ja ranskalaiseen kulttuuriin läpi vuosien. Kielitaitoani ylläpitivät myöhemmin myös Rauman kansalaisopiston monipuoliset kurssit. Näin lukiossa opittu ei päässyt koskaan täysin unohtumaan. Ranskan kielen taito osoittautui hyödylliseksi, kun sain mahdollisuuden aloittaa työskentelyn vuonna 2006 Raumalla edellisenä vuonna toimintansa aloittaneessa ranskalaisessa koulussa.

Varsinainen tutkimusprosessi väitöskirjaa varten alkoi kuitenkin vasta vuonna 2012. Matkan varrella olen saanut apua ja tukea monilta henkilöiltä. Haluan ensimmäiseksi kiittää kaikkia kolmea ohjaajaani, joiden kannustus on vienyt työtäni eteenpäin. Pääohjaajani on koko tutkimusprosessin ajan ollut kulttuuriperinnön professori Outi Tuomi-Nikula, jonka kanssa käydyt keskustelut ovat ohjanneet kansatieteilijän kulttuuriperinnön tutkimuksen maailmaan. Kiitos Outi, että olet ollut aina valmis ohjaamaan, kuuntelemaan ja kommentoimaan sekä opettamaan asiantuntemuksella tieteellistä kirjoittamista perusteellisesti, välillä kovalla ”kurilla”, mutta myös lämpimällä huumorilla. Tutkimustyöhön minua innosti alun perin dosentti Lauri Kempinen. Suoritettuani Turun yliopistossa alkukasvatuksen opintoja hän ehdotti, että alkaisin tehdä väitöskirjaa ranskalaisesta koulusta. Kiitän Lauria alkuaikojen hyvistä keskusteluista sekä ohjaamisestani muun muassa Michel Foucault’n tekstien pariin. Vuodesta 2016 alkaen toisena ohjaajanani on toiminut dosentti Pauliina Latvala-Harvilahti, jota haluan myös kiittää monista mielenkiintoisista keskusteluista ja oman asiantuntijuutensa jakamisesta näiden vuosien aikana. Kiitos Pauliina kannustuksesta, erinomaisista ohjeista ja nopeasta kommentoinnista työn eri vaiheissa.

Keskustelut kaikkien ohjaajieni kanssa ovat avartaneet näkemystäni kulttuuriperinnöstä ja kasvatustieteestä ja auttaneet minua koko pitkän tutkimusprosessin ajan. Kova työ tuottaa lopulta tuloksia, vaikka nykymaailma tuntuukin usein odottavan valmista nopeasti. On asioita, jotka vaativat kypsymistä. Oma näkökulma kehittyi, syvenee ja voi jopa muuttua kokonaan ajan kuluessa. Myös yliopisto muuttuu. Olin maisteriopintojen jälkeen poissa tutkijayhteisöstä 20 vuotta. Aloittaessani väitöskirjan tekemisen tulin täysin erilaiseen tutkimusmaailmaan, joka vaati monen uuden asian opettelun.

Kiitän työni asiantuntevia esitarkastajia, professori Kari Uusikylää sekä dosentti Sanna Lillbroända-Annalaa, joka ilokseni lupautui myös vastaväittäjäkseni. Osallistuin Porissa monen vuoden ajan kulttuuriperinnön tutkimuksen jatkotutkijaseminaareihin, joita johti aluksi professori Outi Tuomi-Nikula sekä myöhemmin professori Anna Sivula. Heitä molempia, kuten myös toisia jatko-opiskelijoita kiitän mielenkiintoisista ja opettavaisista seminaarikeskusteluista. Väitöskirjatyötäni edesauttoivat tutkimusapurahat, joista kiitän Satakunnan korkeakoulusäätiötä, Suomen Kulttuurirahaston Satakunnan rahastoa, Suomen Kulttuurirahaston Lauri Järven rahastoa sekä Turun yliopiston tohtoriohjelma Junoa.

Olen työskennellyt tutkimusprosessin aikana Raumalla ranskalaisessa koulussa. Kiitän koulua ja työtovereitani, yli kolmeakymmentä ranskalaista opettajaa ja avustajaa sekä neljää rehtoria, mielenkiintoisen tutkimusympäristön tarjoamisesta. Jokainen päivä on ollut erilainen ja yllättävä. Lämpimän kiitokseni osoitan myös rakkaille ranskalaisille oppilaille, jotka jaksavat vuodesta toiseen olla pitkiä päiviä koulussa iloisina, avoimina ja innostuneina. Suuri kiitos myös kaikille haastattelemilleni ja minulle kirjoittaneille ranskalaisille lapsille, äideille, isovanhemmille, avustajille, opettajille, rehtoreille ja opiskelijoille sekä suomalaisille avustajille, opettajille, rehtoreille ja lukiolaiselle. Kiitän Ranskassa toimivien koulujen rehtoreita ja opettajia, jotka ovat päästäneet minut luokkiinsa seuraamaan opetusta. Avainhenkilöitä näillä kenttätömatkoilla ovat olleet kognitiivisen psykologian tohtori Pascale Toscani, opettajankouluttaja Christian Philibert, opettaja ja kouluttaja Dani Aujogues, kouluttaja Soledad Vasquez sekä toimittaja Philippe Descamps. Heitä kaikkia perheineen kiitän suuresti matkojeni järjestelyistä, yösijan tarjoamisesta, herkullisista aterioista sekä ranskalaiseen koulumaailmaan, elämään ja kulttuuriin tutustuttamisesta eri puolilla Ranskaa.

Kiitän kaikkia ystäviäni, jotka ovat tukeneet ja kannustaneet minua tutkimusvuosieni aikana. Heistä rehtori Pirkko Ylänen sekä psykiatrian ja nuorisopsykiatrian erikoislääkäri Sirkka Peiponen ovat lukeneet käsikirjoitustani sen eri vaiheissa ja antaneet asiantuntijoina arvokkaita kommenttejaan työni aihepiiristä. Ranskalaisen koulun kollegani Janusz C. Rabuszko on tarkastanut englanninkielisen tiivistelmäni kieliasun. Pascale Toscani on kääntänyt ranskankielisen yhteenvedon. Heitä kaikkia kiitän lämpimästi avusta.

Molemmat, jo edesmenneet, vanhempani olivat oman perheensä ja lähisukunsa ensimmäiset ylioppilaat ja yliopistokoulutuksen saaneet henkilöt. He kannustivat minua ja sisaruksiani opiskelemaan ja tavoittelemaan elämässä mielenkiintoisia kokemuksia. Puolisoni Tapio Tammivuori on ollut tukeni ja turvani kaikki nämä vuodet, jolloin ranskalainen koulu on omalla tavallaan hallinnut elämäämme. Pitkän yliopisto-opettajauransa kokemuksella hän on ”nähtynyt metsän puilta”. Kiitos Tapsa myötäelämisestä.

Tämän väitöskirjan syntymisen edellytyksenä on ollut työskentelyni ranskalaisessa koulussa Raumalla. Siksi esitän viimeisen, suuren kiitokseni ensimmäiselle ranskalaiselle esimiehelleni, rehtori Frédéric Girot’lle, joka avasi minulle oven ranskalaiseen koulumaailmaan ottaessaan minut töihin kouluunsa, antaessaan haasteita sekä uskoessaan ja luottaessaan kykyyni selvitä niistä. Ympyrä sulkeutui, pääsin työskentelemään ranskan kielen ja kulttuurin kanssa mitä mielenkiintoisimmalla tavalla.

Kesämökillä Siilinjärvellä  
Ranskan kansallispäivänä 14. heinäkuuta 2021  
*Eeva Salo-Tammivuori*

# Sisällys

<b>Ympyrä sulkeutuu .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Johdanto .....</b>	<b>13</b>
1.1 Ranskasta Raumalle .....	13
1.2 Tutkimusprosessi .....	15
Työssä ”Ranskassa” Raumalla.....	15
Yhteistyöverkostoja .....	17
1.3 Tutkimuksen rakenne.....	18
<b>2 Teoreettinen tausta ja käsitteet .....</b>	<b>20</b>
2.1 Kouluuyhteisön aineeton kulttuuriperintö.....	21
Kulttuuriperintö ja kulttuuriperintöyhteisö .....	21
Aineellinen ja aineeton kulttuuriperintö .....	22
Virallinen ja epävirallinen kulttuuriperintö .....	25
Kulttuuriperintöprosessi.....	26
2.2 Kulttuurienvälisyys .....	28
2.3 Kommunikaatio kouluuyhteisön toimintakulttuurin lähtökohtana .....	32
Kommunikoinnin kontekstuaalisuus .....	32
Kulttuurin ulottuvuudet .....	33
Ranska – suuren valtaetäisyyden maa.....	36
Yksilölliset ranskalaiset .....	37
Maskuliinisen ja feminiinisen kulttuurin välimaastossa .....	38
Epävarmuuden välttäminen.....	39
<b>3 Metodologia .....</b>	<b>41</b>
3.1 Kouluetnografinen lähestymistapa .....	41
Suomalaista kouluetnografiaa .....	43
Tutkimuskohteena koululaiset .....	45
3.2 Tutkimusaineisto .....	48
Haastattelut.....	50
Lasten haastattelut ja tekstit.....	57
Tutkimuspäiväkirja ja kenttätöypäiväkirjat .....	59
Opettajien ja kouluavustajien tekstit .....	62
Aineiston riittävyys .....	63
3.3 Kentällä koulussa ”Ranskassa” ja Ranskassa .....	64
Havainnointi kouluetnografisena menetelmänä .....	67
Tutkimuslupa ja kentälle pääsy .....	71
Kentällä Ranskassa .....	74
3.4 Reflektointi ja tutkijan positio .....	79

	Refleksiivisyys tutkimuksessa .....	79
	Toiseus ja kokemukseni kulttuurienvälisyydestä koulumaailmassa.....	80
	Tutkijan kaksoisrooli.....	86
3.5	Tutkimusetiikka .....	87
	Lapsitutkimuksen etiikkaa.....	89
	Erilaisia tutkimuskäytäntöjä .....	91
<b>4</b>	<b>Ranskalaisen kasvatuksen perintö .....</b>	<b>95</b>
4.1	Katsaus ranskalaisen koulun historiaan.....	95
4.2	Ranskalainen koulu tänään .....	98
	Henkilökunta .....	107
	Oppiaineet.....	109
	Kouluvuosi, koulupäivä ja lomat .....	112
	Läksyt.....	115
	Arviointi .....	118
	Ruokalassa – A la cantine .....	122
4.3	Opettajana Ranskassa .....	128
	Opettajankoulutuksen alkuvuodet.....	128
	Kohti yliopistoa .....	129
	Uusi yliopistollinen koulutus.....	137
	Uralla eteneminen – työtä aamusta iltaan.....	140
4.4	Koulutarkastus .....	144
	Grand méchant loup – Iso paha susi .....	146
	Kapinoivat opettajat.....	153
4.5	Vallankäyttöä kulisissa.....	155
4.6	Ranskalaisen kasvatuksen lähtökohdat.....	160
	Mots magiques – Taikasanat.....	162
	Te puhutte ranskaa huonosti .....	168
	Sinä vai te? .....	174
<b>5</b>	<b>Kommunikaation ja vallan käytänteet aineettomana kulttuuriperintönä .....</b>	<b>178</b>
5.1	Täydellinen hiljaisuus! – Kurinpito kulttuuriperintönä .....	178
	Rangaistuksia ja palkintoja .....	184
5.2	Kaikkivaltiaat opettajat ja ”pikku ääliöt” .....	192
	Opettajakulttuurien moninaisuus .....	198
	Täydellisen koulun ystävälliset opettajat? .....	204
	Luottamuksellinen suhde.....	211
5.3	Särkevä toimintakulttuuri .....	212
	Kovat vaatimukset .....	216
5.4	Kulttuuriperintöyhteisön rikkojat.....	221
5.5	Kaksi koulumaailmaa .....	228
	Liika vapaus hämmentää.....	232
	Muutos lapsissa .....	238
	Hyvinvointi vai huipputiedot? .....	240
	Sopeutuminen vai paluu Ranskaan? .....	243
<b>6</b>	<b>Aineeton kulttuuriperintö kouluyhteisön arjen määrittäjänä.....</b>	<b>250</b>

6.1	Ranskalainen koulu kulttuuriperintöprosessina.....	251
6.2	Koulun toimintakulttuuri osana ranskalaista kommunikaatiota .....	254
6.3	Miksi koulun kulttuuriperintöyhteisö rikkoutui?.....	256
6.4	Kuria ja järjestystä vai vapautta ja kaveruutta?.....	257
	<b>Lähteet.....</b>	<b>261</b>
	<b>Liitteet.....</b>	<b>274</b>
	<b>Sanasto .....</b>	<b>276</b>

# 1 Johdanto

*On yksi tapa ymmärtää toista kulttuuria. Että elää sen. Muuttaa sen sisään, pyytää tulla siedetyksi vieraana, opettelee kielen. Jossakin vaiheessa ehkä tulee ymmärtämys. Se tulee silloin aina sanattomana. Samassa hetkessä kun käsittää vieraan ja oudon, katoaa tarve selittää se. Ilmiön selittäminen on itsensä etäännyttämistä siitä. (Høeg 2007/1992, 225.)*

## 1.1 Ranskasta Raumalle

Vuonna 2005 Eurajoella aloitetun suuren kansainvälisen rakennusprojektin ranskalaiset työntekijät tulivat Suomeen työkomennukselle perheineen ja asettivat muutonsa edellytykseksi ranskalaisen peruskoulun saamisen Raumalle. Perheet halusivat taata, että lapset pääsisivät kotimaahan palatessa ikäänsä vastaavalle luokalle. Näiden perheiden lapsille ranskalainen yritys perusti syksyllä 2005 Raumalle yksityisen peruskoulun, jonka piti toimia alun perin vain neljä vuotta, vuoteen 2009 saakka. Rakennusprojektin viivästyminen jatkoi kuitenkin myös koulun toimintaa. Koulun on ilmoitettu loppuvan kesäkuussa 2022, jolloin opettajan työurani siellä on kestänyt 16 vuotta.

Koulun oppilaat olivat ranskaa äidinkielenään puhuvia, 2–15-vuotiaita lapsia ja nuoria. Osa oli perheistä, joissa vain toinen vanhemmista puhui äidinkielenään ranskaa. Joukossa oli lisäksi oppilaita, joiden kotona ranskan kieltä ei osattu. Silti koulun opetuskielenä oli ranska. Myös opettajat olivat ranskalaisia ja saaneet kotimaassaan opettajankoulutuksen. Koulussa ei ollut suomalaisia oppilaita. Näin kaupunkiin muodostui ranskalainen saareke, koulu. Sen toimijat muodostivat kulttuuriperintöyhteisön, joka halusi säilyttää myös ulkomailla asuessaan oman koulukulttuurinsa.

Tutkimukseni lähtökohtana on ollut työskentelyni tässä koulussa vuodesta 2006 lähtien. Olin usean vuoden ajan koulun ainoa suomalainen, kokopäivätoiminen työntekijä. Alusta saakka tuntiopettajina toimi kuitenkin myös suomalaisia kieltenopettajia sekä ulkomaalaistaustaisia henkilöitä, jotka pitivät yläkoululaisille kaksi tai kolme kertaa viikossa espanjan, englannin, italian, saksan, kiinan, venäjän ja arabian tunteja. Myöhemmin avustajina toimi myös suomalaisia, ranskalaisia sekä muista maista tulleita henkilöitä. Koulun erilainen toimintakulttuuri kiinnosti minua alusta

alkaan ja aloin heti merkitä muistiin tapahtumia, jotka erosivat suomalaisen koulun toimintatavasta.

Osa ranskalaisista vanhemmista alkoi pian Suomeen muuton jälkeen kiinnostua myös suomalaisesta koulusta. Muutamat perheet olivat jo Ranskassa kuulleet maamme hyvästä menestyksestä PISA-vertailussa. Osa taas tutustui suomalaisen koulun toimintatapoihin suomalaisten ystävien ja heidän lastensa kautta. Aloite ensimmäisen oppilaan siirtymisestä suomalaiseen peruskouluun vuonna 2009 tuli kuitenkin yllättäen ranskalaiselta luokanopettajalta. Tuolloin myös kiinnostukseni ranskalaisesta koulusta kohtaan syveni tutkimustasolle. Väitöskirjan tekemisen aloitin varsinaisesti vasta vuonna 2012, jolloin jäin pois kokopäivätyöstä ja jatkoin työskentelemään koulussa tuntiopettajana yhtenä tai kahtena päivänä viikossa. Tutkimukseni ulkopuolelle jäävät Helsingissä toimiva ranskalainen *École Jules Verne* -koulu sekä suomalaista opetussuunnitelmaa noudattava *Helsingin ranskalais-suomalainen koulu*. Raumalla toimiva ranskalainen koulu on ollut pieni ja oppilasaines melko homogeenista. Lähes kaikki oppilaat ovat olleet lähtöisin perheistä, joissa vanhemmista ainakin toinen on pitkälle koulutettu. Monikulttuurisessa Ranskassa, jossa osa oppilasta ei kouluun tullessaan edes puhu ranskaa, haasteet ovat täysin erilaisia. Näin ollen halusin laajentaa näkemystäni ja kävin kenttätöissä tutustumassa kouluihin kolme eri kertaa.

Tutkimusprosessin aikana lasten siirtyminen suomalaiseen kouluun on noussut tärkeäksi kysymykseksi. Tutkimukseni kohteeksi ovat fokuoituneet Raumalla toimineesta, yrityksen ylläpitämästä yksityisestä ranskalaisesta koulusta suomalaisiin kouluihin varsinkin vuosina 2009–2012 siirtyneet oppilaat. Tutkin, mitä sellaista sisältäytyy ranskalaisen koulun toimintakulttuuriin, että lapset siirretään mieluummin, jopa täysin kieltä osaamattomina, suomalaiseen kouluun. Tätä asiaa selvitän seuraavien tutkimuskysymysten avulla.

Pääkysymykseni on:

Millaista on ranskalaisen koulun toimintakulttuuri ja kommunikaatio aineettomana kulttuuriperintönä ja kulttuuriperintöprosessina?

Alakysymykseni ovat:

1. Mitkä syyt ovat johtaneet Raumalla ranskalaisen koulun kulttuuriperintöyhteisön rikkoutumiseen eli lasten siirtymiseen suomalaiseen kouluun?
2. Minkälaisia kokemuksia ranskalaisille oppilaille ja heidän vanhemmilleen on syntynyt suomalaisen koulun arjessa?



Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus ranskalaisesta koulusta ja sieltä pois lähteneistä oppilaista. Pitkään jatkuneen tutkimusprosessin aikana olen päässyt tutustumaan ranskalaiseen kouluun monipuolisesti. Laadullinen tutkimus on joustavaa ja tekee mahdolliseksi tarkastella tutkimusnäkökulmaa yhä uudelleen. Tutkimussuunnitelma on muuttunut ja tarkentunut. Myös tutkimuskysymykset ovat muuttuneet sitä mukaa, kun oma ymmärrys tutkittavasta aiheesta on kasvanut, kypsynyt ja syventynyt.

## 1.2 Tutkimusprosessi

### Työssä ”Ranskassa” Raumalla

Aloitin työskentelyn Raumalle perustetussa ranskalaisessa koulussa elokuussa 2006, mutta olin jo edellisestä syksystä alkaen sinne tiiviisti yhteydessä. Seurasin siis koulun toimintaa sen ensimmäisistä päivistä lähtien. Toimenkuvakseni määriteltiin 2–5-vuotiaiden luokan avustaja (assistante de maternelle). Ensimmäisenä työpäivänä sain kuitenkin tietää, että työnkuvani tulisi olemaan paljon laajempi. Rehtori antoi minulle myös yläkoulun (collège) taide- ja musiikkituntien ohjaamisen CNED-etäopetussysteemin mukaan. CNED<sup>1</sup> on Ranskan opetusministeriön<sup>2</sup> valvonnassa toimiva, etäopetusta antava laitos. Sen toiminta tarjoaa sekä valtion määrittelemän peruskoulun opetussuunnitelman mukaista etäopetusta että erilaisia jatko-opiskelumahdollisuuksia.<sup>3</sup> Ohjasin kuuden vuoden ajan yläkoululaisten taide- ja musiikkitunteja. Sain ensimmäisenä vuonna tehtäväkseni myös 6–7-vuotiaiden oppilaiden englannin alkeistuntien pitämisen kolme kertaa viikossa. Tässä vaiheessa jouduin lisäksi opettelemaan ranskalaisen sidosteisen käsialakirjoituksen, joka muistuttaa koukeroisuudessaan suomalaista käsialaa vuosikymmeniä sitten. Ranskalaiset ovat tarkkoja siististä, kauniista käsialasta ja sen harjoitteluun käytetään koulussa paljon aikaa 5-vuotiaasta lähtien. Luokanopettajalta sain kirjainmallit (LIITE 1) ja

<sup>1</sup> Centre national d’enseignement à distance

<sup>2</sup> Le ministère de l’Éducation nationale et de la jeunesse

<sup>3</sup> Le CNED en bref <<https://www.cned.fr/decouvrir-le-cned/le-cned-en-bref>> luettu 5.10.2021. Ulkomailla toimivat pienet ranskalaiset koulut voivat käyttää yläkoulun opetuksessa CNED-systeemiä, koska aineenopettajaa jokaiseen oppiaineeseen ei ole mahdollista palkata muutamaa oppilasta varten. Oppilaat saavat joka syksy valmiin opimateriaalin, jota he joko itsenäisesti tai ohjaavien opettajien avulla opiskelevat. Muutaman viikon välein kaikissa oppiaineissa on kokeita, jotka lähetetään tarkastettavaksi Ranskaan. Eri puolilla Ranskaa työskentelee kokeita korjaavia opettajia (*professeur correcteur*), joiden tehtävänä on arvostella eri puolilla maailmaa toimivien ranskalaisien koulujen oppilaiden kokeita.

toivomuksen niiden käyttämisestä kirjoittaessani taululle. Vuonna 2015 sain toiselta opettajalta uudet, hieman pelkistetyimmät kirjaimet (LIITE 2).

Suomen kulttuurin sekä kielen alkeiden opetus tuli tehtäväkseni syksystä 2007 alkaen. Ranskalaisten ajatuksena oli, että lapset oppisivat hieman sanastoa ja pieniä lauseita, jotta kommunikointi samassa rakennuksessa toimivan suomalaisen koulun oppilaiden kanssa olisi helpompaa. Tämän lisäksi otin tavakseni puhua oppilaiden kanssa kaikista suomalaiseen arkeen ja juhlapäiviin liittyvistä tavoista. Tästä muodostui opetuksen tärkeä osa, jota myös vanhemmat arvostivat. Lasten kertoessa kotona tunnilla kuulemistaan asioista pääsi koko perhe osalliseksi suomalaisesta nykykulttuurista, sen arjesta ja perinteistä. Olen taustaltani etnologi, mutta koulutyön ohella suoritin yliopistossa alkukasvatuksen sekä kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opintoja.

Opetuksen lisäksi avustajan työni 2–5-vuotiaiden luokalla vei viikonpäivästä riippuen 3–5 tuntia päivässä ja se sisälsi erilaisia opettajan antamia tehtäviä. Valmistelin hänen ohjeidensa mukaan opetusmateriaalia, liimasin lasten vihkoihin tehtäväpapereita, vein lapset ruokailuun ja päivänunille sekä toimin apuopettajana työpäjätyöskentelyssä. Ranskalainen opettaja jakoi luokan usein kahteen osaan, joista toisen opetuksen hän hoiti itse. Toisen ryhmän opetusta varten hän oli antanut minulle tarkat ohjeet ja näin pääsin alusta asti seuraamaan läheltä ja jopa itse osallistumaan pienten oppilaiden opetussuunnitelman toteuttamiseen. Myöhemmin työskentelin vielä oman opetustyön lisäksi kolme vuotta 5–6-vuotiaiden opettajan avustajana. Tuolloin tutustuin läheltä ranskalaisiin menetelmiin opettaa lapsia lukemaan ja kirjoittamaan.

Työpäivät venyivät usein erittäin pitkiksi. Koulu alkoi joka aamu kello 8, mutta menin paikalle yleensä tuntia aiemmin, jotta sain tehdyksi kaikki etukäteisvalmistelut. Kun oppilaat lähtivät kotiin kello 15, jäimme opettajan kanssa vielä valmistelemaan oppimateriaalia seuraaviksi päiviksi. Kotiin pääsin usein vasta kello 17, minkä jälkeen oli edessä vielä oman opetukseni valmistelu. Vaikka yläkoulun CNED:n oppimateriaali oli valmiina, vaati näiden tuntien ohjaaminen myös tarkkaa etukäteen paneutumista ranskankieliseen materiaaliin. Opiskeltava alue piti osata selittää oppilaille ranskaksi, koska yläkoululaiset kokivat oppimateriaalin liian vaikeaksi itsenäiseen työskentelyyn. Lisäksi jouduin opettelemaan taiteeseen ja musiikkiin liittyvää ranskankielistä erikoissanastoa. Näiden tehtävien myötä minulle tarjoutui alusta saakka mahdollisuus nähdä ranskalaista koulunkäyntiä monesta eri näkökulmasta. Lisäksi toimin koulun yhteyshenkilönä sekä suomalaisen koulun että kaupungin viranomaisten suuntaan. Järjestin oppilaille myös leirikouluja sekä museo- ja yritys-vierailuja. Olin yhteyshenkilö suomalaiseen yhteiskuntaan.

## Yhteistyöverkostoja

Tukea ja keskustelumahdollisuuksia minulle tarjosivat yhteistyöverkostoni Ranskassa. Syksyllä 2010 ranskalaisen IFD-koulutusjärjestön<sup>4</sup> edustajat Soledad Vasquez ja Christian Philibert ottivat yhteyttä kouluumme. He olivat tulossa joulukuussa tutustumaan Suomen koulujärjestelmään. Rehtori antoi tehtäväkseni järjestää koulutajille vierailuja suomalaisissa kouluissa ja yliopistossa. Kaksi kuukautta matkan jälkeen he ottivat uudelleen yhteyttä, tällä kertaa suoraan minuun ja pyysivät apuani seminaarin järjestämisessä Suomessa tulevana kesänä. Otin yhteyttä Turun yliopiston SataOpin yksikköön, joka alkoi hoitaa seminaarin käytännön järjestelyjä minun toimiessani osapuolten yhteyshenkilönä. Käänsin sähköposteja ranskasta suomeksi ja välitin suomalaisten vastauksia ranskalaisille.

Huhtikuussa 2011 järjestön kouluttaja Soledad Vasquez vieraili Raumalla uudelleen ja videoi tulevaa seminaaria varten suomalaisissa kouluissa oppitunteja, opettajien haastatteluja sekä suomalaisiin kouluihin siirtyneiden ranskalaisten oppilaiden ja heidän äitiensä haastatteluja. Kesäkuussa 2011 IFD toi Ranskasta Suomeen 28 opettajaa ja rehtoria tutustumaan suomalaiseen koulujärjestelmään. Koska lukuvuosi oli jo loppunut kouluissa, kolmipäiväinen seminaari koostui lähinnä suomalaisten opettajankouluttajien ja luokanopettajien pitämistä luennoista. Lisäksi osallistujien mukana tullut kanadalainen yliopistonopettaja ja tutkija Jim Howden piti seminaarissa luennon. Hän oli jo aiemmin toiminut yhteistyössä IFD-järjestön kanssa ja halusi nyt tulla seminaarilaisten kanssa Suomeen.

Maaliskuussa 2012 osallistuin IFD:n kutsumana Ranskassa, Lyonissa järjestettyyn erityisopetuksen seminaariin, jossa esityksen Suomen erityisopetuksesta piti KT Riitta Korhonen Turun yliopistosta. Seminaarissa esitettiin myös videoita, joita Soledad Vasquez oli kuvannut edellisellä keväänä Suomessa. Tässä yhteydessä jouduin seminaarin ensimmäisenä päivänä yllättäen pitämään puheenvuoron ranskalaislasten sopeutumisesta suomalaiseen kouluun. Tämä oli ensimmäinen julkinen esiintymiseni ranskalaisyleisön edessä. Kerroin haastattelemieni äitien ja lasten kommentteja suomalaisesta koulusta ja koulujärjestelmien eroista. Kuulijat esittivät myös runsaasti kysymyksiä.

Olin saanut jo syksyllä 2011 uuden yhteydenoton Ranskasta, tällä kertaa UCO-yliopistosta<sup>5</sup> Angers'sta. Yliopiston tutkimuslaitoksen johtaja, kognitiivisen psykologian tohtori Pascale Toscani pyysi apuani seminaarin järjestämisessä Suomessa keväällä 2012. Toimin jälleen Turun yliopiston ja ranskalaisten yhteyshenkilönä. Tällä kerralla viikon kestävä seminaarin ohjelmassa oli luentojen lisäksi myös

<sup>4</sup> IFD Institut formation & développement <<https://ifd-formation.org/>> luettu 9.6.2020. Institut de Formation & Développement on yksityinen koulutusjärjestö, joka tarjoaa monenlaista täydennyskoulutusta katolisten koulujen henkilökunnalle.

<sup>5</sup> Université catholique de l'Ouest

kouluvierailuja. Ranskalaiset opettajat tutustuivat suomalaisiin ala- ja yläkouluihin ja keskustelivat opettajien kanssa.

Syksyllä 2012 IFD-järjestö toi Suomeen jälleen 30 ranskalaista opettajaa ja rehtoria. Tällä kerralla vastasin yksin järjestelyistä Suomessa IFD:n toivomusten mukaan. Nyt ajatuksena oli nimenomaan tutustua suomalaisiin kouluihin ja päiväkoteihin, eivätkä ranskalaiset halunneet enää luentoja koulujärjestelmästä tai opettajakoulutuksesta. Kouluvierailujen yhteyteen oli järjestetty kuitenkin keskustelumahdollisuuksia opettajien kanssa. Ryhmän mukana tuli jälleen myös Jim Howden, joka oli osallistunut seminaariin jo kesällä 2011. Howden, IFD:n kouluttajat sekä ryhmään kuuluneet ranskalaiset opettajat pitivät osallistujille luentoja ja alustuksia eri aiheista.

Jo keväällä 2012 Angers'n opettajaryhmä ja UCO-yliopisto olivat esittäneet minulle kutsun tulla Ranskaan seuraamaan opetusta eri kouluasteilla. Matka toteutui joulukuun lopussa 2012 ja tammikuussa 2013. Kuukauden kestänyt matka tarjosi erinomaisen mahdollisuuden vierailla ranskalaisissa kouluissa, jotka poikkesivat omasta työpaikastani. Tästä kenttätyömatkasta kerron tarkemmin luvussa *Kentällä koulussa "Ranskassa" ja Ranskassa*.

### 1.3 Tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni jakautuu kuuteen päälukuun. Johdannossa paikannan aluksi itseni tutkimukseen ja esitän tutkimuksen pääkysymyksen ja kaksi alakysymystä. Kerron useita vuosia kestäneestä tutkimusprosessista ja esittelen ranskalaiset yhteistyöverkostoni.

Teoreettisessa taustassa avaan lukijalle kouluyhteisön aineetonta kulttuuriperintöä keskeisten käsitteiden avulla. Näitä ovat koulun toimijoista muodostuva kulttuuriperintöyhteisö sekä kulttuuriperintöprosessi, jossa kouluyhteisö on valinnut tärkeäksi kokemiaan kulttuurin elementtejä siirrettäväksi seuraaville sukupolville. Lisäksi pohdin kulttuurienvälisyyden ilmenemistä Raumalla toimivan ranskalaisen koulun tapauksessa. Viime vuosina kulttuurienvälisessä kommunikaatiossa esille ovat tulleet uudet lähestymisnäkökulmat, joissa korostetaan vuorovaikutuksen tärkeyttä sekä yksilön henkilökohtaista historiaa ja hänen kulttuuri-identiteettinsä jatkuvaa muotoutumista. Tuon esiin myös lasten kulttuuriperintökasvatuksen pääperiaatteita Ranskassa ja Suomessa. Kouluyhteisön kommunikaation lähtökohtia lähestyn sosiiaalipsykologi Geert Hofsteden (1993; 2010) kulttuurin ulottuvuuksien kautta. Hofstede on kritisoitu liiasta yleistämisestä. Tämä taustalla pohdin kriittisesti sitä, miten Hofsteden määrittämät kulttuuridimensiot sopivat ranskalaisen koulun toimintakulttuuriin.

Tutkimukseni liikkuu kulttuuriperinnön tutkimuksen ja kasvatustieteen väli- maastossa. Kasvatustieteessä kiinnostukseni kohteena on erityisesti kasvatus- ja

kouluetnografinen lähestymistapa. *Metodologia*-luvussa esittelen aluksi kulttuuriperinnön tutkimuksen näkökulmasta rakentuvan, antropologista traditiota hyödyntävän metodologisen työkalupakkini. Kerron tutkimusaineistostani sekä käsittelen koulu-maailmaan sijoittuvaa kenttätöitäni Suomessa ja Ranskassa. Tutkimukseni perustuu vahvasti omaan empiiriseen aineistooni, joten refleksiivisyys eli tutkimusprosessiin vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen, analysointi ja näkyväksi tekeminen nousevat tärkeiksi kysymyksiksi. Refleksiivisyys auttaa myös ulkopuolista lukijaa ymmärtämään, miten tutkimus on tehty. Samalla tarkastelun kohteeksi tulevat tutkijan positio, kaksoisrooli sekä oma sopeutumiseni kouluyhteisön jäseneksi. Metodologia-luvun viimeisessä alaluvussa pohdin tutkimuseettisiä näkökohtia, tässä tapauksessa erityisesti lapsitutkimuksen etiikkaan liittyviä.

Neljäs luku *Ranskalaisen kasvatuksen perintö* sisältää katsauksen ranskalaisen koulun historiaan sekä nykyiseen koululaitokseen. Opettajankoulutus on muuttunut Ranskassa viime vuosina paljon. Koska ranskalaiset työtoverini ja minulle kirjoittaneet opettajat ovat kuitenkin läpikäyneet aiemman koulutusmallin, on tässä ollut tarkoituksenmukaista avata opettajankoulutusta, jonka mukaan he ovat saaneet oppinsa. Tutkimusprosessini loppuvaiheessa myös koulutarkastus on kokenut muutoksia, joten opettajien kokemukset perustuvat nykyisistä kehityskeskusteluun tähtäävistä tarkastuksista poikkeaviin koulutarkastuksiin. *Vallankäyttöä kulisseissa* -alaluvussa pohdin työpaikallani käytössä ollutta tapaa kutsua vain ei-ranskalaisia opettajia etunimellä, mikä eroaa ranskalaisessa koulussa yleisesti käytetystä puhuttelutavasta. Onko tässä kysymys tietoisesta vallankäytöstä vai haluavatko ranskalaiset osoittaa tuntevansa suomalaista kommunikaatiotapaa? Viimeisessä alaluvussa käsittelen ranskan kielen tärkeää asemaa sekä kohteliaisuutta ja sen opettamisen tärkeyttä Ranskassa niin kotona kuin koulussakin.

Viidennen luvun *Kommunikaation ja vallan käytänteet aineettomana kulttuuriperintönä* kolme ensimmäistä alalukua kertovat vallan käytänteistä kulttuuriperintönä koulun arjessa sekä kurinpidosta ja rangaistuksista kulttuuriperintönä. Esittelen myös sosiologi Andy Hargreavesin esittämät opettajakulttuurit, jotka määräävät pitkälti, miten oppilaisiin, opetukseen ja koulun uudistuspyrkimyksiin suhtaudutaan. Kahdessa viimeisessä alaluvussa kuvaan sitä, kuinka Raumalle muuttaneet ranskalaiset ottavat etäisyyttä ranskalaiseen kouluun. Vanhemmat alkavat siirtää lapsiaan suomalaisen peruskouluun ja samalla heistä tulee eräänlaisia kulttuuriperintöyhteisön rikkojia. Loppuluvussa *Aineeton kulttuuriperintö kouluyhteisön arjen määrittäjänä* kokoan tutkimustulokseni ja vastaan alussa esittämiini tutkimuskysymyksiin.

## 2 Teoreettinen tausta ja käsitteet

Nykyisin tutkimuksissa suositaan tieteidenvälisiä lähestymistapoja. Asiaan liittyy myös ongelmia, koska eri tieteenaloilla, kuten tässä tutkimuksessa kulttuuriperinnön tutkimuksella ja kasvatustieteillä, on omat käsitteistönsä, tapansa kerätä tutkimusmateriaalia ja tulkita aineistoa. Näin ollen tutkimuksen tekeminen tuo mukanaan haasteita ja esimerkiksi eri alojen käsitteiden soveltaminen omaan tutkimukseen ei ole välttämättä helppoa. Kansatieteilijänä ja kulttuuriperinnön tutkijana olen pohtinut, miten kirjoitan koulusta, jota perinteisesti ovat tutkineet kasvatustieteilijät, sosiologit ja historioitsijat. Ruotsalainen etnologi Lena Gerholm on kirjoittanut tieteiden välisten rajojen ylittämisestä. Hän pitää kansatieteelle tärkeänä muiden humanististen tieteiden sekä yhteiskuntatieteiden, lääketieteen, tekniikan ja luonnontieteiden alueelle menemistä. Kun tutkija on avoin toisia tieteenaloja kohtaan, hän huomaa niissä paljon yhtenevää. Etnologi voi tutkia arkipäivää monesta näkökulmasta ja muuntaa siellä esiin tulevat kysymykset tieteellisiksi. Niihin vastatessaan hän lisää ymmärrystä ja voi aikaansaada muutosta ja uudistumista. (Gerholm 2011, 31–33.) Eurooppalaista etnologiaa on pidetty myös tieteidenvälisenä fuusiona, jossa tutkijan täytyy tuntea eri tieteenaloja. Tutkimukselle hyödyllistä on myös metodologinen pluralismi. Etnologisen tutkimuksen avulla voidaan edistää ”oman” ja ”toisen” vertailevaa ymmärrystä ja ihmisten keskinäisiä kohtaamisia. Käsitteitä pitää tarkastella paikallisessa kontekstissa, vaikka niillä olisikin globaaleja yhteyksiä. (Kockel 2014, 155–157.)

Monitieteinen kulttuuriperinnön tutkimus kuuluu humanistisiin tieteisiin ja käyttää muun muassa kansatieteen, folkloristiikan, historian ja sosiologian tutkimusmenetelmiä. Kulttuuriperinnön tutkimus on lähellä kansatiedettä, joka perustui aiemmin positivistiseen ajatteluun. Vielä 1970-luvun kansatieteellisissä tutkimuksissa keskityttiin totuuden etsimiseen. Muun muassa runsaan haastatteluaineiston ajateltiin tuovan esiin totuus tutkittavasta ilmiöstä. Tieto perustui havaintuihin tosiasioihin, joihin tutkijan subjektiivisuus ei vaikuttanut. Kansatieteen osittaisen paradigman muutoksen (ks. luku 3.3.) myötä alettiin pohtia muun muassa tutkijan ja tutkittavan suhdetta ja sen vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Totuuden kuvaamisesta alettiin siirtyä kohti hermeneuttista kulttuurianalyysiä (ks. esim. Ruotsala 2005).

Kasvatustieteet luetaan tieteiden kentässä kulttuuritieteisiin, jotka jakaantuvat edelleen yhteiskuntatieteisiin ja humanistisiin tieteisiin. Kasvatustiede sijoittuu yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden väliin, vaikka sen paikka ei olekaan muuttumaton. 1900-luvulla kasvatustieteissä oli havaittavissa kaksi paradigmaa, joista ensimmäinen otti mallia luonnontieteistä ja perustui mitattaviin ja matemaattisesti analysoitaviin empiirisiin havaintoihin. Toisen paradigman lähtökohta oli humanistisissa tieteissä ja tavoitteena oli ilmiön ymmärtäminen. 2000-luvulla myös yhteiskuntatieteellisesti suuntautunut kasvatustiede on lähestynyt humanistista tulkintaa. Tavoitteena on ymmärtää toimijoiden ja rakenteiden välisiä suhteita nimenomaan toimijoiden kertomusten kautta. (Rinne et al. 2009, 45–47.) Näin ollen 2020-luvulla kulttuuriperinnön tutkimus ja kasvatustieteet yhdessä tarjoavat sekä haastavan että antoisan tutkimuskentän. Siinä tutkija voi hyödyntää molempien tieteenalojen ominaispiirteitä, sovittaa yhteen erilaisia lähestymistapoja ja analysoida tutkimusmateriaaliaan monipuolisesti. Etnologi Ulrich Kockelin mukaan *aito poikkitieteellisyys on epistemologinen projekti, jonka tarkoituksena on uusien metodologioiden ja tutkimuskäytösten kehittäminen* (Kockel 2014, 174).

## 2.1 Kouluyhteisön aineeton kulttuuriperintö

### Kulttuuriperintö ja kulttuuriperintöyhteisö

Euroopan neuvoston puiteyleissopimus kulttuuriperinnön yhteiskunnallisesta merkityksestä, niin sanottu Faron sopimus vuodelta 2005 ratifioitiin Suomessa vuonna 2017. Sopimus määrittelee *kulttuuriperinnöksi* menneisyydestä perityt voimavarat, jotka ilmentävät yksilöiden muuttuvia arvoja, uskomuksia, tietoja ja perinteitä. Kulttuuriperintöön liittyy aina oikeuksia ja velvollisuuksia. Faron sopimuksen mukaan jokainen yksilö tai yhteisö on oikeutettu nauttimaan kulttuuriperinnöstä sekä osallistumaan sen rikastuttamiseen. Velvollisuutena on vastaavasti kunnioittaa sekä omaa että muiden edustamaa kulttuuriperintöä ja ottaa huomioon niitä arvoja, joita kulttuuriperintöyhteisö liittää kulttuuriperintöönsä. Myös tulkintojen monimuotoisuutta tulee kunnioittaa, kun tarkastellaan periaatteita ja tapoja, joilla kulttuuriperintöä tuodaan esiin.<sup>6</sup> Kulttuuriperintö ei ole sinänsä uusi käsite. Se on ollut alun perin arjen elävää perinnettä, osa paikalliskulttuuria ja ihmisen arkea. Se on voinut olla tapa ommella vaatteita, pukeutua, valmistaa ruokaa tai viettää juhlapäiviä. Kulttuuriperinnön tutkija Katriina Siivosen mukaan kulttuuriperintö on *erityisesti esille*

<sup>6</sup> Euroopan neuvoston puiteyleissopimus kulttuuriperinnön yhteiskunnallisesta merkityksestä <[https://www.museovirasto.fi/uploads/Kansainvalinen\\_toiminta/euroopan-neuvoston-puiteyleissopimus.pdf](https://www.museovirasto.fi/uploads/Kansainvalinen_toiminta/euroopan-neuvoston-puiteyleissopimus.pdf)> luettu 3.10.2019.

*nostettua, valikoitua ja arvostettua perinnettä, joka saa aseman keskeisenä kulttuurin ilmentäjänä.* Perinne taas on kuin raaka-aine, josta kulttuuriperintö tuotetaan. (Siivonen 2017, 275–278.)

Faron 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.<sup>7</sup> Tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kulttuuriperintöyhteisöllä koulu yhteisöä, 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. Toimijuuden käsitteen avulla tarkastellaan yksilöiden ja yhteisöjen mahdollisuutta ja kykyä tehdä omaa toimintaansa koskevia valintoja. Toimintaa voivat ohjata ulkoiset tai sisäistettyt rakenteet, esimerkiksi rangaistukset ja palkkiot sekä säännöt ja diskurssit.<sup>8</sup> Koulu yhteisö ei itse voi kokonaan valita, minkälaista kulttuuriperintöä se haluaa ylläpitää ja välittää. Kouluviranomaisten asettamat vaatimukset on täytettävä. Koulu voi kuitenkin itse säädellä toimintaansa tietyiltä osin esimerkiksi käytöstapoihin tai kurinpitoon liittyvissä asioissa. Tulen myöhemmissä luvuissa osoittamaan, onko koulu yhteisön toimijoista esimerkiksi oppilailla ja vanhemmilla mahdollisuutta vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin.

## Aineellinen ja aineeton kulttuuriperintö

Suomessa tunnettiin jo 1800-luvulla huolta arvokkaaksi koetun aineellisen perinnön, muun muassa raunioituvien keskiaikaisten linnojen ja kirkkojen, säilymisestä ja niitä haluttiin suojella.<sup>9</sup> Vuonna 1972 perustetun Unescon maailmanperintöluettelon myötä huomio kiinnittyikin ensin lähinnä *aineelliseen perintöön*, rakennuksiin ja luontokohteisiin.

<sup>7</sup> Hallituksen esitys HE 87/2017 vp  
<[https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE\\_87+2017.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_87+2017.aspx)> luettu 12.12.2019.

<sup>8</sup> Tieteen termipankki. Kasvatustieteet: toimijuus  
<<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:toimijuus>> luettu 1.10.2021.

<sup>9</sup> Suomen Muinaismuistoyhdistys <<http://www.muinaismuistoyhdistys.fi/historia.html>> luettu 15.11.2020. Suomen Muinaismuistoyhdistys perustettiin vuonna 1870 ja vuonna 1883 annettiin asetus muinaisaikaisten muistomerkkien rauhoittamisesta. Museoviraston edeltäjä, Muinaistieteellinen toimikunta, perustettiin seuraavana vuonna ja sen tehtäväksi tuli muun muassa rakennuskohteiden suojelu ja inventointi.



Vuonna 1831 perustettu Suomalaisen Kirjallisuuden Seura oli puolestaan edelläkävijä aineettoman kulttuuriperinnön, kuten suullisen runoperinteen, kerääjänä ja säilyttäjänä.<sup>10</sup> Unescon yleissopimus *aineettoman kulttuuriperinnön* suojelemisesta syntyi vuonna 2003. Suomi ratifioi sopimuksen kymmenen vuotta myöhemmin. Aineettoman kulttuuriperinnön yleissopimuksessa korostetaan kulttuuriperinnön merkitystä kestäväen kehityksen takeena sekä yhteisöjen ja myös yksityisten henkilöiden tärkeää roolia aineettoman kulttuuriperinnön tuottamisessa, suojelemisessa ja ylläpitämisessä. Aineettomaan kulttuuriperintöön luetaan kuuluvaksi muun muassa suullinen perinne, ilmaisu ja kieli aineettoman kulttuuriperinnön välineenä sekä esittävät taiteet, sosiaaliset käytännöt, rituaalit ja juhlatilaisuudet. Aineeton kulttuuriperintö tuo ihmisiä lähemmäksi toisiaan ja samalla vahvistaa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja ymmärrystä. Se sisältää muun muassa käytäntöjä, ilmauksia, tietoa ja taitoja, jotka yksilöt tai ryhmät tunnustavat osaksi kulttuuriperintöään. Siirtyessään sukupolvelta toiselle aineeton perintö antaa ihmiselle tunteen identiteetistä ja jatkuvuudesta ja samalla edistää kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta. Yhteisöt luovat aineetonta kulttuuriperintöä koko ajan suhteessa ympäristöönsä ja vuorovaikutuksessa luonnon ja oman historiansa kanssa.<sup>11</sup>

Nykykäsityksen mukaan aineellista kulttuuriperintöä ei ole olemassa ilman taustalla olevaa henkistä ulottuvuutta. Kulttuuriperintöön sisältyy siis aineellisia ja aineettomia ulottuvuuksia, jotka täydentävät toisiaan. Näin ollen niitä ei voi erottaa toisistaan. (Tuomi-Nikula et al. 2013b, 17–19.) Esimerkiksi pitsinnypläys on ollut raumalaista kulttuuriperintöä jo vuosisatojen ajan. Aineellista perintöä edustaa pitsituote, jonka aikaansaamiseksi on tarvittu aineetonta perintöä. Pitsin on tehnyt nypilääjä, joka on oppinut nypläystekniikan sekä sisäistänyt siihen liittyvän, sukupolvien taakse ulottuvan perinteen. Nypläys on koettu niin arvokkaaksi taidoksi, että sen on haluttu siirtyvän sukupolvelta toiselle. Pitsistä valmistettuja tuotteita on vielä nykyinkin monissa raumalaisissa kodeissa ja niistä on tullut tärkeä osa raumalaista identiteettiä.

Aineellinen ja aineeton ulottuvuus siis liittyvät toisiinsa, ne limittyvät ja toisen muuttuessa, myös toinen muuttuu. Perinne välittyy aina ihmiseltä toiselle ja perinnetju voi olla hyvinkin pitkä. Aika, tila tai sosiaaliset reunaehdot eivät rajaa perinteiden välittymistä, vaan niitä voidaan jakaa ja muokata globaalisti. Kulttuuristen rajojen sisälläkin kulttuuri ja perinteet ovat monimuotoisia ja ihmiset korostavat

<sup>10</sup> Suomalaisen Kirjallisuuden Seura <<https://www.finlit.fi/fi/suomalaisen-kirjallisuuden-seura/sks-pahkinankuoressa>> luettu 15.11.2020.

<sup>11</sup> Valtioneuvoston asetus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta tehdyn yleissopimuksen voimaansaattamisesta <<https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2013/20130047#idp2321472>> luettu 3.10.2019.

helposti tärkeiksi koettuja kulttuurisia piirteitä. Kulttuuriperinnön avulla voidaan luoda kuvaa tietystä, rajallisena nähdystä kulttuurista. (Siivonen 2017, 275–278.)

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 ovat jääneet pois ja hävinneet, toiset taas on koettu tärkeiksi ja säilyttämisen arvoisiksi. Syitä tiettyjen elementtien säilymiseen tai niiden häviämiseen voi etsiä muun muassa ranskalaisesta kommunikaatiosta, kuten tutkimuksessani tulen osoittamaan. Siinä lapset omaksuvat kotikasvatuksen kautta hyvän käytöksen perusteet, jota koulu tukee toimintakulttuurillaan.

Aineellista ulottuvuutta koulussa edustavat muun muassa koulurakennus tiloineen ja luokkineen sekä koulun piha. Aineellinen ympäristö tukee aineettoman kulttuuriperinnön säilymistä. Oppilaiden on ranskalaisessa koulussa esimerkiksi istuttava luokassa pulpetin ääressä omalla paikallaan. Näin luokkatilan järjestys vaikuttaa myös tapaan opiskella ja luokan toimintakulttuuriin. Yhtenäisen koulupuvun käyttö on ilmiönä myös kulttuuriperinnön ilmaisemista. Ranskassa ei kuitenkaan käytetä monissa maissa käytössä olevaa koulupukua. Vaikka aineellinen ja aineeton ulottuvuus limittyvät myös koulun kontekstissa, olen rajannut tämän tutkimuksen ulkopuolelle aineellisen kulttuuriperinnön. Se tulee kuitenkin ilmi muutamissa koulurakennusta ja luokkatilaa koskevissa haastateltavien kommenteissa.

Aineettoman kulttuuriperinnön yleissopimuksessa yhteisöt esitetään yksimielisinä ryhminä. Kulttuuriperintöyhteisö päättää, mikä on arvokasta ja säilyttämisen arvoista. Lähtökohtana sopimuksessa on se, että yhteisön jäsenet ovat samaa mieltä tärkeistä ja säilyttämisen arvoisista kulttuurin ilmentymistä. *Kriittisen kulttuuriperinnön tutkimuksen* piirissä on kuitenkin esitetty, että yhteisön jäsenten keskuudessa voi ilmetä hyvinkin erilaisia mielipiteitä ja ajatuksia. Sopimustekstissä korostetaan ajatusta kulttuuriperinnön yhteensopivuudesta perusarvojen ja ihmisoikeuksien kanssa. (Björkholm 2015, 148–149.) Kriittinen kulttuuriperinnön tutkimus tarkastelee kulttuuriperintöä sosiaalisesti rakentuneena ja tuotettuna ilmiönä. Tutkimuksen kohteina ovat erityisesti kulttuuriperintödiskurssit ja niihin liittyvät valta-asemat.<sup>12</sup> Kriittisellä kulttuuriperinnöllä ymmärretään myös negatiivisia tunteita herättäviä tai eettisesti arveluttavia kulttuurielementtejä, jotka mielletään perusarvoja loukkaaviksi. Ne ovat usein syvällä kulttuurissa olevia malleja, joita edelleen toteutetaan, vaikka niitä kritisoidaan voimakkaasti joko kansallisesti tai kansainvälisestikin. Paljon keskustelua herättänyt, tunnettu esimerkki on muun muassa espanjalainen härkätaistelu.

<sup>12</sup> Tieteen termipankki. Folkloristiikka: kulttuuriperintö  
<<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Folkloristiikka:kulttuuriperintö>> luettu 28.9.2021.

Kulttuuriperintökeskustelussa on tuotu esiin myös käsite *vaikea kulttuuriperintö*, josta englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään nimityksiä *difficult, dissonant, conflict* tai *dark heritage*. Perintö-käsite on näin laajentunut, kun se on liitetty muun muassa rikoksiin, vankiloihin tai siirtomaahallinnon aikaisiin tapahtumiin. Kulttuuriperintö ei siis liity enää vain kansallisen identiteetin positiiviseen esiintuomiseen, vaan sen myötä tuodaan ilmi tuhoa ja vaikeita tapahtumia. (Harrison 2013, 167, 192–194.) Antropologi Sharon Macdonaldin mukaan vaikea kulttuuriperintö on jotain, mikä ei sovi tietyn ryhmän identiteettiin, vaikka se kuuluisikin kyseisen ryhmän menneisyyteen ja historiaan (Macdonald 2009, 9).

Myös kulttuuriperinnön tutkijat Gregory Ashworth ja John Tunbridge (1996) kiinnittävät huomion negatiivisina pidettyihin paikkoihin, kuten keskitysleireihin, joiden ajattelemisen kulttuuriperintönä herättää ihmisissä epämukavuuden tunteen. Kulttuuriperintö on kuitenkin aina epämiellyttävää jollekin, koska se tavallaan oikeuttaa tai ei oikeuta henkilön ajatuksia tietystä muistamisen paikasta. Esimerkkinä arkeologi Laurajane Smith mainitsee Euroopassa ja Yhdysvalloissa maaseudun yläluokan talot, jotka edustavat erilaista kulttuuriperintöä talojen omistajien jälkeläisille kuin palvelijoiden tai orjien jälkipolville. (Smith 2006, 80–82; ks. myös: Ashworth et al. 1996.)

Koulu on tavoitteiltaan positiivinen paikka, jossa oppilaat kasvaessaan omaksuvat uusia tietoja ja taitoja. Koulunkäynti voi kuitenkin jättää jälkeensä myös negatiivisia muistoja. Tässä tutkimuksessa selvitän, millaisia muistoja ranskalaisen koulun toimintakulttuuri ja siinä tapahtuva vallankäyttö herättävät oppilaissa ja heidän vanhemmissaan. Miksi koulut ovat suljettuja paikkoja, jonne esimerkiksi vanhemmat eivät pääse seuraamaan oppitunteja? Mitä luokassa tapahtuvaa he eivät saa nähdä? Avaan lisäksi opettajien ja avustajien ajatuksia ranskalaisesta koulu- maailmasta.

## Virallinen ja epävirallinen kulttuuriperintö

Kulttuuriperintö voi olla yhteiskunnallisen merkittävyyden ja julkisuusarvon perusteella julkista eli virallista (*official heritage*) kulttuuriperintöä. Sen piiriin kuuluvat esimerkiksi tärkeät rakennukset ja alueet tai arkistojen ja museoiden kokoelmat sekä luontokohteet, maisemat ja ihmisen toiminnasta kertovat jäänteet, joilla on esteettistä, historiallista, tieteellistä tai sosiaalista merkitystä. Virallinen kulttuuriperintö on julkista ja tunnustettua ja se on saanut kansallisen tai kansainvälisen statuksen. (Harrison 2013, 14–15; Tuomi-Nikula et al. 2013b, 14–16.) Arvostetuimpia ovat Unescon valitsemat maailmanperintökohteet, jotka on määrätty suojeltaviksi merkittävänä ihmiskunnan saavutuksina (Tuomi-Nikula et al. 2013b, 15). On tärkeää, että kulttuuriperintö on kaikkien saatavilla. Tästä lähtökohdasta opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa kahta palvelukokonaisuutta, joissa kehitetään

digitaalisen kulttuuriperintöaineiston saatavuutta sekä aineistojen pitkäaikaista säilyvyyttä.<sup>13</sup>

Kulttuuriperintö voi myös olla yksilön, yhteisön tai paikkakunnan arjelle ja identiteetille tärkeää epävirallista perintöä (*unofficial heritage*). Epävirallisella kulttuuriperinnöllä ei ole virallista kulttuuriperintöstatusta, kuten esimerkiksi suojelumerkintää, jolla sen säilyminen pyritään takaamaan tuleville sukupolville. Epävirallinen kulttuuriperintö voi olla kuitenkin hyvinkin arvokasta ja säilyttämisen arvoista perheelle, suvulle, kaupunginosalle tai kyläyhteisölle. (Harrison 2013, 14–15; Tuomi-Nikula et al. 2013b, 14–16.) Sellaisena esiintyy esimerkiksi kylän työväentalo osana kylän omaa historiaa. Kulttuuriperinnöksi rakennuksen tekee kyläläisten siihen liittämät muistot ja merkitykset, jotka vahvistavat asukkaiden yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja identiteettiä juuri oman kylän asukkaana. Kulttuuriperintö on elinvoimaista, elävää perintöä ja toimintaa, joka ei jähmety paikoilleen. Kun se toteutuu tiettyssä paikassa, tästä paikasta tulee erityinen muistamisen paikka. (Smith 2006, 83.)

Tutkin ranskalaista koulua ja sen arkea, joten tutkimukseni sijoittuu kulttuuriperintökategorioissa epäviralliseen kulttuuriperintöön. Kouluyhteisö tuottaa, siirtää ja muokkaa epävirallista aineetonta kulttuuriperintöä. Se on koulun toimijoiden tärkeäksi kokemaan perinnettä, jota halutaan välittää eteenpäin. Koulussa on myös nähtävillä kulttuuriperinnön suuri voima, kun siellä opitut tavat siirtyvät sukupolvelta toiselle. Niiden avulla rakennetaan kulttuurista erityisyyttä, jonka kautta ihmiset voidaan sitouttaa yhteisen kulttuuriperinnön tukemaan identiteettiin ja samalla edistää heidän hyvinvointiaan (Siivonen 2017, 278–279). Ranskalainen koulu sitouttaa koulun kulttuuriperintöyhteisön jäsenet koulun yhteiseen toimintakulttuuriin ja kulloinkin vallitsevaan koulutuspolitiikkaan, joka on yksi kulttuuripolitiikan osa-alue. Kouluyhteisön on noudatettava valtion antamia määräyksiä, vaikka osa koulun toimijoista haluaisikin mahdollisesti korostaa erilaisia näkökohtia. Opettajat voivat josain määrin painottaa tärkeiksi kokemiaan elementtejä, kunhan ottavat huomioon valtion ja koulutarkastajien vaatimukset.

## Kulttuuriperintöprosessi

Koska kulttuuriperintöä ei ole olemassa sellaisenaan valmiina, nousee tutkimuksen keskeiseksi käsitteeksi *kulttuuriperintöprosessi*. Kun yksilö tai yhteisö haluaa

<sup>13</sup> Digitaalinen kulttuuriperintö <<https://minedu.fi/digitaalinen-kulttuuriperinto>>; Finna <<https://finna.fi/>>; Digime <<https://www.digime.fi/digitaalinen-kulttuuriperintomme/>> luettu 14.11.2020. Kansalliskirjasto ylläpitää Finna-palvelua, joka tuo yhteen arkistojen, kirjastojen ja museoiden palvelut ja digitaaliset aineistot. Kulttuuriperintö-PAS-palvelu taas varmistaa, että digitaalinen kulttuuriperintöaineisto säilyy pitkälle tulevaisuuteen.

säilyttää jonkin itselleen tärkeän menneisyyden jäljen, syntyy siitä määrittelyn ja rajanvedon tuloksena kulttuuriperintöä. Tutkijat taas ovat kiinnostuneita niistä prosesseista, joiden tuloksena jokin kulttuurin osa tai perinneaines määritellään tärkeäksi ja säilyttämisen arvoiseksi ja vastaavasti joku toinen aines unohtuu tai hävitetään jopa tietoisesti. Kulttuuriperintö elää kussakin ajassa ja se mukautuu ajan haasteisiin. Yksilöt ja ryhmät siis tekevät valintoja kulttuuriperinnön säilyttämiseksi oman aikansa lähtökohdista käsin ja sen hetkisiä tarpeitaan ajatellen. (Tuomi-Nikula et al. 2013b, 20.) Etnologi Sanna Lillbroända-Annalan mukaan kulttuuriperintöprosessia ohjaa ajatus siitä, miten ja mitä ihmiset arvottavat heitä ympäröivässä aineettomassa ja aineellisessa maailmassa. Kulttuuriperintöprosessi edellyttää, muuttaa ja ”siirtää” arvoja. Siinä valitaan representaatiomuoto, jota korostetaan ja painotetaan. Samanaikaisesti hävytetään, peitetään ja rajataan pois muuta. Kulttuuriperintöprosessissa objekteista tulee kansallisia tai kansainvälisiä symboleja ja ne ovat usein emotionaalisesti ladattuja. (Lillbroända-Annala 2014, 27–28, 30.)

Tutkimani ranskalaisen koulun kulttuuriperintöyhteisö on valinnut säilytettäväksi kouluun liittyviä, tärkeitä koettuja ja säilytettäväksi haluttuja elementtejä, kuten esimerkiksi hyvät käytöstavat, kovan kurin ja sinnikkään työskentelyn siirrettäväksi seuraaville sukupolville. Tämä on tapahtunut siitä huolimatta, että koulua ympäröivä yhteiskunta on muuttunut. Lasten oikeuksia koskevat lait ovat nykyään yhteneviä useissa Euroopan maissa. On mielenkiintoista pohtia, missä määrin ranskalainen koulu on sisäistänyt yhteiskunnan muutoksen ja ollut valmis mukautumaan ajan haasteisiin. Voidaan myös kysyä, ovatko kulttuuriperintöyhteisön valitsemat representaatiomuodot ristiriidassa 2000-luvun yhteiskunnan kanssa. Valintaprosessissa vaikuttaa aina myös valta ja kulttuuriperintöä voidaan ajatella vallan symbolina. Tämä tarkoittaa valtaa päättää siitä, mikä on kulttuuriperintöä sekä siitä, millaista kulttuuriperinnön pitää olla. (Tuomi-Nikula 2013, 53.)

Ranskalainen käsitys vallasta ja hierarkiasta näkyy myös koulun kulttuuriperintöyhteisössä. Lapset oppivat pienestä alkaen tottelemaan opettajia koulussa ja vanhempia kotona. Käsittelen alaluvussa *Täydellinen hiljaisuus! – Kurinpito kulttuuriperintönä* filosofi Michel Foucault’n vuonna 1975 ilmestynyttä teosta *Tarkkailla ja rangaista*. Foucault’lle kuri on järjestelmällistä kurinpitoa, jota on esiintynyt vankiloissa, armeijassa, sairaaloissa sekä kouluissa. Kuri alistaa ja tekee kohteistaan kuuliaisia. (Foucault 2013/1975, 189.) Toinen merkittävä ranskalainen tutkija, sosiologi Pierre Bourdieu, on analysoinut tutkimuksissaan kasvatuksen ja koulutuksen kenttiä, jotka muodostuvat ihmisen toiminnan tuloksina. Bourdieun perusajatuksena on, että koulu suosii kulttuuriltaan rikkaiden perheiden lapsia ja hylkii kulttuuriltaan köyhiä. Perhetausta vahvistaa tai rajoittaa lapsen mahdollisuuksia, mutta ei estä niitä. Bourdieu näkee koulun kenttänä, jossa tavoitellaan eräänlaisia ”palkintoja” eri pääomien avulla. Kulttuuripääoman tuottamat erot nimetään koulussa lahjakkuuseroiksi, jolloin erojen sosiaalinen alkuperä peittyi. Bourdieun mielestä koulutusjärjestelmät

ovat vallitsevien hierarkioiden uusintamisjärjestelmiä. Hallitsevan eliitin kulttuurin kriteerejä käyttäen muista lähtökohdista tulevat oppilaat tuomitaan epäonnistujiksi. (Rinne et al. 2009, 181–184, 186–189; Bourdieu 1998, 31–32, 36–37.)

Bourdieu vertaa koulun toimintaa fyysikko James Maxwellin ”paholaiseen”, ajatukseen termodynamiikan toisen lain kumoamisesta. Maxwellin mukaan paholainen lajittelee nopeimmat hiukkaset vastaanottajalle, jonka lämpötila nousee. Vastaavasti hitaammat hiukkaset vastaanottaneen lämpötila laskee. Näin paholainen ylläpitää järjestystä, joka voisi muuten hävitä. Myös koulujärjestelmä toimii näin. Se pitää yllä olemassa olevaa järjestystä, siis kulttuuripääoman suhteen epätasa-arvoisten oppilaiden välistä etäisyyttä. Koulumenestyksen yhteys oppilaan sosiaaliseen taustaan ilmenee myös koulutusvalinnoissa. Koululaiset, jotka saavat vanhempiensa tai muiden läheistensä avulla tietoa kannattavista koulutusputkista, saavat kulttuuripääomalleen Bourdieun mielestä parhaan koron. Koulu luokittelee, järjestää ja ”vihkii” järjestykseen. Arvostetun koulun oppilas on koko loppuelämänsä tunnettu nimenomaan kyseisen koulun oppilaana. Hän kuuluu selvästi rajattuun ryhmään. (Bourdieu 1998, 31–33, 37.)

Raumalla ranskalaisen koulun oppilaat edustavat sosiaaliselta taustaltaan homogeenista ryhmää. Vanhemmat ovat pitkälle koulutettuja ja tehneet vapaaehtoisesti valinnan ulkomaille muutosta. Perheillä on korkean kulttuuripääoman ja sosiaalisen pääoman myötä tietoa erilaisista koulutusvaihtoehdoista ja he uskaltavat kyseenalaistaa omaa koulukulttuuriaan. Suomessa asuessaan heillä on mahdollisuus nähdä myös suomalaista toimintakulttuuria. Lisäksi Suomen hyvä sijoittuminen PISA-vertailussa vahvistaa uskallusta tarjota lapsille erilainen tapa käydä koulua.

## 2.2 Kulttuurienvälisyys

*Intercultural*-käsitteen isänä pidetään yhdysvaltalaisista antropologia Edward T. Hallia, jonka teokset jo 1950- ja 1960-luvuilla käsittelivät kulttuurienvälistä kommunikaatiota. Tutkimus ja käsitteistö syntyivät tuolloin käytännön tarpeisiin, lähinnä helpottamaan diplomaattien sekä kansainvälisen kaupan asiantuntijoiden toimintaa. Päämääränä oli siis auttaa eri kulttuureista tulevien ihmisten keskinäistä kanssakäymistä ja tätä varten alettiin laatia erilaisia kulttuurin käyttöoppaita muun muassa monikansallisille yrityksille. Turismi ja kansainvälinen liikkuvuus lisääntyivät 1980-luvulla ja kulttuurienvälisyydestä tuli suosittu tutkimuskohde useilla tieteenaloilla, muun muassa antropologiassa, psykologiassa, historiassa ja kielitieteessä. Kulttuurienvälisyys tutkimusalueena on laaja ja se lainaa käsitteitä suurimmaksi osaksi humanistisista ja yhteiskunnallisista tieteistä. (Dervin et al. 2013, 30–32.)

Termi kulttuurienvälisyys liittyy usein kulttuurienväliseen kommunikaatioon, kasvatukseen ja psykologiaan. Koska kulttuurienvälisyyttä on tutkittu eri tieteenaloilla, tutkimuksissa on käytetty erilaisia teorioita ja metodeja. Tästä on ollut

seurauksena käsitteiden moninaisuus ja myös sekaannus. Kansainvälisessä tutkimuksessa käytetään termejä *cross-cultural*, *meta-cultural*, *polycultural*, *multicultural* tai *intercultural*. Käsitteen monimerkityksellisyyttä voidaan selittää muun muassa sillä, että *kulttuuri*-käsite voidaan ymmärtää ja määritellä monin eri tavoin. Kulttuurienvälisen viestinnän ja kasvatuksen tutkijat Fred Dervin ja Laura Keihäs määrittelevät kulttuurienvälisyyden toisen – *vieraan, erilaisen, mutta samalla hyvin samanlaisen* – kohtaamiseksi. (Dervin et al. 2013, 20, 29–32.)

Tutkimuksessani kulttuurienvälisyys ilmenee kolmella tavalla.

1. Työskentelyni ranskalaisessa koulussa edustaa kulttuurienvälisyyttä, jossa olen koulun työntekijänä ja tutkijana vieraan kulttuurin parissa. Olen kohdannut erilaista koulukulttuuria ja oppinut toimimaan siinä.
2. Kun ranskalaiset perheet muuttivat Raumalle, he joutuivat vieraaseen kulttuuriin, mutta samalla myös tiiviin ranskalaisyhteisön keskuuteen. Heillä oli turvana oma yhteisönsä, ranskan kieli ja koulu, jossa lapset saivat jatkaa ranskalaisten arvojen oppimista. Työtoverini totesi, että Raumalla hän voi ”elää omaa ranskalaista elämäänsä” kuten hän elää Ranskassakin (TPK 2017). Näin oma ranskalainen identiteetti oli ikään kuin turvassa ranskalaisten ollessa vähemmistönä suomalaisessa valtakulttuurissa. Perheiden ei ollut pakko opetella myöskään suomen kieltä, koska työkomennuksen ajateltiin olevan vain väliaikaista. Kuitenkin osa ranskalaisista tutustui Raumalla myös paikalliseen väestöön, uuteen kulttuuriin ja siinä toimimiseen. Se herätti uteliaisuutta suomalaista elämänmuotoa ja koulua kohtaan, jonka seurauksena osa perheistä alkoi kyseenalaistaa ranskalaista toimintatapaa.
3. Kulttuurien kohtaaminen tuli esiin myös ranskalaisten koululaisten siirtyessä suomalaiseen kouluun, minkä myötä lapset ja vanhemmat alkoivat verrata kahta koulumaailmaa toisiinsa.

Kun tutkin ranskalaisten oppilaiden siirtymistä ja sopeutumista suomalaisiin kouluihin, tärkeäksi käsitteeksi tulee *ylirajaisuus eli transnationalismi*. Sen piirissä tutkitaan muun muassa sitä, miten yksilön omassa synnyinmaassaan omaksumat perinteet tai toimintamallit vaikuttavat hänen arkielämäänsä, ajatteluunsa tai ratkaisuihinsa uudessa kotimaassa (Tuomi-Nikula et al. 2013a, 8). Globalisaation vastavoimana yksilöt alkavat korostaa omaa kulttuurista taustaansa, mikä luo turvaa ja on tapa selviytyä. Se voi olla kulttuuriperintöyhteisön elinehto vieraassa maassa ja uudessa tilanteessa. Ryhmä haluaa tarkoituksellisesti erottautua valtakulttuurista. Esimerkiksi Saksassa asuvat suomalaiset myöntävät, että suomalaisuuden korostus on tärkeää ja tietoista. Siirtolaiset viettävät muun muassa kotimaansa kansallisia juhlapäiviä

uudessa maassaan jopa perinteisemmin kuin alkuperämaassaan. (Tuomi-Nikula 1989, 104.)

Ranskalaisille oli vuonna 2005 tärkeää perustaa koulu Raumalle ja taata näin lapsilleen oman koulukulttuurin jatkuminen vieraassa maassa. Ajatuksena oli palata työkomennuksen jälkeen Ranskaan. Ranskalaista koulukulttuuria ei siis kyseenalaistettu. Työpaikallani ranskalaisen kulttuurin korostus tuli koulupäivän aikana esiin monissa tilanteissa, kuten luokkatyöskentelyssä, välitunnin vietossa ja ruokailussa. Myöhemmissä luvuissa esitän lisäksi esimerkkejä muun muassa opettajien keskinäisestä hierarkiasta, jonka avulla halutaan korostaa omaa asemaa yhteisössä. Tämä taas on osa ranskalaista kommunikaatiota.

Myös oppilaiden omaksumat asenteet tulivat esiin koulutyössä. Kun Rauman kaupunki täytti 570 vuotta vuonna 2012, kysyin ranskalaisilta yläkoulun oppilailta, mitkä asiat ovat Raumalle tärkeitä. Odotin vastaukseksi esimerkiksi paperi- ja laivanrakennusteollisuutta, sataman merkitystä tai Vanhaa Raumaa maailmanperintökohteena, mistä kaikesta olimme jo aiemmin puhuneet. 14-vuotias tyttö viittasi innoissaan ja sanoi hetkeäkään epäröimättä, että Raumalle tärkeää ovat ranskalaiset, koska ennen ranskalaisten tuloa Raumalla ei ole ollut mitään. Kukaan muista oppilaisista ei pitänyt tätä ajatusta outona, vaan se tuntui olevan toisten mielestä täysin hyväksyttävä vastaus. (TPK 2012.) Ranskalainen itsevarmuus, oman kulttuurin ihannointi ja etnosentrinen näkemys näyttävät iskostuvan ranskalaisen koulun oppilaisiin jo varhain. Myöskään kaikki tänne töihin tulleet ranskalaiset opettajat eivät ole välittäneet ottaa selvää, millaiseen maahan saapuvat. Suomalainen avustaja kertoi puuttuneensa ainoan kerran ranskalaisen luokanopettajan työhön, kun tämä oli jakamassa oppilaille itse valmistamaansa monistetta Suomen luonnonvaraisista eläimistä. Ensimmäisenä oli kuva ja teksti: *ours polaire / ours blanc* (jääkarhu). Avustaja ei voinut antaa opettajan jakaa oppilaille näin vääriä tietoja ja hän huomauttikin kohteliaasti, ettei Suomen luonnossa, edes Lapissa, ole jääkarhuja. (TPK 2014.)

Ranskalaisessa koulussa ja kasvatuksessa panostetaan ranskalaisen identiteetin vahvistamiseen. Tämä koskee myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joiden oman äidinkielen tai kulttuurin tukemiseen ei panosteta. Heistä halutaan kasvattaa niin ”ranskalaisia” kuin mahdollista. (Dervin et al. 2013, 30, 46.) Ranskan kaltaisessa monikulttuurisessa yhteiskunnassa ei siis painoteta kulttuurienvälistä osuamista. Yksi sen osa-alueista on kulttuurienvälisen viestinnän tutkija Liisa Salo-Leen mukaan *kulttuurinen lukutaito*, joka tarkoittaa kykyä lukea, ymmärtää ja löytää eri kulttuurien merkityksiä sekä arvioida, vertailla ja ”avata” kulttuureja. Kulttuurinen lukutaito auttaa ihmistä toimimaan herkästi ja tehokkaasti erilaisuuden maailmassa. Se auttaa yksilöä omaksumaan uusia näkökulmia ja tulkintamahdollisuuksia. Omakulttuurikeskeisyydestä, *etnosentrismistä*, siirrytään muiden kulttuurien tiedostamiseen ja uusien perspektiivien omaksumiseen. (Salon-Lee 2009, 65–66.) Koulussa ja kasvatuksessa pitäisi myös välttää liiallista kulttuurierojen korostamista antamalla



vain informatiivista tietoa vieraista kulttuureista. Sen sijaan tulisi kehittää *kulttuurienvälisiä kompetenssia*, joka tarkoittaa kykyä kommunikoida kulloinkin mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla. Samalla pitäisi välttää yleistyksiä itsestä ja toisesta. Kulttuurienvälinen kompetenssi on kasvatustieteen ja kulttuurienvälisyyden tutkija Martine Abdallah-Preceillen mukaan myös tietoisuutta omasta ajattelutavasta. (Dervin et al. 2013, 55–56; ks. myös: Abdallah-Preceille, 2013.)

Lasten kulttuuriperintökasvatuksen sisältöä esitellään Ranskan opetusministeriön verkkosivuilla. Koululaisten on opittava havainnoimaan, arvostamaan ja tutkimaan aineellista ja aineetonta perintöä. Se voi olla rakennettua kulttuuriperintöä tai luonnonperintökohteita, joilla on taiteellinen, tekninen tai historiallinen merkitys ja se halutaan välittää eteenpäin. Kulttuuriperintökasvatuksen tavoitteena on tutustua merkittäviin paikkoihin, maisemiin, rakennuksiin tai esineisiin. Oppilaiden tulee ymmärtää, mitä perintö on, jotta he voivat rakentaa kulttuurista identiteettiään. Lisäksi on kehitettävä havainnointikykyä ja opittava näkemään lähiympäristöstä alkaen taiteen ja kulttuurin eri muotoja.<sup>14</sup> Ranskalaisen koulun oppilaat ovat myös Raumalla tutustuneet paikalliseen kulttuuriin monipuolisesti. Vierailujen kohteina ovat olleet muun muassa museot ja luontokohteet. Oppilaat ovat osallistuneet myös konsertteihin ja teatteriesityksiin. Tämän lisäksi kouluopetukseen on sisällytetty projekteja, joissa lapset ovat tutkineet muita kulttuureja. Osa oppilaista on jo aiemmin asunut eri puolilla maailmaa. He omaavat näin ollen enemmän tietoa muista kulttuureista kuin monet Ranskassa asuvista ikätovereistaan. Tässäkin voidaan havaita, että Raumalla asuvilla ranskalaisilla perheillä on paljon Bourdieu'n mainitsemaa sosiaalista pääomaa ja kulttuuripääomaa. Ranskalaisessa koulussa painopiste on kuitenkin oman kulttuurin perinteissä ja ranskalaisen kulttuuri-identiteetin vahvistamisessa. Koululaisten tulee oppia virallisten tekstien mukaan Ranskan tasavallan arvoja<sup>15</sup>.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa monikulttuurisuuskasvatusta painotetaan siinä määrin, että ala on saanut myös oman professuurin. Sen haltijana toiminut Pirkko Pitkänen painottaa, että kulttuurienvälisen oppimisen lähtökohtana pitäisi olla oman ajattelun, havainnoinnin ja käyttäytymisen tiedostaminen. Jos yksilöllä ei ole riittävää oman kulttuuritaustan reflektiokykyä, tuloksena voi olla epävarmuutta kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tilanteissa. Kulttuuriperintökasvatuksen keskeinen tehtävä onkin oman tulkintaperspektiivin tiedostaminen ja siihen kriittisesti suhtautuminen. (Pitkänen 2014, 10–11.)

Suomessa jo 6-vuotiaiden esiopetuksessa kulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen kestävyys huomioidaan laajasti. Kasvatustieteilijä Marja Laine on tutkinut vuonna

<sup>14</sup> Arts et Patrimoine <<https://eduscol.education.fr/2208/arts-et-patrimoine>> luettu 12.12.2020.

<sup>15</sup> Les valeurs de la république à l'école <<https://www.education.gouv.fr/cid106158/les-valeurs-republique-ecole.html>> luettu 4.2.2020.

2019 julkaistussa väitöskirjassaan kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määritelmiä sekä aiheen näkyvyyttä valtakunnallisessa, vuoden 2014 perusopetuksen opetus-suunnitelmassa. Kulttuurisesti kestävä kasvatus sisällyttää opetukseen kansainvälisyyden, kulttuuriperinnön ja -ympäristöt, monikulttuurisuuden sekä tapakulttuurin. Koulun toimintakulttuuri on kulttuurisesti kestävä, jos se on yhteisöllistä, avointa, demokraattista ja monikulttuurista. Lisäksi sen pitää mahdollistaa erilaisten ihmisten kanssakäyminen ja osallistuminen yhteisistä asioista päättämiseen. (Laine 2019, 14, 22, 62.) Kulttuuriperintökasvatus on samalla myös ennaltaehkäisevää hyvinvointityötä. Oppilaiden tulee kasvaessaan oppia arvostamaan ja ymmärtämään erilaisia kulttuureja. Tämä vahvistaa myös ihmisen henkilökohtaista kapasiteettia ja koko yhteiskunnan henkistä kriisinkestävyyttä. Suomessa toimii myös valtakunnallinen Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, jonka tehtävänä on edistää tavoitteellista ja osallistavaa kulttuuriympäristö- ja -perintökasvatusta. (Latvala-Harvilahti 2021, 45.)

## 2.3 Kommunikaatio kouluyhteisön toimintakulttuurin lähtökohtana

### Kommunikoinnin kontekstuaalisuus

Kulttuurienvälisen kommunikaation tutkimuksen yhtenä tavoitteena on perinteisesti ollut löytää kulttuureja erottavia piirteitä, jotka voivat aiheuttaa väärinkäsityksiä ja ongelmia yksilöiden ja ryhmien välisissä suhteissa. Toisena tavoitteena on ollut löytää yhteistyötä helpottavia ja kulttuureja yhdistäviä piirteitä, joiden uskotaan voivan edistää kansakuntien välistä yhteistyötä. (Salo-Lee 1996a, 4.) Usein kansalaisuutta on käytetty kulttuurierojen luokitteluperusteena. Tämä on kuitenkin ongelmallista. Väestön suuren liikkuvuuden takia Euroopan kansallisvaltiot eivät ole enää samankaltaisia kuin muutama vuosikymmen sitten. Kun ihmisiin liitetään kollektiivisia ominaisuuksia puhuttaessa ”tyypillisestä ranskalaisesta” tai ”tyypillisestä suomalaisesta” se johtaa usein karkeaan yleistämiseen. Kuitenkin käytännössä kansallisuuksiin liitetyt yhteiset piirteet ovat usein ainoa mahdollinen luokitteluperuste. (Hofstede 1993, 30–31.)

Valtaosa ihmisten välisestä kommunikaatiosta on ilmeisiin, eleisiin ja kehon kieleen perustuvaa sanatonta kommunikaatiota. Edward T. Hall ja Mildred Reed Hall jakavat kommunikoinnin kolmeen osaan: sanalliseen, aineelliseen sekä sanattomaan, jota he kuvaavat termillä *behavior* (käyttäytyminen). Sanallinen viestintä toimii välineenä muun muassa liike-elämässä, politiikassa ja diplomatiassa. Aineellisella osoitetaan vastaavasti statusta ja valtaa. Käyttäytyminen taas tuo esiin vastapuolen tunteita ja auttaa välttämään ristiriitoja. Hall ja Hall vertaavat kulttuuria jättiläismäiseen, monimutkaiseen, nokkelaan tietokoneeseen, jonka ohjelmat ohjaavat ihmisen kulkua ja reaktioita koko ajan. Nämä kulttuuriset ohjelmat eivät kuitenkaan toimi,

jos yksilöt käyttävät huomaamattaan omia sääntöjään olleessaan tekemisissä toisenlaisen kulttuurisysteemin kanssa. Uuden kulttuurisen ohjelman oppiminen on äärettömän vaikeaa ja siihen kuluu vuosia. Oppimamme kommunikointitapa on meissä syvällä ja se on monimutkaisempi kokonaisuus kuin vain puhe tai kirjoitettu viesti. (Hall et al. 1990, 3–4.)

Erilaisen aikakäsityksen lisäksi kulttuureja on luokiteltu myös sanattoman ja sanallisen viestinnän merkityksen suhteen. Tämä on ollut perustana kommunikaation kontekstuaalisuuden luokittelussa. Siinä maat jaetaan kahteen suureen kommunikaatiosysteemiin, sana- ja asiakeskeisiin *matalan merkitysyhteyden* (low context, LC) ja ihmissuhdekeskeisiin *korkean merkitysyhteyden* (high context, HC) maihin. Mitä korkeampi kommunikaation merkitysyhteys on, sitä suurempi osa ihmisten viestinnästä perustuu sanattomaan kommunikaatioon. Viestit ”luetaan” kontekstista, henkilöstä, hänen ei-sanallisesta käyttäytymisestään ja vuorovaikutustilanteeseen liittyvistä reaktioista. Vastaavasti matalan merkitysyhteyden maissa puheella ja kielellä on hallitseva asema viestinnässä. Ranskalaisessa kommunikaatiossa on nähty piirteitä sekä korkean että matalan merkitysyhteyden viestinnästä. (Hall 1989, 105–109; Hall et al. 1990, 6–9; Salo-Lee 1996b, 58–60.)

**Taulukko 1.** Matalan ja korkean merkitysyhteyden kommunikaatio. (Hall et al. 1990, 6–10.)

<b>Matala merkitysyhteys</b>	<b>Korkea merkitysyhteys</b>
Suora kommunikointi, dialogi tärkeää.	Epäsuora kommunikointi, keskustelu monologimuotoista.
Ajatteluprosessi ilmaistaan puhumalla.	Puheella ilmaistaan ajatteluprosessin tulos.
Omia ajatuksia esitetään mielellään ja toisen puhetta voidaan keskeyttää.	Toista kuunnellaan hiljaa eikä häntä keskeytetä.
Kritiikin esittäminen hyväksytään.	Kritiikkiä ei esitetä, vaan tavoitellaan konsensusta.
Hiljaisuus on epäkohteliasta ja kiusallista.	Hiljaisuutta siedetään hyvin.
Keskustelukumppanin nimeä toistetaan ja häntä katsotaan suoraan.	Keskustelukumppanin nimeä ei toisteta keskustelun aikana.
Kysymykset ovat kohteliaisuuden merkki.	Kommunikointi on pelkistettyä ja perustuu hierarkiaan.
Esimerkkimaita Yhdysvallat ja Saksa.	Esimerkkimaita Japani ja Kiina.

## Kulttuurin ulottuvuudet

Sosiaalipsykologi Geert Hofstede tutki 1970-luvulla eri maiden arvojärjestelmiä kyselylomakkeen avulla 50 maassa eri puolilla maailmaa. Kyselyn hän toteutti IBM-

yrityksen työntekijöiden keskuudessa. Nykyisin Hofsteden luokittelu käsittää 76 maata.

Etnologit ja sosiaali-antropologit olivat jo 1900-luvun alkupuolella todenneet, että kaikkien yhteiskuntien perusongelmat ovat samanlaisia, mutta niiden ratkaisut ovat erilaisia. Varsinkin amerikkalaiset antropologit Ruth Benedict ja Margaret Mead toivat näkemystä esiin 1900-luvun ensimmäisillä vuosikymmenillä. Myöhemmin yhteiskuntatieteilijät alkoivat etsiä kaikille yhteiskunnille yhteisiä ongelmia teoreettisen pohdinnan, kokemusperäisen tiedon ja tilastollisten analyysien avulla. Sosiologi Alex Inkelesin ja psykologi Daniel Levinsonin vuonna 1954 julkaiseman selvityksen mukaan kaikkialla maailmassa ryhmien jäsenten toimintaan vaikutti kolme perusongelmaa:

1. Suhde viranomaisiin.
2. Käsitys itsestä, jossa tarkastelun kohteena on toisaalta yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde ja toisaalta yksilön käsitys maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta.
3. Ristiriitojen käsittelytavat, mukaan lukien aggressioiden hallinta ja tunteiden ilmaiseminen. (Hofstede 1993, 31; ks. myös: Inkeles et al. 1969, alkaen s. 447.)

Inkelesin ja Levinsonin esittämiin näkemyksiin nojaten Hofstede tuli osittain samoihin tuloksiin eri kansojen kommunikaation ongelma-alueista, jotka hän nimesi *kulttuurin ulottuvuuksiksi*. Ne olivat:

1. Valtaetäisyys (asteikolla pieni – suuri)
2. Kollektiivisuus (vastakohtanaan yksilöllisyys)
3. Feminiinisyys (vastakohtanaan maskuliinisuus)
4. Epävarmuuden välttäminen (vastakohtana epävarmuuden hyväksyminen)

Ulottuvuudet yhdessä muodostivat neliulotteisen *kansallisten kulttuurierojen mallin*, jossa jokaista maata luonnehti kullakin ulottuvuudella saatu pistemäärä. Vuonna 1991 mukaan liitettiin myös viides ulottuvuus, joka on *pitkän aikavälin suuntautuminen* vastakohtanaan *lyhyen aikavälin näkemys*. Sosiaali-antropologi Michael Minkovin 93 maata koskeviin analyyseihin perustuen kuudenneksi ulottuvuudeksi nimettiin vuonna 2010 *suvaitsevuus* vastakohtanaan *pidättyvyys (maltillisuus)*.<sup>16</sup> (Hofstede 1993, 32–34.)

Hofsteden luokittelusta on tullut suosittu varsinkin kaupallisella alalla. Kuitenkin uudemman kulttuurienvälisyystutkimuksen piirissä tätä kulttuurierojen mallia ja

<sup>16</sup> Geert Hofstede <<http://geert-hofstede.com/national-culture.html>> luettu 13.2.2015.

kulttuurien vertailua keskenään on kritisoitu. Dervin ja Keihäs pitävät Hofsteden luokittelua esimerkkinä kiinteästä kulttuurienvälisyydestä, joka on heidän mielestään eettisesti arveluttava lähestymistapa. Siinä yksilöt nähdään vain yksinkertaistettuina kulttuuriensa tuotteina.<sup>17</sup> (Dervin et al. 2013, 35–36.) Kulttuurienvälisen kommunikaation tutkijoista muun muassa Adrian Holliday on kritisoinut sitä, että Hofsteden tutkimuksissa yhden yrityksen työntekijöiden vastausten perusteella on tehty koko kulttuuria koskevia luonnehdintoja (Dervin et al. 2013, 32; ks. myös: Holliday 2011). Uudessa kulttuurienvälisessä tutkimuksessa on hylätty ajatus siitä, että ilmiöt, arvot tai asenteet olisivat selitettävissä vain kulttuurista johtuviksi. Sen sijaan halutaan korostaa tilanteiden, vuorovaikutuksen ja henkilökohtaisen historian merkitystä. Lisäksi kulttuureja ja identiteettejä koskevaa diskurssia ja representaatioita pyritään analysoimaan kriittisesti ja samalla kyseenalaistamaan yleistyksiä. (Dervin 2013, 104–105, 120.) Yksilön identiteetti ei ole enää itsestään selvä ja sukupolvelta toiselle periytyvä, kuten tilanne oli yksikulttuurisessa yhteiskunnassa. Kulttuuri-identiteetti muuttuu ja muotoutuu. (Benjamin 2014, 58, 64–66.) Kommunikointitilanne rakentuu viestijöiden yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa joka kerta erilaiseksi. Vuorovaikutuksessa vaikuttavat kulttuurin lisäksi monet muutkin tekijät, esimerkiksi sukupuoli, ikä, tunnetila, koulutus ja auktoriteettiasema. Jos ongelmat selitetään vain kulttuurista johtuviksi, voi tämä johtaa negatiivisiin ajatuksiin toisista, uusiin väärinkäsityksiin ja lisätä kulttuurilla manipulointia sekä roolipelejä kommunikoitaessa. (Dervin et al. 2013, 67–68, 119–121.)

Hofstede toteaa, että eri ulottuvuuksien pistemäärät ovat suhteellisia. Hänen mukaansa olemme kaikki inhimillisiä olentoja ja yksilöitä. Kunkin maan pistemäärät ovat kuitenkin olleet melko pysyviä. Kulttuureihin vaikuttaneet muutosvoimat ovat yleensä olleet laaja-alaisia ja vaikuttaneet koko maanosaan ja useisiin maihin. Näin ollen yksittäinen maa on säilyttänyt taulukossa asemansa. Hofsteden mielestä *culture can be only used meaningfully by comparison*. Tuloksia pitäisi kuitenkin erotella myös uskonnollisten, etnisten ja kieliryhmien perusteella, mikäli aineisto antaa siihen mahdollisuuden.<sup>18</sup> (Hofstede 1993, 30–31.) Hän ei siis väitä, että tietyssä maassa kaikki toimisivat ja ajattelisivat samalla tavalla, vaan myöntää yksilöllisten erojen

<sup>17</sup> Dervin on jakanut kulttuurienvälisen tutkimuksen kolmeen tyyppiin: kiinteään, notkeaan ja kaksikasvoiseen kulttuurienvälisyyteen. Termit kiinteä ja notkea hän on lainannut sosiologi Zygmunt Baumanilta. *Kiinteä kulttuurienvälisyys* ei huomioi yksilön monimuotoisuutta eikä vuorovaikutuskontekstia. Henkilöt ovat yksinkertaistettuja kulttuuriensa tuotteita. *Notkea kulttuurienvälisyys* kunnioittaa yksilön ainutlaatuisuutta ja monimuotoisuutta ja huomioi sen, että vuorovaikutustilanteet ovat erilaisia. *Kaksikasvoiseksi kulttuurienvälisyydeksi* Dervin kutsuu kiinteän ja notkean näkökulman sekoitusta. Tässä lähestymistavassa tutkija voi ensin sanoa yksilön olevan ainutlaatuinen, mutta myöhemmin todeta yksilöllisen käyttäytymisen jollekin kulttuurille tyypilliseksi toimintatavaksi. (Dervin et al. 2013, 35–36.)

<sup>18</sup> Geert Hofstede <<http://geert-hofstede.com/national-culture.html>> luettu 13.2.2015.

olemassa olon. Ottaen huomioon Hofsteden saaman kritiikin tutkin miten hänen määrittelemänsä neljä kulttuurin ulottuvuutta sopivat ranskalaisen koulun toiminta-kulttuuriin ja kommunikaatioon.

## Ranska – suuren valtaetäisyyden maa

Hofsteden luokituksessa valtaetäisyyssindeksi mittaa eriarvoisuuteen suhtautumista yhteiskunnassa ja antaa tietoa riippuvuussuhteista. Sen avulla mitataan, missä määrin perheessä, koulussa tai muussa yhteisössä vähiten valtaa käyttävät hyväksyvät vallan epätasaisen jakautumisen. Suomi on valtaetäisyyssindeksitaulukossa 76 maan joukossa sijalla 68 ja Ranska jakaa sijaluvun 27 Hongkongin ja Puolan kanssa ja on näin ollen suuren valtaetäisyyden maa. Valtaetäisyyden juuret ovat perheessä. Hofsteden mukaan lapsen henkinen ohjelmointi alkaa vanhempien hoivissa lapsen muo-vautuessa heidän esimerkinsä mukaan. Perheen vaikutus on suuri eikä lapsuudessa hankittuja henkisiä ohjelmia ole helppo muuttaa. Ranskassa lasten odotetaan olevan kuuliaisia. Vanhempien kunnioittaminen on perushyve. Lapset eivät kokeile asioita omin päin eikä heitä kannusteta riippumattomuuteen. (Hofstede 1993, 42–48, 54–55; Hofstede et al. 2010, 78–81, 91–93.)

Vanhempi–lapsi -suhteen eriarvoisuus jatkuu opettaja–oppilas -suhteessa, joka jatkaa lapseen juurtunutta riippuvuuden tarvetta. Opettajia kunnioitetaan ja luokassa vallitsee tiukka kuri. Opettaminen on opettajakeskeistä ja viestinnän aloittaa aina opettaja. Opettajalle ei esitetä vastaväitteitä ja oppilaat puhuvat vain opettajan keho-tuksesta. Opettaja on yhteydessä vanhempiin, mikäli oppilas käyttäytyy huonosti ja vanhempien odotetaan laittavan lapsensa järjestykseen. (Hofstede et al. 2010, 91–92.)

Edward T. Hall toteaa ranskalaisen opettajan sanoneen, että ranskalaisen kasva-tuksen periaatteena on negatiivinen vahvistaminen. Päämääränä ovat tiedonsiirto ja älyn kehittäminen. Akateemiset vaatimukset Ranskassa ovat korkeat, kuri on kova, opetus deduktiivista ja retorista. Oppilaiden oletetaan analysoivan ja syntetisoivan oppimateriaalia ja heitä opetetaan ilmaisemaan itseään hyvin artikuloimalla. (Hall & Hall 1990, 99, 106–107.)

Valtaetäisyyttä tarkastellaan myös työpaikan esimies–alainen -suhteena. Suuren valtaetäisyyden maissa esimiehet ja alaiset ovat eriarvoisia ja valta keskitetään harvoille. Alaisille kerrotaan, mitä heidän pitää tehdä ja valvontatehtävät työllistävätkin paljon työvoimaa. Alaiset eivät lähesty esimiehiään suoraan eivätkä väitä vastaan. Ranskalaisessa koulussa koulutarkastaja–rehtori -suhde vastaa esimies–alainen -suhdetta. (Hofstede 1993, 48, 58–59; Hofstede et al. 2010, 96–98.)

Hofstede viittaa sosiologi ja antropologi Philippe d'Iribarnen tutkijaryhmän tekemään tutkimukseen, jossa todetaan, että Ranskassa esimiehiin kohdistuva tuntei-den vaihtelu on suuri. Esimiehiä joko palvotaan tai inhotaan kiihkeästi. Tutkimus-

ryhmä ei ollut havainnut samaa Hollannissa eikä Yhdysvalloissa. Ranskassa kärjistyy auktoriteettiasemassa olevaa henkilöä kohtaan tunnettu riippuvuus ja vastariippuvuus. (Hofstede 1993, 48, 58–59; ks. myös: d’Iribarne 1989.)

## Yksilölliset ranskalaiset

Yksilöllisyyttä ja kollektiivisuutta pidetään valtaetäisyyden lisäksi yhtenä kulttuurilullottuvuutena. Kollektiivisissa yhteiskunnissa lapset oppivat jo pienenä, että lähi-ryhmä, joka on suurempi kuin oma perhe (vanhemmat ja lapset), on identiteetin tärkein lähde ja turva elämässä. Ryhmä on suurperhe, joka voi koostua vanhempien ja sisarusten lisäksi myös isovanhemmista, tädeistä, sedistä ja apulaisista. Yksilöllisissä yhteiskunnissa yksilön etu on ryhmää tärkeämpi. Ydinperheessä kasvaessaan lapsi oppii näkemään itsensä ”minänä” ja luokittelee muut ihmiset näillä olevien ominaisuuksien perusteella, ei ryhmäjäsennyden mukaan. Lasta rohkaistaan omaaloitteisuuteen ja omien mielipiteiden ilmaisemiseen. Kasvatuksen avulla lapset alkavat seistä omilla jaloillaan eikä heidän odoteta olevan riippuvaisia ryhmästä. Itsenäisyys, erilaisuus ja henkilökohtainen taloudellinen turvallisuus ovat tavoiteltavia arvoja. (Hofstede 1993, 77–78; Hofstede et al. 2010, 114–115; Malmberg 1996, 90–92.)

Ranska jakaa Hofsteden yksilöllisyysindeksitaulukossa sijan 13 Ruotsin kanssa ja Suomi on sijalla 22. Taulukon kärjessä, kaikkein yksilöllisintä kulttuuria edustaa Yhdysvallat ja viisi vähiten yksilöllistä maata ovat Etelä- ja Väli-Amerikan valtioita. Taulukosta selviää, että suuren valtaetäisyyden maat ovat usein kollektiivisia, pienen valtaetäisyyden maat taas yksilöllisiä. Jos ihmiset ovat riippuvaisia ryhmästään, he ovat usein myös riippuvaisia vallanpitäjistä. Vastaavasti individualistit ovat vähemmän riippuvaisia vallanpitäjistä. Ranska muodostaa kuitenkin poikkeuksen. Kulttuurissa yhdistyy suuri valtaetäisyys suureen yksilöllisyyteen. Ranskalainen sosiologi Michel Crozier on kuvannut ristiriitaista tilannetta toteamalla, että Ranskassa suhtautuminen auktoriteetteihin on ehdoton, mutta ranskalaiset pitävät vaikeana riippuvuussuhdetta tilanteessa, jossa ollaan kasvokkain. Byrokraattisen järjestelmän keskittyminen ja sen persoonattomat säännöt kuitenkin mahdollistavat auktoriteetin ehdottomuuden ja suorien riippuvuussuhteiden poistamisen. Philippe d’Iribarne on havainnut ranskalaisen organisoinnin periaatteen vallinneen jo ennen Napoleonin aikaa. Jokaisella on oma arvoasemansa, mutta asemaan kuulumisen määrää perinne, ei ryhmä. Tällöin kysymyksessä on monikerroksinen yksilöllisyyden muoto. (Hofstede 1993, 81–85; Hofstede et al. 2010, 118–121, 130; d’Iribarne 1989, 59; Malmberg 1996, 89; ks. myös: Crozier 1964, 222.)

Lapsen mieleen perheessä jäänyt yksilön ja ryhmän välinen suhde kehittyy ja vahvistuu koulussa. Yksilöllisessä kulttuurissa koululuokan ryhmänmuodostus on ystävyyyteen ja taitoihin perustuvaa sekä annetun tehtävän mukaista. Vastaväitteet ja

avoin keskustelu ovat toivottuja, eikä kasvojen säilyttäminen ole tärkeää. Koulutus tähtää yksilön valmentamiseen omalle paikalleen yhteiskunnassa ja uusista tilanteista selviämiseen. Oppimisen tavoite on oppia oppimaan ja asenne uutta kohtaan on myönteinen. Kouluissa pyritään opettamaan nykyihmisen tarvitsemia taitoja ja elinikäinen oppiminen on tavallista. Yksilöllisessä yhteiskunnassa oppiarvo antaa saavutuksen tunteen ja parantaa saajan taloudellista arvoa ja itsetuntoa. Kollektiivisessä yhteiskunnassa koulutus nähdään kertaluonteisena ja se koskee vain nuoria. Se oikeuttaa nousemaan arvoasemaltaan ylempään ryhmään. Oppiarvon mukana tulee sosiaalinen hyväksyntä.

(Hofstede 1993, 93–95; Hofstede et al. 2010, 145–147.) Tulen pohtimaan aineistoni myötä, toteutuvatko ranskalaisen koulun toimintakulttuurissa yksilöllisen kulttuurin piirteet esimerkiksi vastaväitteiden sallimisena tai avoimena keskusteluna.

## Maskuliinisen ja feminiinisen kulttuurin välimaastossa

*Ranskalaiset opettajat kertoivat, että heidän ensimmäinen havaintonsa vierailulla liittyi suomalaisen koulun ja opettajainhuoneen rauhallisuuteen ja kiireetömyyteen. Kukaan ei jonottanut kopiokoneelle ja hermoillut. Jopa rehtori istui rauhassa opettajien kanssa ja joi kahvia. Kukaan suomalaisista opettajista ei ryntäillyt paikasta toiseen, kuten Ranskassa on tapana välitunnin aikana. Ranskassa opettajat esittivät koko ajan ”seremoniaa”: kuka heistä näyttää kiireisimmältä, kuka työskentelee eniten jopa taukojen aikana. (TPK 2014.)*

Näin kuvaili kaksi ranskalaista työtoveriani vierailuaan raumalaisessa alakoulussa. He vertailivat näkemäänsä omiin kokemuksiinsa Ranskassa ja totesivat, että suomalaisessa opettajainhuoneessa kaikki tuntui olevan stressitöntä ja helppoa. Ranskassa opettajat kiirehtivät koko ajan ja pelkäävät, etteivät täytä esimerkiksi opetussuunnitelman asettamia vaatimuksia. (TPK 2014.) Tämä esimerkki kuvaa suomalaisen ja ranskalaisen koulun toimintakulttuurien eroa Hofsteden kolmannen kulttuurisen ulottuvuuden, feminiinisyyden ja maskuliinisuuden, näkökulmasta.

Hofstede tarkoittaa feminiinisellä ja maskuliinisellä kulttuurilla sosiaalisten ja kulttuuristen roolien eroja, ei biologista eroa, josta puhuessaan hän käyttää termejä mies- ja naispuolinen. Myös omasta tutkimuksestani olen rajannut pois sukupuolierot. Maskuliinisuus liittyy yhteiskuntiin, joissa sosiaaliset roolit ovat selvästi erilaiset. Miesten tulee olla jämäköitä ja keskittyä aineelliseen menestykseen, kun taas naisten on oltava vaatimattomia ja kiinnostuneita elämän laadusta. Feminiinisyys liitetään yhteiskuntiin, joissa sosiaaliset roolit molemmilla sukupuolilla ovat päällekkäisiä ja sekä miesten että naisten tulee olla vaatimattomia ja kiinnostuneita elämän laadusta. Maskuliinisimmat maat 76 tutkitun maan joukossa ovat Slovakia, Japani ja Unkari, feminiinisimmät vastaavasti Ruotsi, Norja, Latvia ja Alankomaat. Suomi on



kahdeksanneksi feminiinisin. Ranska jakaa sijan 47 Belgian, Iranin ja Serbian kanssa ja se lasketaan kohtuullisen feminiinisiin maihin. (Hofstede 1993, 119–124; Hofstede et al. 2010, 167–178.)

Maskuliinisissa kulttuureissa lapset oppivat ihailemaan vahvuutta ja pyrkivät olemaan parhaita. Koulussa pyritään olemaan paras oppilas ja luokassa kilpaillaan avoimesti toisten kanssa. Sitä myös vanhemmat odottavat lapsiltaan. Koulussa epäonnistuminen on katastrofi. Opettajan pätevyys ja akateeminen maine sekä oppilaan akateemiset suoritukset ovat tärkeitä. Ammattia valittaessa mietitään vahvasti uralla etenemisen mahdollisuuksia. (Hofstede 1993, 130–133; Hofstede et al. 2010, 192–197.)

Feminiinisissä kulttuureissa normina on keskitasoinen oppilas ja päämääränä keskinäinen solidaarisuus ilman kilpailuasetelmaa. Ihmiset tuntevat myötätuntoa heikompia kohtaan ja oppivat olemaan vaatimattomia. Epäonnistuminen ei ole suuri ongelma. Opettajan ystävällisyys, sosiaaliset taidot ja vastaavasti oppilaan sopeutuminen kouluun ovat tärkeässä asemassa. Ammatinvalintaa ohjaa oppilaan oma kiinnostus. (Hofstede 1993, 132–133; Hofstede et al. 2010, 194–197.) Aineistoni avulla tulen selvittämään, pitääkö Ranskan kuulumisen suhteellisen feminiinisiin maihin paikkansa myös ranskalaisen koulun tapauksessa.

## Epävarmuuden välttäminen

Epävarmuuden käsittelytavat kuuluvat kaikkiin yhteisöihin kaikissa maissa. *Epävarmuuden välttäminen* -termiä ovat käyttäneet jo 1960-luvulla amerikkalaiset sosiologit sekä varsinkin taloustieteilijä James G. March, joka on tutkinut amerikkalaisia organisaatioita. Ihmisen on elettävä epävarman tulevaisuuden kanssa, mutta suuri epävarmuus synnyttää ahdistusta. Yhteisöt ovat kehittäneet tekniikan, lainsäädännön ja uskonnon alueilla keinoja ahdistuksen lieventämiseen. Monet antropologit ovat kuvanneet suuria vaihteluita tavoissa, joilla yhteisöt käsittelevät epävarmuutta. Vaikka epävarmuus on aina opittu, subjektiivinen kokemus, epävarmuuden tunne saatetaan jakaa kollektiivisesti yhteisön muiden jäsenten kanssa. Epävarmuuden välttäminen mittaa sitä, miten uhkaaviksi tiettyyn kulttuuriin kuuluva henkilö kokee epävarmat ja tuntemattomat tilanteet. Tunne ilmenee esimerkiksi stressinä sekä enustettavuuden ja sääntöjen tarpeena. (Hofstede 1993, 160–163; Hofstede et al. 2010, 227–233.)

Suomi jakaa epävarmuutta kuvaavassa taulukossa sijan 50 Iranin kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että Suomessa epävarmuus hyväksytään. Viimeisten neljän maan joukossa, epävarmuuden hyväksyvinä maina, ovat Pohjoismaista myös Tanska ja Ruotsi. Näissä maissa ahdistustaso on melko alhainen. Aggressioita ja tunteita ei osoiteta ja äänekkästä esiintymistä paheksutaan. Ihmiset tuntuvat rauhallisilta, huolettomilta ja hillityiltä. Tarvittaessa he tekevät paljon töitä, mutta osaavat myös

rentoutua. Koulukontekstissa opettajat pyrkivät saamaan vanhempia mukaan lapsen oppimisprosessiin kysymällä vanhempien mielipidettä oppimiseen liittyvissä asioissa. Opiskelijat arvostavat avoimia oppimistilanteita. Niissä aikataulut puuttuvat, tehtävänannot voivat olla suurpiirteisiä ja tavoitteet epämääräisiä. Opettajat voivat tunnustaa, että eivät tiedä jotakin asiaa ja erimielisyydet akateemisissa kysymyksissä voidaan nähdä virkistävinä haasteina. Opiskelijat kunnioittavat selkeää kieltä käyttäviä opettajia ja kirjoja, joissa asiat selitetään käyttäen ymmärrettäviä ilmaisuja. (Hofstede 1993, 166–168, 172–174, 176; Hofstede et al. 2010, 230–237, 246–248.)

Ranska kuuluu epävarmuutta välttäviin maihin ja jakaa neljän muun maan kanssa taulukossa sijaluvun 17. Näissä maissa ihmiset tuntuvat olevan toimeliaita, kiireisiä, hermostuneita ja aggressiivisia. He haluavat tehdä paljon töitä tai ainakin näyttää, että tekisivät. He kaipaavat organisaatioita ja instituutioita, joissa tapahtumat ovat selvästi tulkittavia ja ennustettavia. (Hofstede 1993, 166–168, 176; Hofstede et al. 2010, 230–237.)

Sääntöjen tarve on tunteeseen pohjautuvaa. Ihmiset on jo lapsena ohjelmoitu tuntemaan olonsa turvalliseksi rakenteeltaan ennakoitavassa ympäristössä. Tämä voi johtaa myös järjettömiin sääntöihin ja määräyksiin. Silti tehottomatkin säännöt tyydyttävät ihmisten muodollisten rakenteiden tarvetta. Philippe d’Iribarne on todennut ranskalaiseen toimintaan sopivan Napoleonin edeltävän monarkian käytännön: ”*Ankara sääntö, löyhä käytäntö.*”<sup>19</sup> (Hofstede 1993, 174–175; Hofstede et al. 2010, 251–252; ks. myös: d’Iribarne 1989.)

Epävarmuutta välttävässä maissa koulukontekstissa vanhemmat ovat maallikoita ja opettajat asiantuntijoita, jotka tietävät miten toimitaan. Hofstede antaa useita omaakohtaisia esimerkkejä yliopistomaailmasta ja opettajien jatkokoulutuksesta. Hän kertoo kouluttaneensa muun muassa saksalaisia, joka pyrkivät välttämään epävarmuutta. Suurin osa saksalaisista arvostaa opetustilannetta, jossa on täsmälliset tavoitteet, yksityiskohtaiset tehtävänannot ja tiukat aikataulut. Tehtävään tulee olla yksi ainoa oikea vastaus, joka opiskelijan tulee löytää ja josta hänet sitten palkitaan. Opettajat ovat asiantuntijoita, jotka tietävät vastauksen kaikkeen. Erityisen vaikeaa akateemista kieltä käyttävää opettajaa kunnioitetaan. (Hofstede 1993, 172–174; Hofstede et al. 2010, 246–248.)

<sup>19</sup> *Une règle rigide, une pratique molle.*

# 3 Metodologia

## 3.1 Kouluetnografinen lähestymistapa

Kouluetnografiaa voidaan lähestyä monen eri tieteenalan näkökulmasta. Väitöskirjoja on syntynyt muun muassa kasvatustieteen, sosiologian, psykologian ja taidekasvatuksen laitoksilla eri yliopistoissa (Lahelma et al. 2007, 27). Jokaisessa oppiaineessa on kuitenkin omat painotuksensa ja tarkastelukulmansa. Kouluetnografinen lähestymistapani perustuu pitkään kenttätööhön, jonka myötä tutkijan positioni on muotoutunut. Väitöskirjani lähestymisnäkökulma korostaa kouluyhteisön aineetonta kulttuuriperintöä, ranskalaista kommunikaatiota koulussa sekä kulttuurienvälisyyttä ranskalaisten oppilaiden siirtyessä suomalaiseseen kouluun.

*Etnografia*-käsitettä voidaan määritellä usealla tavalla. Eri tieteenalat, tutkijayhteisöt ja yksittäiset tutkijat ovat esittäneet näkemyksiään siitä, mikä tekee tutkimuksesta etnografiaa. Käsitteellä on voitu viitata menetelmien moninaisuuteen, varsinkin jos tutkija on viettänyt aikaa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. Tutkijat puhuvat myös etnografiasta, kun tutkimuksen päämääränä on ollut tuottaa kuvauksia kansoista, kulttuureista ja yhteisöistä. Tyypillistä on kuitenkin ollut pitkäkestoinen kenttätö, jonka aikana tutkija on tutustunut perusteellisesti tutkittavien elämään ja toimintaan eri tilanteissa. Tutkimusmenetelmissä osallistuminen, havainnointi ja kokemus nousevat keskeiselle sijalle. (Lappalainen 2007, 9–11.) Kasvatustieteilijöiden Jari Eskolan ja Juha Suorannan mukaan etnografia on *havainnoinnin muoto, joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa* (Eskola et al. 2008, 103).

Antropologi ja kasvatustieteilijä David M. Fettermanin mukaan etnografia on uskottava, tarkka ja aito tarina. Se antaa ihmisille äänen heidän omassa kontekstissaan, sanatarkkojen lainausten ja tapahtumien tiheän kuvauksen avulla. Etnografia on sekä tutkimusmetodi että valmis, yleensä kirjoitettu, tuotos. Tutkijalta edellytetään avointa mieltä tutkimansa kulttuurin suhteen. Hän voi tehdä monia tulkintoja todellisuudesta ja vaihtoehtoisia tulkintoja tutkimusaineistosta. Etnografi haluaa ymmärtää ja kuvata sosiaalista ja kulttuurista näkymää sisäpiiriläisen perspektiivistä. Hän on samalla sekä tarinankertaja että tieteentekijä. (Fetterman 2010, 1–2.) Etnografia viittaa etymologisesti deskriptiiviseen tutkimukseen. Kuitenkin se on nykyäsitäyksen mukaan myös kulttuurin syvällistä analyysiä ja merkitysjärjestelmien tulkintaa. (Hämeenaho et al. 2014, 7–8.)

Etnografian piirissä on tarkasteltu myös koulutusinstituutioita ja kouluissa tehtävän kasvatustieteellisen tutkimuksen rinnalle onkin syntynyt kasvatustieteellisen (educational ethnography) kutsuttu lähestymistapa. Kasvatustieteilijä Sirpa Lappalainen viittaa sosiologi Sara Delamontin ja Paul Atkinsonin määritelmään kouluetnografisesta tutkimuksesta, jota tehdään koulutusinstituutioissa tai koulutusinstituutioista. Ensiksi mainitulle on tyypillistä osallistuva havainnointi. Tutkimukselle on myös ominaista aineiston tuotannon, analyysin, tulkinnan ja teoretisoinnin limittäisyys. (Lappalainen 2007, 12–13; ks. myös: Delamont & Atkinson, 1995.) Kouluetnografian pohjana on Yhdysvalloissa ollut lähinnä antropologinen perinne. Vieraita kulttuureita tutkineet antropologit alkoivat kotiin palattuaan tehdä tutkimuksia koulumaailmassa. Toisaalta pohjana on pidetty myös 1920-luvulla alkunutta paikallisiin kulttuureihin kohdistunutta sosiologista tutkimusta, jota kutsutaan Chicagon koulukunnaksi. Sen sijaan eurooppalaisen kouluetnografian lähtökohtana on ollut niin sanottu uusi kasvatussosiologia, jonka piirissä kiinnostuttiin koulutuksen prosesseista 1970-luvulla. (Lahelma et al. 2007, 18.)

Tosin pedagogisia tutkimus- ja opintomatkoja, joiden aikana on havainnointi koulun arkea, on tehty jo ennen 1900-lukuakin. Suomen kansakoulun isäksi nimetty Uno Cygnaeus teki vuosina 1858–1859 pedagogisia tutkimus- ja opintomatkoja Suomen lisäksi muissa Euroopan maissa. Hän oli huolissaan lasten kohtelusta Euroopassa ja kirjoitti, että lapsia ”kidutettiin” muun muassa vaivaamalla aivoja liian aikaisin ”muistirojulla” sekä istuttamalla oppilaita tuntikausia epäterveellisissä luokkahuoneissa. (Rinne et al. 2009, 202–203; ks. myös: Rinne 1978, 30.) Ruotsalainen opettaja ja Ruotsin ensimmäinen naispuolinen filosofian tohtori Ellen Fries tutustui 1880-luvulla Ranskassa tyttöjen opetukseen ja julkaisi matkastaan teoksen *Den Kvinliga Elementarundervisningen i Frankrike* (1885). Ranskalaisiin kouluihin, erityisesti valtion omistamiin, oli vaikea päästä vierailulle ja koulut olivat suljettuja paikkoja myös oppilaiden vanhemmilta. Fries onnistui kuitenkin pääsemään kouluun ja havainnoi muun muassa tyttökoulun organisointia, opetusmetodeja, fyysistä kouluympäristöä ja opettajankoulutusta. Lisäksi hän haastatteli joitakin opettajia ja oppilaita. Fries vertasi näkemäänsä tuon ajan ruotsalaiseen kouluun ja toteaa, että vaikka ruotsalainen koulu on monessa asiassa ranskalaista edellä, olisi ruotsalaisilla myös paljon opittavaa ranskalaisilta. (Fries 1885, 2, 4–6, 102.)

Nykyaikaisen, monitieteisen kouluetnografisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat olleet erityisesti luokkahuoneen prosessit. Kasvatustieteilijät ja sosiologit ovat olleet kiinnostuneita opetukseen ja oppimiseen liittyvistä tilanteista, joiden aikana muodostetaan merkityksiä sekä neuvotellaan ja kamppaillaan niistä. Tässä *sosiaalisen interaktionismin* lähestymistavassa on tärkeää se, että etnografi sekä opettelee ymmärtämään tutkimaansa kulttuuria että osallistuu siihen. Alan klassikoksi on muodostunut kasvatustieteiden psykologi Philip W. Jacksonin *Life in Classrooms* (1968), joka on tutkimus luokkahuoneen sosiaalisen järjestyksen rakentumisesta. Myöhemmin tutkijoiden

kiinnostuksen kohteina ovat olleet esimerkiksi koulun aloittaminen sekä opettajien ja oppilaiden ensimmäiset tapaamiset, joiden aikana oppilaille kerrotaan säännöistä sekä neuvotellaan valtasuhteista. Interaktionismin suuntauksiin lasketaan kuuluvaksi myös *symbolinen interaktionismi* sekä *etnometodologia*. Näissä suuntauksissa tutkijoita on kiinnostanut, miten symbolisia järjestyksiä sekä ihmisten välisiä suhteita muokataan koulutuksen kontekstissa. Etnometodologian piirissä on tehty mikroanalyttistä tutkimusta (esim. Hargreaves ja Woods 1984), joka mahdollistaa tarkan vallan analysoinnin koulun arjessa. (Lahelma et al. 2007, 19–20.)

Etnologi Patrick Boumard kirjoittaa, että etnografi yrittää muun muassa ymmärtää, miten ihmiset elävät, mikä heitä motivoi, millaiset suhteet heillä on toisiin ja millaiset säännöt ohjaavat yksilön käytöstä. Koulussa etnografitutkijaa kiinnostavat koulun eri toimijoiden kulttuurit ja erityisesti opettajien ja oppilaiden ryhmien alakulttuurit. Tutkija ei epäröi kysyä myöskään asioita, jotka suututtavat kentän toimijoita, vaan hän tietää, että negatiivisetkin reaktiot kuuluvat kenttätööhön. Tutkimuksen kohteena koulussa voivat olla myös opetusmenetelmät, pedagogiset ratkaisut, oppilaiden strategiat vastata vaatimuksiin sekä henkilökunnan keskinäiset välit. Tutkijan työn tuloksista voi olla apua esimerkiksi opettajille käytännön työssä, kun nämä haluavat parantaa työskentelystrategiaansa. Koulun arkea ja opettaja-oppilas -suhdetta koskevissa tutkimuksissa on voitu osoittaa, että tilanne useissa kouluissa ei ole olleenaan toivoton. Tutkimukset vain jäävät Boumard'n mielestä liian usein yliopistojen sisälle, eivätkä opettajat saa niistä tietoa ja hyötyä jokapäiväiseen työhönsä. (Boumard 2011, 17–18, 70.)

Etnografiaa kiinnostavat koulussa myös ne arjen teemat, joita pedagogian maailmassa ei ole huomattu tai ajateltu. Hyvänä esimerkkinä on oppilaan pitkästyminen koulussa. Etnografitutkijaa eivät tässä välttämättä kiinnosta pedagogiset eivätkä psykologiset näkökulmat. Hän ei pohdi, johtuuko pitkästyminen oppilaasta itsestään vai opettajasta tai miten psykologian keinoin voisi auttaa lasta. Etnografi sen sijaan tarkkailee, miten pitkästynyt lapsi toimii luokassa ja miten lapsi pystyy kehittämään erityistaitoja selviytymiseen ja myös salaamaan aikuiselta pitkästymisensä. (Boumard 2011, 36.) Tuoreen ruotsalaisen väitöstutkimuksen mukaan oppilailla on käytössään erilaisia strategioita koulumenestyksen takaamiseen. Myös vanhempien tai laajemmin suvun merkitys korostuu. Monen oppilaan tulevaisuuden suunnitelmat perustuvat perheen ja sukulaisten kokemuksiin tai asemaan yhteiskunnassa. Perheeltä saatu tuki luo turvallisuuden tunnetta ja suurin osa hyvin menestyvistä oppilaista saa apua koulunkäyntiin kotoa. (Nygren 2021, 224–235.)

## Suomalaista kouluetnografiaa

Suomalaisessa koulutustutkimuksessa kouluhallitus toimi pitkään tärkeänä tutkimuksen tukijana ja tavoitteena oli koulun käytäntöjen kehittäminen. 1990-luvun

alkuun saakka kasvatustieteilijät eivät juurikaan käyttäneet etnografiaa metodologiana. Ensimmäiset alan väitöskirjat (Syrjäläinen 1990; Pösö 1993; Strandell 1994) syntyivät 1990-luvun alkupuolella kasvatustieteen ja sosiologian oppiaineissa. Sosiologi Tuula Gordon oli jo tätä ennen tutkinut Britanniassa osallistuvan havainnoinnin menetelmin yläasteen koulua ja lukiota ja julkaissut siellä kulttuurientutkimuksesta vaikutteita saaneen väitöskirjansa vuonna 1986. Gordonin paluu Suomeen 1980-luvun lopulla sai aikaan innostusta kouluetnografiaa kohtaan. Sosiologi Tarja Tolosen vuonna 2001 valmistunut väitöskirja tarkastelee koulun arkipäivää ja keskittyy nuorten kulttuurien näkökulmiin. Tutkimus rakentuu nimenomaan kulttuurientutkimuksen lähtökohdille. Tarja Palmu (2003) ja Sirpa Lappalainen (2006) ovat tehneet kouluetnografiset väitöskirjat kasvatustieteen puolella. Suomalaisessa kouluetnografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat olleet erot ja eriarvoisuus (lähtökohtana esimerkiksi sukupuolierot), yhteiskunnan ja koulutuksen kehitys sekä kulttuurienvälinen, vertaileva etnografia. Lisäksi on korostettu eettistä pohdintaa ja metodologista keskustelua. (Lahelma et al. 2007, 26–27, 29–37.)

Kasvatustieteilijä Sirpa Lappalainen teki etnografista kenttätöitä vuonna 2000 varhaiskasvatuksen kontekstissa lähtiessään seuraamaan vuodeksi esikoululaisten elämää kahteen pääkaupunkiseudun päiväkotiin. Hän osallistui lapsiryhmien arkeen ja juhlaan ja havainnoi, haastatteli, videoi ja valokuvasi päiväkodin toimintaa. Lappalainen oli lastentarhanopettajana työskennellyt päiväkodissa ja tunsikin alan hyvin. Hänen etnografisen tutkimuksensa ei ollut perinteinen antropologinen matka vierasmaailmaan kulttuuriin, tässä siis ”lasten kulttuuriin”, vaan haasteena oli nimenomaan tutun asian näkeminen uusin silmin. Lasten parissa toimivat tutkijat ovat keskustelleet paljon siitä, miten aikuiset tutkijat pääsevät sisään lasten maailmaan. Toisaalta, etnografi näyttää lapselle ”erilaisena” aikuisena, joka esimerkiksi koulussa tai päiväkodissa nähdään suhteessa kasvatusvastuussa oleviin aikuisiin. Viimeksi mainituilla aikuisilla on instituutioissa työsuhteeseen perustuva virallinen asema vastuineen ja velvollisuuksineen. Suhdetta lapsiin luonnehtii näin ollen tietynlainen paremmin tietäminen, jota voi kutsua *pedagogiseksi auktoriteetiksi*. Tutkija sen sijaan on kiinnostunut lasten elämästä ja yrittää välttää tietäjän roolia. Hän haluaa kohdata lapset oman arkensa asiantuntijoina. (Lappalainen 2007, 65–68.)

Lappalainen ei ollut kenttätöitä tehdessään omalla työpaikallaan, vaan tutkijan ominaisuudessa kahdessa muussa päiväkodissa. Näin ollen hänen asemansa oli lasten silmissä erilainen kuin päiväkodin muiden aikuisten asema. Ensimmäistä kenttätöypäivää lukuun ottamatta lapset eivät ajatelleetkaan hänen olevan opettaja. Kun tutkija osallistui lasten leikkeihin, hän luopui samalla pedagogisesta ja aikuisuuteen perustuvasta auktoriteetistaan. Hän oli kuitenkin eräänlainen ”valvova silmä”, joka tallensi tapahtumat ja saattoi myös raportoida niistä. Seuraamuksista päätti kuitenkin aina päiväkodin opettaja. (Lappalainen 2007, 78, 81–82.)

Yläkoulussa tehtyä kouluetnografiaa edustaa sosiologi Petri Pajun vuonna 2011 ilmestynyt väitöstutkimus *Koulua on käytävä*, joka on etnografinen tutkimus koulu- luokasta sosiaalisena tilana. Paju kävi tutkijakollegansa, sosiologi Tommi Hoikkalan kanssa suomalaisen peruskoulun yhdeksättä luokkaa lähes yhden lukuvuoden ajan. Hän määrittelee tutkimuksensa *kouluetnografiaksi* eli sosiologi Peter Woodsia (1986) lainaten koulua käyvän ihmisryhmän tapojen kuvaukseksi. Hän viittaa myös John van Maanenin (1995) määritelmään ja toteaa, että tutkimus on *ei-fiktiivinen, kirjoittajan valikoima kuvaus, tulkinta ja käänös* tietyn koululuokan elämästä. Paju käyttää tekstissään kasvatussosiologi Philip Wexlerin määrittelemää *kuvailevaa analyysiä*. Hän on asettanut tehtäväkseen ”kuvata” peruskoululuokan elämää ja näin ollen kuvaus on osa analyysiä. Paju kokee aineiston eläväisyyden ja ainutkertaisuuden etnografian rikkautena, mutta hän kokee myös haasteena sanoa näiden perusteella jotain yleispätevää. Vuonna 2013 Hoikkala ja Paju julkaisivat kenttätutkimuksensa tulokset myös teoksessaan *Apina pulpetissa*. (Paju 2011, 29; Hoikkala et al. 2013; ks. myös: Woods 1986; Wexler 1992, 11; Van Maanen 1995, 14.)

Folkloristi Anna Anttila on ollut toteuttamassa vuosina 2013–2017 Helsingin kaupungin *Hyvä vapaa-aika* -kehittämisen ja tutkimushanketta. Se on esimerkki syrjäytymistä ehkäisevästä hankkeesta, jossa tutkimustyö on sidottu vahvasti nuorisotyön kentän toimintaan. Hankkeen päämääränä oli tehostaa peruskoulun oppilaiden vapaa-aikaan liittyviä valinnanmahdollisuuksia ja samalla parantaa heidän hyvinvointiaan.

Tutkimushankkeen kesto oli poikkeuksellisen pitkä ja tutkija työskenteli kentällä nuorten parissa yli kolme vuotta. Anttila kokee olleensa etuoikeutettu, koska hän sai kokea näin pitkän kenttätutkimuksen samojen nuorten kanssa. Jos kenttätutkimus olisi ollut lyhyempi, hän ei luonnollisestikaan olisi voinut seurata ja tutustua samojen nuorten kasvutarinoihin. Tutkimushankkeessa hyödynnettiin etnografista tutkimusotetta, jonka avulla pyrittiin näkemään ja tuomaan esille myös tutkittavien elämän tavanomaisuuksia. Tutkija käytti monin tavoin karttuvia aineistoja (muun muassa nettikyselyt, ainekirjoitus, haastattelut), joiden kautta hän halusi kuulla nuorten omia kokemuksia arjesta ja vapaa-ajasta. Anttilan mukaan ainoastaan tilastoista normaalijakaumilla ja tyypittelyillä muodostettu ”normaali nuori” olisi ollut keinotekoinen konstruktio, joka ei olisi edustanut minkään todellisen nuorisojoukon yksittäistä jäsentä. Sen sijaan nuoria itseään kuuntelemalla saavutettiin jotain heille omaa ja nuorten kulttuureissa arvokasta. (Anttila 2017, 16–17; 2018, 327, 333–336.)

## Tutkimuskohteena koululaiset

Tutkittaessa 6–12-vuotiaita lapsia voidaan käyttää erilaisia metodologisia suuntauksia.

*Etnografinen tutkimusote* sopii psykologi Eila Aarnoksen mielestä koulun ja luokan arjen ja ihmissuhteiden tutkimiseen. Tutkija lähestyy ilmiötä kenttätutkijana ja keräämänsä aineiston avulla hän lopulta tavoittaa esimerkiksi koulun tai päiväkodin arjen, hahmottaa tutkimaansa ilmiöön liittyvät käsitteet ja päätyy teoreettiseen ymmärrykseen. Mielenkiintoisia tulkintoja tutkittavasta aiheesta voi syntyä rinnastamalla erilaisia elämysmaailmoja. Tutkimusaineiston kiinnostavuus lisääntyy entisestään, kun sekä oppilailta että opettajilta tai lapsilta ja heidän vanhemmiltaan kysytään ajatuksia samasta ilmiöstä. (Aarnos 2010, 183, 186.) Tätä painottaa myös edellä viittaamani Anna Anttila, jonka käyttämässä tutkimusmallissa asioita on tarkasteltu kahdesta näkökulmasta. Tutkimuksessa on selvitetty sekä nuorten että aikuisten näkemymiä hyvästä vapaa-ajasta. Aikuisnäkökulman ovat tarjonneet nuoriso-ohjaajat, opettajat ja rehtorit. (Anttila 2017, 16–17; 2018, 345.)

Tutkittaessa lapsia *tapaustutkimuksena* on pohdittava, onko esimerkkinä syytä olla mahdollisimman tyypillinen vai mahdollisimman erikoinen tai erityinen tapaus. Jos valitaan erikoinen, pyritään yleensä ratkaisemaan tai ymmärtämään lapsen tai koulun ongelmaa. Valintakriteereinä tapauksen tyypillisuus ja erikoisuus voivat helposti sekoittua ja limittyä keskenään. Tutkijan täytyy kuitenkin aina muistaa, että hänellä on velvollisuus perustella tapauksen valinta. Onnistuneesti valittu esimerkkitapaus ilmentää laajemminkin käsiteltävää ilmiötä. (Aarnos 2010, 180–181.)

Tutkimukseni on *tapaustutkimus*, jossa olen seurannut 16 vuoden ajan ranskalaisen koulun toimintakulttuuria. Onko tapaukseni tyypillinen vai erikoinen tapaus? Se on niitä molempia. Työpaikkani on sikäli tyypillinen ranskalainen koulu, että se noudattaa ranskalaista peruskoulun opetussuunnitelmaa. Lisäksi kaikki luokanopettajat ovat ranskalaisia opettajia, jotka täyttävät Ranskan opetusministeriön asettamat pätevyysvaatimukset. Oppilasaines ei sen sijaan ole tyypillinen, vaan tässä mielessä koulu on erikoistapaus. Oppilaat ovat pitkälle koulutettujen vanhempien lapsia ja joukossa on ollut vuosien mittaan vain muutamia, joiden ranskankielen taito ei ole ollut kouluun tullessa riittävä. Koulut, joissa olen vierailut Ranskassa, ovat olleet tyypillisiä ranskalaisia kouluja; pieniä ja suuria sekä yksityisiä ja valtion julkisia kouluja. Myös oppilasaines on ollut näissä kouluissa heterogeenistä ja luokilla on ollut sekä äidinkielenään ranskaa puhuvia että maahanmuuttajataustaisten perheiden lapsia.

Lasten kokemusten tutkimiseen sopii hyvin *fenomenologinen menetelmä*, jossa ajatellaan lapsen kykyä jäsentää maailmaansa omassa elämysmaailmassaan. Tutkijan on pohdittava varsinkin sitä, miten tutkimusaihe on näkyvissä lapsen omassa kokemusmaailmassa ja millä tavalla lasta pyydetään kuvaamaan kokemuksia. *Fenomenografisen tutkimussuuntauksen* taustalla on humanistinen käsitys, jonka mukaan jokaisella meistä on omat ajatuksemme, kokemuksemme, tunteemme ja käsityksemme, vaikka osa näistä voi olla myös yleisinhimillisiä. Tätä tutkimussuuntausta voidaan käyttää tutkittaessa oppilaiden käsityksiä esimerkiksi hyvästä opettajasta,



mikä auttaa myös opettajaa kehittämään omaa työtään. (Aarnos 2010, 181–183.) Väitöskirjassani tuon esiin haastateltavieni kokemuksia ja käsityksiä ranskalaisesta koulusta ja sen toimintakulttuurista laajemminkin. Vaikka osa kokemuksista muistuttaa toisiaan, on jokaisella haastatellulla silti omat lähtökohtansa ja kokemuksensa. Näin ollen en voi esitellä yhtä ainoaa ranskalaista koulutyyppiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa (ks. esim. Niikko 2003) pyritäänkin tuomaan esiin erilaisia ajatustapoja ja kuvaamaan eroja.

Kouluetnografisessa tutkimuksessani olen nähnyt koulun eri toimijoiden elämää ja voinut havaita koulun alakulttuureja. Olen analysoinut, mitkä säännöt ohjaavat koulun toimijoita ja mistä muodostuu ranskalaisen koulun aineeton kulttuuriperintö. Olen seurannut, miten oppilaat toimivat kuormittavissa luokkatilanteissa ja millaiset roolit he luovat itselleen selvittääkseen vaatimuksista. Myös opettajien keskinäiset välit, ajoittain vaikeatkin, ovat tulleet selvästi esiin näiden vuosien aikana. Välillä olen tutkijan ominaisuudessa joutunut kysymään asioita, jotka eivät ole olleet kentän toimijoille mieluisia. Kouluetnografi on usein tutkimusta tehdessään koulussa tutkijan roolissaan yksin. Vaikka itse kuulun myös koulun toimijoiden joukkoon, olen kuitenkin aina jollakin tavalla erilainen, se *toinen*. ”*Loppujen lopuksi etnologi on yksin ja «toisia» on paljon!*” toteaa ranskalainen antropologi ja sosiologi Jean Copans (Copans 2011, 37).<sup>20</sup>

Etnografian moniulotteisuutta kuvaa se, että tutkijan voi olla vaikea vastata, ainakin tutkimuksensa alussa, tarkasti kysymykseen, mitä hän tutkii esimerkiksi koulussa. Philip W. Jackson kertoo, että tehdessään havainnointia 1960-luvulla hän ei osannut varsinaisesti vastata kysymyksiin mitä ja miksi hän koulussa tutkii. Myös Petri Paju kohtasi samantapaisia kysymyksiä yläkoulussa tapahtuneen kenttätönsä aikana. Vaikka etnografista tutkimusta pitääkin suunnitella etukäteen, vasta sen tehtyään tutkija voi Pajun mielestä nähdä, onnistuiko työ ollenkaan ja mitä tutkimuksesta tuli. (Paju 2011, 30; ks. myös: Jackson 1990.)

Etnografinen kenttätö antaa kuitenkin tutkijalle paljon mahdollisuuksia tutustua *toiseen*, mutta myös katsoa omaa ympäristöään uusin silmin. Etnografi voi tehdä yhteistyötä tutkittaviensa kanssa, olla näiden työtoveri samalla työpaikalla tai jopa pohdita tutkittavien kanssa yhdessä tutkimuksen tavoitteita ja metodeja. Kun etnografinen tutkimus on siirtynyt pois tutkijalle vieraiden kulttuureiden tutkimuksesta, tutkijan on ollut mahdollista katsoa omaa elämäänsä uudella tavalla. (Ehn et al. 2016, 25, 119.) Tutkija/opettaja joutuu myös katsomaan itseään joskus uusin silmin. Kun luin

<sup>20</sup> *Après tout l'ethnologue est seul et les « autres » sont nombreux !* Tämän väitöskirjan ranskankieliset sitaatit ja haastattelut on käänttänyt ranskasta suomeksi Eeva Salo-Tammivuori.

4-vuotiaille oppilailleni suomalaista kirjaa, yksi pojista katseli minua ja kysyi yhtäkkiä ranskaksi: ”Eeva, oletko vähän vanha?”<sup>21</sup> (TPK 2019.)

Kulttuuriperinnön tutkija Pauliina Latvala-Harvilahti kirjoittaa, että tutkija pyrkii sisään kentälle ja tavoittelee tutkittavien omia, usein pintatason alla olevia merkityksiä kulloisistakin tutkimuskysymyksistä (Latvala-Harvilahti 2017, 35). Aloitteessaan etnografisen tutkimuksen hän sitoutuu pitkään prosessiin ja joutuu varautumaan myös erilaisiin, yllättäviinkin tapahtumiin. Samalla hän kuitenkin pääsee kentällä mukaan tutkimansa yhteisön arjen käytäntöihin mitä parhaimmalla tavalla. Tutkija kerää kentällä ollessaan aineistoa ja voi näin ollen analysoida monipuolisesti kulttuurisia ja sosiaalisia prosesseja sekä kentän toimijoiden prosesseille antamia merkityksiä. Etnografista tutkimusta tekevä antropologi pyrkii yleensä tekemään vieraasta tuttua, mutta kouluetnografin täytyy sen sijaan yrittää nähdä tuttu asia uusin silmin, kuten esimerkiksi jo edellä mainitut Delamont ja Atkinson (1995) ovat todenneet. Koulu on meille kaikille entuudestaan tuttu paikka, olemme kaikki olleet aiemmin oppilaita. Tutkijan täytyykin lähestyä koulumaailmaa kriittisesti ja pyrkiä tunnistamaan ja kyseenalaistamaan itsestään selviä, omia olettamuksiaan, jotka liittyvät kouluun. (Gordon et al. 2007, 43–44; ks. myös: Delamont et al. 1995.) Hänen on oltava utelias, halukas oppimaan uutta ja jopa seikkailunhaluinen. Patrick Boumard’n sanoin tutkimus on seikkailu, joka vie tutkijan mukanaan.<sup>22</sup> (Boumard 2011, 19, 223.)

## 3.2 Tutkimusaineisto

Erilaisten aineistojen, menetelmien ja teorioiden käyttöä samassa tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi. Tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa käyttämällä useita menetelmiä ja näin saadaan kattava kuva ilmiöstä. Eskola ja Suoranta viittaavat sosiologi Norman Denzinin (1978) tapaan erottaa neljä erilaista triangulaatiota. Metodisessa triangulaatiossa käytetään useita eri menetelmiä samassa tutkimuksessa. Tutkijatriangulaatiosta puhutaan, kun tutkimukseen osallistuu useita tutkijoita, teoritriangulaatiossa ilmiötä lähestytään eri teorioiden näkökulmasta ja aineistotriangulaatiossa yhdistetään samaan tutkimukseen useita erilaisia tutkimusaineistoja. (Eskola et al. 2008, 68–70; Hirsjärvi et al. 2010, 233; ks. myös: Denzin 1978.) Tutkimuksessani olen käyttänyt sekä metodista triangulaatiota että aineistotriangulaatiota.

Laadullisessa tutkimuksessa kerätty aineisto ei kuvaa todellisuutta sellaisenaan, vaan todellisuus välittyy tulkinnallisten tarkasteluperspektiivien kautta. Omat kiinnostuksen kohteet vaikuttavat aineiston keruuseen ja aineiston luonteeseen. Tutkija on jo aineistoa kerätessään rajannut tutkittavaa kenttää tulkinnallisten perspektiivien

<sup>21</sup> *Eeva, tu es un peu vieille ?*

<sup>22</sup> *La recherche est une aventure qui embarque le chercheur.*

avulla. Rajaamista tarvitaan myös mielekkään ja selkeästi rajatun ongelmanasettelun löytämiseksi. Tutkimustehtävää rajattaessa tutkija joutuu myös pohtimaan, mikä on aineistosta esiin nouseva ydinsanoma. Eri aineistotyypit, kuten etnografinen kenttätö, haastattelut tai kirjoitetut kokemukselliset kuvaukset ja havainnointi, antavat kukin omanlaistaan kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. On tärkeää arvioida, millainen aineisto tai aineistojen yhdistelmä vastaa riittävän hyvin asetetun tutkimustehtävän ratkaisemisessa. (Kiviniemi 2010, 73; Laitinen 2010, 57.)

Aineiston käsittelyssä ja jäsentämisessä käytän aineistolähtöistä grounded theory-lähestymistapaa, jonka kehittivät 1960-luvulla Barney Glaser ja Anselm Strauss laadullisen aineiston analyysiin. Menetelmässä analyysiprosessi jaotellaan erilaisiin vaiheisiin ja työskentelytapoihin. Alussa tutkijalla ei aina ole välttämättä edes tarkkoja tutkimuskysymyksiä ja aineistoa voidaan ensin hankkia avoimena otantana. Tutkimuksen edistyessä aletaan pohtia lisäaineistojen hankintatapaa ja samalla laajentaa ja täsmentää tutkimuskysymyksiä. Aineiston pohjalta luodaan hypoteeseja, joita testataan ja muokataan. Analyysia tehdään yhtä aikaa aineiston kartuttamisen kanssa ja samalla tehdyt havainnot ohjaavat lisäaineiston keräämistä. Tutkijan on kuitenkin osattava päättää, missä vaiheessa aineistoa on kerätty ja analysoitu riittävästi. (Luomanen 2010, 351–354.) Esimerkkinä grounded theoryn käyttämisestä kulttuurientutkimuksessa on folkloristi Kirsi Laurénin väitöskirja (2006) suomalaisten suokokemuksista ja -kertomuksista. Tutkimuksen runsas aineisto syntyi kilpakeuruun tuloksena. Tutkija seurasi aineistossa toistuvia teemoja ja sai esiin kirjoittajien näkökulmia ja kertomisen tapoja.

Aineiston määrä vaihtelee suuresti eri tutkimuksissa. Aineistoa kertyy tutkimusprosessin aikana niin paljon, ettei kaikkea voi käyttää lopullisessa tutkimuksessa. Tällaisen niin sanotun hukka-aineiston kerääminen voi kuitenkin olla välttämätön vaihe tutkimusprosessin etenemisessä. Aineistoon voi kuulua haastattelujen ja havainnoinnin lisäksi myös epävirallisempaa aineistoa, jota muodostuu tutkittavassa yhteisössä jokapäiväisen kanssakäymisen yhteydessä, esimerkiksi kahvipöytäkeskusteluissa. Tutkittavan ilmiön haltuunotto ja käsitteellistämisen kehittyminen ovat tärkeimpiä päämääriä, ei menetelmien suuri määrä. (Kiviniemi 2010, 77–78.)

Vastatakseni tutkimuskysymyksiini olen koonnut tutkimusaineistoksi seuraavat eri aineistotyypit, joissa äänen saavat oppilaat, heidän äitinsä sekä opettajat. Olen haastatellut sekä ranskalaisia lapsia että heidän äitejään, koska isien kiireinen työaikataulu ei ole mahdollistanut tapaamisia. Äidit ovat kuitenkin puhuneet haastattelun aikana myös puolisoidensa ajatuksista käyttäen me-muotoa.

Tutkimukseni aineiston muodostavat:

1. Henkilökohtaiset haastattelut (20 ranskankielistä [23 henkilöä] ja 2 suomenkielistä), joihin kuuluvat

- suomalaisiin kouluihin siirtyneiden ranskalaisten oppilaiden, heidän äitiensä ja kahden isovanhemman haastattelut vuosilta 2011–2013, 2017 ja 2018,
  - ranskalaisessa koulussa Suomessa lapsensa pitäneiden äitien haastattelut,
  - Ranskassa tutustumismatkalla olleiden suomalaisen kieltenopettajan ja lukiolaisen haastattelut,
  - Suomessa vierailleen ranskalaisen opettajan haastattelu vuodelta 2015,
  - ranskalaisen opettajaopiskelijan haastattelu 2019 ja
  - ranskalaisen rehtorin haastattelu 2019.
2. Tutkimuspäiväkirjat vuodesta 2006 vuoteen 2021 saakka sekä kenttätö-päiväkirjat kolmelta kenttätömatkalta Ranskaan, vuosina 2012–2013.
  3. Suomalaiseen kouluun siirtyneiden ranskalaisten oppilaiden minulle kirjoittamat tekstit opiskelustaan suomalaisessa ja ranskalaisessa koulussa (7 kpl).
  4. Opettajien ja kouluavustajien tekstit, joihin kuuluvat
    - ranskalaisten opettajien minulle kirjoittamat tekstit omasta työstään (52 kpl),
    - suomalaisten opettajien ja kouluavustajien minulle kirjoittamat tekstit (10 kpl).

Tutkimusaineistoa olen täydentänyt kirjallisuudella, joka sisältää sekä ranskalaisten että suomalaisten kirjoittamia, koulumaailmaa ja ranskalaista elämää kuvailevia teoksia. Kysymyksessä eivät ole tieteelliset tutkimukset, mutta kirjat täydentävät hyvin itse keräämäni aineistoa. Esimerkiksi Ranskassa asuvien suomalaisten kirjailijoiden ja toimittajien teokset tarjoavat näkökulmia jokapäiväiseen elämään, kulttuuriin ja työskentelyyn Ranskassa. Ne perustuvat pitkään, jopa vuosikymmeniä kestäneeseen maassa asumiseen. Myös ranskalaisten opettajien (esim. Berest ja Boutonnet) kirjoittamat kuvaukset omasta työstään ja opiskelustaan antavat tietoa koulu-maailmasta suoraan siellä työskentelevien henkilöiden näkökulmasta.

## Haastattelut

Olen haastatellut tutkimustani varten kaikki kymmenen ranskalaista äitiä, jotka siirsivät 15 lastaan vuosina 2009–2012 sekä vuonna 2016 Raumalla toimivasta

ranskalaisesta koulusta suomalaiseen peruskouluun.<sup>23</sup> Lisäksi olen haastatellut äitiä, joka Suomeen muuttaessaan laittoi kaksi lastaan suoraan suomalaiseen kouluun. Lapsista olen haastatellut kuusi. Vain kahdelta oppilaalta en ole saanut suoraa palautetta suomalaisesta koulusta, mutta olen haastatellut molempien äidit, jotka ovat kertoneet omien ajatustensa lisäksi myös lastensa tuntemuksia.

Halusin tuoda esiin myös lapsensa ranskalaiseen kouluun Raumalla jättäneiden vanhempien näkökulman ja pyysin haastateltavaksi kahta äitiä, jotka olivat asuneet Suomessa jo useita vuosia. Lisäksi haastattelin suomalaista lukiolaista, joka oli osallistunut koulunsa järjestämään projektiin ja vierailut Ranskassa tutustumassa paikalliseen kouluun. Myöhemmin hän oli vastaavasti toiminut viikon ajan perheensä kanssa Suomeen tulleen ranskalaisen oppilaan isäntäperheenä. Haastattelin myös suomalaista kieltenopettajaa, joka oli oppilaidensa kanssa vierailut kolme kertaa Ranskassa ja vastaanottanut ranskalaisia koululaisia vastavierailulle Suomeen. Ranskalaiseen opettajankoulutukseen ja koulutarkastukseen olen hakenut tarkennusta Suomessa vierailleen ranskalaisen opettajan haastattelun avulla. Koko tutkimusaineistoni on kokonaisuus, jossa eri osat vaikuttavat toisiinsa. Haastatteluja tehdessäni olen esimerkiksi kysynyt asioista, joita olen koulussa työskennellessäni nähnyt ja kirjannut tutkimuspäiväkirjaani, mutta jotka ovat jääneet askarruttamaan mieltäni. Haastattelut ovat tarjonneet hyvän mahdollisuuden tarkentaa havaintojani.

Haastattelu voidaan yksinkertaisesti määritellä keskusteluksi, jonka tarkoitus on ennalta päätetty. Haastattelu muistuttaakin monessa suhteessa keskustelua. Molemmissa on oleellisena asiana kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio. Näiden avulla välittyvät muun muassa henkilöiden ajatukset, mielipiteet ja tunteet. Sekä keskustelussa että haastattelussa osapuolet vaikuttavat toinen toisiinsa. Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen mukaan *haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on siis ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa*. Keskustelulla sen sijaan voi olla vain pelkkä yhdessäolofunktio. Haastattelu-sanan englanninkielisen vastineen, *interview*, perustana on ranskan *entrevue*, joka tulee verbistä *entrevoir* (nähdä vilaukselta tai epätäydellisesti). Taustalla on myös ranskan kielen *s'entrevoir* (käydä toistensa luona), joka juontuu sanoista *entre* (välissä, välillä) ja *voir* (nähdä). Etymologia paljastaakin osittain haastattelun luonnetta. Siinä henkilöt tapaavat toisensa sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Haastattelun aikana ikään kuin nähdään väläys tai saadaan epätäydellinen kuva asiasta. Haastattelija saa siis kuvan, vaikkakin

<sup>23</sup> Ranskalaisen koulun toiminnan alkaessa Raumalla vuonna 2005 oppilaita oli aluksi vain 12, mutta oppilasmäärä lisääntyi ensimmäisten toimintavuosien aikana ja vaihteli 40 ja 60 oppilaan välillä. Lukuvuonna 2009–2010 se oli suurimmillaan 69 oppilasta. Oppilaita myös tuli Suomeen ja lähti pois kesken lukuvuoden. Ranskalaisia opettajia on vuosien aikana ollut noin 30 ja rehtoreita neljä.

epätäydellisen, haastateltavan elämysmaailmasta ja ajatuksista. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41–42; ks. myös: Klein 1966.)

Vaikeita ja arkoja aiheita käsittelevissä haastatteluissa tutkija voi joskus tuntea olevansa kuin terapeutti, jolle haastateltava purkaa vaikeita tuntemuksiaan. Etnologi Kirsi-Maria Hytönen ja sosiologi Paula Salenius kuitenkin toteavat, että etnografista haastattelua käsittelevässä kirjallisuudessa ollaan yhtä mieltä siitä, että tutkija ei ole haastateltavan terapeutti. Yleensä tutkijalla ei ole terapeutin koulutusta eikä tutkimushanketta tehdä terapeutista tarkoitusta varten. Etnografian tehtävä ei ole terapeutin, mutta etnografisen haastattelun ja terapeutin haastattelun välinen raja on kuitenkin liikkuva. Folkloristi Sofie Strandén-Backan mielestä laadullinen tutkimushaastattelu voi saada terapeutin merkityksiä, kun haastateltavalla on mahdollisuus puhua kokemuksistaan henkilölle, tässä tapauksessa tutkijalle, joka on aidosti kiinnostunut hänen kertomuksestaan. Haastattelusta saattaa siis muodostua haastateltavalle terapeutin kokemus, vaikka tutkimushaastattelulla ei pyritäkään saamaan aikaan muutosta ihmisen tilanteeseen. Ero tutkimushaastattelun ja terapiahaastattelun välillä on nimenomaan niiden tavoitteissa. Tutkimushaastattelun ensisijainen tavoite on tuottaa uutta tietoa. (Hytönen et al. 2017, 89–90; ks. myös: Strandén-Backa 2013, 86–87.)

Ensimmäiset kuusi äitien haastattelua, jotka olivat eräänlaisia esihaastatteluja, tein keväällä 2011. Tutkimukseni oli tuolloin vasta suunnitteluvaiheessa ja halusin kuulla suomalaisiin kouluihin edellisenä syksynä lapsensa laittaneiden ranskalaisten vanhempien ajatuksia Suomen koulusysteemistä. Pyysin ranskalaisilta perheiltä, joiden lapset kävivät suomalaista koulua, mahdollisuutta keskustella heidän kanssaan. Kaikki perheet suostuivat, mutta perheiden isien pitkien työpäivien takia haastatteluun osallistuivat vain äidit. Erillistä haastatteluaineiston käyttö lupaa en pyytänyt äitejä allekirjoittamaan, koska jo ensimmäisessä yhteydenotossani olin kertonut, että aineisto olisi vain minun käytössäni ja että haastateltavat esiintyvät tutkimuksessani anonymisti. Yliopisto on jo usean vuoden ajan ohjeistanut haastattelututkimusta tekeviä kirjallisen käyttöluvan pyytämiseksi. Haastatteluaineiston käyttöluvan allekirjoittaminen voi kuitenkin hämmäntää haastateltavia jopa enemmän kuin nauhurin käyttö. Haastateltavat voivat reagoida varautuneesti luvan allekirjoittamiseen eikä luvalla ole lainopillista perustetta. (Heikkilä 2017, 63.)

Aloittelevan tutkijan virheenä pidän työssäni sitä, että en nauhoittanut ensimmäisiä haastatteluja, vaan kirjoitin sivukaupalla muistiinpanoja äidin kertoessa kokemuksiaan. Olin pelännyt turhaan äitien mahdollisia reaktioita nauhurista, kuten myöhemmin sain huomata. Esitutkimus ei aina toteudu suunnitelmien mukaan. Tutkija ei ehkä vielä ymmärrä kentän toimintatapoja ja esiymmärrystä täytyy syventää. Esitutkimusvaihe on kuitenkin erittäin tärkeä ja nauhoittamattomatkin keskustelut lisäävät tutkijan ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. (Latvala-Harvilahti 2017, 39–40, 50.)

Kaikki haastateltavani osoittautuivat avoimiksi ja heillä tuntui olevan tarve kertoa niin hyviä kuin huonoja kokemuksiaan eri koulujärjestelmistä. Muistiinpanot purin heti haastattelun jälkeen ja kirjoitin suorasanaiseen muotoon. Olin ollut tekemisissä ranskalaisten kanssa jo viisi vuotta ja tiesin heidät erinomaisen hyväiksi puhujiksi ja itsensä ilmaisijoiksi. Silti puheen paljous yllätti minut. Haastattelutilanne oli mielestäni luottamuksellinen eivätkä äidit vältelleet arkojakaan asioita. Olin ollut jo usean vuoden työssä ranskalaisessa koulussa ja kaikki kyseisten perheiden lapset olivat olleet oppilaitani. Minulla oli siis äitien kanssa kansallisuus- ja kulttuurieroista huolimatta jonkinlainen yhteinen tausta ja yhteinen historia. Antropologi Annamaria Marttila pohtii suhdettaan tutkittaviin ja toteaa, että *parhaimmillaan olen tutkittaville joku, joka ymmärtää, koska on kokenut jotain vastaavaa* (Marttila 2014, 377).

Keväällä 2011 haastattelemistani kuudesta äidistä neljä muutti perheineen kesän aikana takaisin Ranskaan. Olen ollut kuitenkin heihin yhteydessä myöhemmin ja kuullut lasten sopeutumisesta takaisin ranskalaiseen kouluun. Suomeen jääneet äidit haastattelin uudestaan seuraavana vuonna ja nauhoitin kaikki haastattelut. Vain yksi äiti puhui mielestäni nyt hieman varovaisemmin ranskalaisen koulun negatiivisista puolista. Haastatteluissa ilmeni kuitenkin paljon samoja asioita kuin edellisen vuoden esihaastatteluissa, joten pidän näin ollen nauhoittamattomia esihaastatteluja myös luotettavana tutkimusaineistona. Haastattelin vuosina 2012–2013 myös neljä uutta äitiä, joiden lapset olivat siirtyneet suomalaiseen kouluun.

Haastateltavat saivat valita haastattelupaikan. Ehdotin, että voimme tavata haastateltavan kotona, minun luonani tai jossain muualla. Yhden haastateltavan kanssa tapasimme hänen aikataulustaan johtuen kahvilassa, mutta muut tulivat mielellään kotiini silloin, kun lapset olivat koulussa. Paikan valintaan saattoi vaikuttaa myös äitien halu päästä käymään suomalaisessa kodissa. Vuosien mittaan vapaamuotoisissa keskusteluissa tuli usein esiin, että suurin osa täällä tilapäisesti asuvista ranskalaisista ei ollut koskaan käynyt suomalaisten luona. Ranskalaisten keskuudessa eli vahvasti käsitys, että suomalaiset eivät kutsu edes ystäviään kotiinsa.

Olin etukäteen kysynyt, haluavatko äidit tulla haastateltaviksi yksin vai yhdessä toisen tai useamman äidin kanssa. Jokainen halusi tulla yksin. Uskon, että he näin halusivat varmistaa oman mielipiteensä tulevan selvästi esille. Ryhmäkeskustelu puhelioiden ranskalaisten äitien kanssa olisi varmasti tuonut myös mielenkiintoisen tutkimusnäkökulman, mutta tässä tilanteessa jokaisen äidin oma näkökulma oli tärkeää saada esille. Kulttuuriperinnön tutkija Eeva Karhusen mukaan *ryhmämuistelussa kaikkien ääni ei pääse kuuluville eikä arkaluontoisia asioita ehkä rohjeta kertoa suuren joukon kuullen* (Karhunen 2014, 82). Myös ranskalaisäitien ryhmässä hiljaisemmat äidit olisivat voineet jäädä syrjään ja monia mielenkiintoisia asioita olisi jäänyt tallentamatta. Olisiko esimerkiksi äiti, jonka lapsilla oli Ranskassa testeissä todettu korkea älykkyydosamäärä, kertonut tästä asiasta yhtä avoimesti muiden äitien kuullen? Tai olisiko vastaavasti äiti, jonka lapsella oli oppimisvaikeuksia, jakanut asian

yhtä avoimesti suuressa ryhmässä? Toisaalta, ryhmähaastattelutilanteessa toteutuu kollektiivisen muistelun idea, kuten etnologi Pirjo Korkiakangas toteaa viitaten psykologi Marja Saarenheimoon. Osallistujat rohkaisevat sekä tukevat toisiaan ja samalla muistelu yhdessä voi herättää muuten kertomatta jääviä asioita. (Korkiakangas 2005, 135; ks. myös: Saarenheimo 1997.) Tässä tapauksessa ranskalaiset äidit olisivat mahdollisesti innostuneet kertomaan yhdessä enemmän omia koulumuistojaan tai lastensa kokemuksia koulussa Ranskassa. Tosin näitäkin muistoja tuli nyt esiin yksilöhaastatteluissa.

Kerroin haastateltaville, että henkilöiden nimiä ei tutkimuksessa mainita ja tutkimusmateriaali jää vain minun käyttööni väitöskirjaa ja mahdollisia myöhempiä tutkimuksia varten. Tämän jälkeen aineisto tuhotaan, koska olen luvannut haastateltaville, että sitä ei luovuteta mihinkään julkiseen arkistoon. Lapsista mainitaan tekstissä vain ikä, ei lapsen sukupuolta. Suurin osa äideistä kuitenkin totesi, että he voisivat esiintyä tutkimuksessa omalla nimellään. Joidenkin kohdalla jopa koin, että he olisivat nimenomaan halunneet tuoda mielipiteensä ilmi omana itsenään eikä anonyyminä ”ranskalaisena äitinä”. Työkommennuksen myötä Raumalle tulleet ranskalaiset muodostivat kuitenkin pienen yhteisön, jossa kaikki tunsivat toisensa. Tämän takia olen päätenyt tutkimuksessani kirjoittamaan ilman nimeä myös niistä haastatteleistani henkilöistä, jotka olisivat antaneet luvan nimensä käyttöön. Jos muutama henkilön nimi olisi mainittu, olisi ollut helppoa päätellä nimettömänä pysyttelevien henkilöllisyys. Ennen haastattelun alkua kerroin, että tarkoitukseni ei ole kritisoida ranskalaista tai suomalaista koulua, koska täydellistä koulusysteemiä ei ole olemassa. Molempien koulujen toimintakulttuurissa on sekä positiiviseksi että negatiiviseksi koettuja käytäntöjä. Olin kertonut etukäteen, että haastattelun aiheena ovat ranskalainen ja suomalainen koulujärjestelmä. Mitään tarkempia kysymyksiä en ollut haastateltaville antanut eikä kukaan niitä edes kysynyt.

Haastattelut olivat eräänlainen avoimen haastattelun ja teemahaastattelun välimuoto. *Avointa haastattelua* on kutsuttu useilla eri nimillä, muun muassa ei-johdeksi haastatteluksi tai strukturoimattomaksi haastatteluksi. Tässä haastattelun muodossa haastattelija selvittelee haastateltavan ajatuksia, mielipiteitä ja tunteita sitä mukaa kuin ne tulevat vastaan keskustelussa. Aihekin voi muuttua haastattelun aikana ja avointa haastattelua pidetään haastattelun muodoista kaikkein lähimpänä keskustelua. (Hirsjärvi et al. 2010, 209.) *Teemahaastattelu* on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Sen esikuvana on sosiologi Robert K. Mertonin, Marjorie Fiskin ja Patricia L. Kendallin luoma *kohdennettu haastattelu*, jonka he esittelivät teoksessaan *The Focused Interview* (1956/1990). Menetelmän lähtökohtana oli tieto haastateltavien kokemasta tilanteesta. Seuraavaksi tutkijan piti selvittää alustavasti ilmiön olettuja tärkeitä osia, prosesseja ja kokonaisuutta. Tämänkaltaisen sisällön- tai tilanalyysin avulla hän päätyi oletuksiin tilanteen seurauksista siinä mukana olleille. Kolmannessa vaiheessa tutkija kehitteli haastattelurungon ja lopuksi pyrki



kohdentamaan haastattelun tutkittavien subjektiivisiin kokemuksiin edellä mainitusta tilanteesta. (Hirsjärvi et al. 2011, 47; ks. myös: Merton et al. 1956, 3–4.)

Hirsjärven ja Hurmeen käyttämä käsite *teemahaastattelu* eroaa kuitenkin kohdennetusta haastattelusta siinä, että teemahaastattelu ei edellytä tutkittaville kokeellisesti aikaansaattua yhteistä kokemusta. Lähtöoletuksena on, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Kaikkein oleellisinta on se, että haastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Näin haastattelu vapautuu tutkijan näkökulmasta ja tuo kuuluviin tutkittavan äänen. Haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat kuitenkin kaikille tutkittaville samat. Teemahaastattelussa tulevat esiin ihmisten tulkinnat asioista sekä heidän niille antamansa merkitykset. Nämä merkitykset syntyvät nimenomaan vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi et al. 2011, 47–48.)

Esitin haastattelemilleni äideille aluksi vain yhden kysymyksen: ”Kerro/kertokaa minulle tarinasi/tarinanne suomalaisesta koulusta.”<sup>24</sup> Useiden haastateltavien kohdalla minun ei tarvinnut seuraavaan 30 minuuttiin sanoa mitään. Kerronta meni eteenpäin helposti ja loogisesti. Kaikki äidit aloittivat tarinansa siitä, miksi perhe teki päätöksen siirtymisestä suomalaiseen kouluun ja mikä ranskalaisessa koulussa ei ollut hyvää. Osalla haastateltavista oli selvästi tarve saada kertoa lapsensa ranskalaisessa koulussa saamasta huonosta kohtelusta. Myös osa vanhemmista oli saanut osakseen mielestään epäasiallista kohtelua. Avoimen haastattelun ja teemahaastattelun lisäksi tekemiäni haastatteluja voisi luonnehtia osittain myös *kerronnalliseksi haastatteluksi*. Millainen on äitien näkökulmasta tuotettu koulukertomus?

Kognitiivisen narratologian tutkija David Herman (2009) esittää kertomuksen prototyypille neljä peruselementtiä. Ensimmäisen mukaan kertomukset ovat *tilanteisia* esityksiä. Niissä olennaista ovat vuorovaikutus, kertomuksen konteksti ja subjektiasemien rakentaminen. Toiseksi, kertovat esitykset rohkaisevat kuulijaa tai lukijaa tekemään päätelmiä kertomuksen tapahtumien *ajallisesti järjestyneestä koulusta*. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että asiat olisi esitetty kronologisessa järjestyksessä, mutta vastaanottajaa kannustetaan rakentamaan aikajärjestys mielessään. Kolmanneksi Herman korostaa kertomusten yhtäläistä kykyä *luoda maailmoja ja epäjärjestyttä* sekä häiriötiloja niiden sisälle. Neljäntenä peruselementtinä on *kokemuksellisuus*, jonka mukaan kertova esitys välittää jonkun tietoisuuden kokemana sen, millaista on ollut elää läpi kuvattu epäjärjestys. (Hyvärinen 2010, 92; ks. myös: Herman 2009.)

Haastattelut siis lähtivät käyntiin eräänlaisena kerronnallisena tai avoimena haastatteluna. Haastateltava sai näin ollen kertoa itselleen tärkeistä asioista juuri siinä järjestyksessä, kuin halusi. Olin kuitenkin tehnyt luettelon teemoista, joista

<sup>24</sup> *Raconte-moi/Racontez-moi ton/votre histoire/expérience de l'école finlandaise.*

toivoin äitien kertovan. Näihin kuuluivat siirtyminen suomalaiseen kouluun (ensikoketus kouluun, opettajiin, oppilaisiin), opetus ja opetussuunnitelma, kodin ja koulun yhteistyö, koulun fyysinen ympäristö ja turvallisuus, koulun ilmapiiri, koulupäivä ja -viikko, ruokala, evaluointi ja todistukset, muutos lapsessa sekä suurimmat erot ranskalaiseen kouluun nähden. Äidit eivät olleet nähneet luetteloa. Haastattelun kuluessa ja varsinkin sen loppupuolella saatoinkin esittää muutamia tarkentavia kysymyksiä tai tuoda esiin jonkun teeman, mikäli haastateltava ei ollut oma-aloitteisesti kyseisestä asiasta puhunut. Kaikki aloittivat kertomuksensa Suomeen muutosta ja kokemuksista Raumalla toimivasta ranskalaisesta koulusta. Luonnollisesti äiti, jonka lapset eivät olleet käyneet Raumalla ranskalaista koulua, vaan menneet perheen muutettua Suomeen suoraan suomalaiseen kouluun, aloitti kertomuksensa kuvailemalla lastensa koulua Ranskassa. Seuraavaksi haastateltavat siirtyivät käsittelemään perheen päätöstä siirtää lapset suomalaiseen kouluun sekä ensimmäisiä yhteydenottoja ja tapaamisia suomalaisten rehtoreiden ja opettajien kanssa. Kun kokemukset suomalaisesta koulusta oli käyty läpi, kertoivat äidit yleensä kokemuksiaan joko lastensa koulusta Ranskassa tai omista koulumuistoistaan. Lopuksi esitin jokaiselle kysymyksen, onko perhe katunut lapsen siirtymistä suomalaiseen kouluun.

Kertoivatko äidit minulle avoimesti kokemuksistaan, koska olin töissä koulussa ja tunsin myös heidän lapsensa ja koulun toimintakulttuurin? Vai olinko heille kuitenkin eräänlainen filosofi Georg Simmelin kuvaama muukalainen, jolle voi helpommin uskoutua ja kertoa arkaluontoisia asioita (Simmel 2005/1908, 79). Kulttuuriperinnön professori Outi Tuomi-Nikula on todennut tutkiessaan naisten arkipäivää Saksassa, että sosiaalisesta ulkopuolisuudesta voi olla tutkijalle hyötyä. Ulkopuolisuudelle on helpompi kertoa arkaluontoisia asioita, joita ei välttämättä jaettaisi oman yhteisön jäsenten kesken. (Tuomi-Nikula 2004, 48–50.) Uskon, että omalla kohdallani kysymyksessä olivat molemmat näkökohdat. Äidit halusivat auttaa minua tutkimuksessani lupautumalla haastateltaviksi ja samalla he saivat omat mielipiteensä kuuluviin raskaaksi kokemastaan ranskalaisesta koulusysteemistä. Minulle oli helpoa kertoa molempien koulujärjestelmien ominaispiirteistä, koska olin itse läpikäynyt nuorena suomalaisen koulun sekä myöhemmin ollut työssä ranskalaisessa koulussa. Olin sekä ulkopuolinen että sisäpiiriläinen.

Kulttuurintutkijat ovat kiinnostuneita asioista, joista muistellessa vaietaan tai jotka unohdetaan. On mielenkiintoista pohtia, mistä asioista äidit mahdollisesti vaikeivat. Mitä asioita he eivät minulle kertoneet? Folkloristi Seppo Knuuttila muistellee pitkäaikaisen haastateltavansa Hannes Häkkisen todenneen hänelle: ”Tehän ette voi koskaan tietää, mitä teille on jätetty kertomatta.” (Knuuttila 2016, 108.) Pirjo Korkiakangas puolestaan toteaa, että muisti ja unohdus kulkevat käsi kädessä. Tutkijalla täytyy olla oletuksia niistä kulttuurisista ja yhteiskunnallisista asioista, joihin muistelu kulloinkin liittyy. Tutkija ei voi tietää, mitä on unohdettu, ellei hän tiedä, mitä olisi pitänyt muistaa. (Korkiakangas 2005, 139.) Etnologi Helena Ruotsala on

kenttätöissään kohdannut kollektiivista unohtamista tai vaikenemista. Haastateltavat voivat vaieta traumaattisista ja vaikeista asioista sekä yhteisön ulkopuolisilta salatuista tiedoista. Äärimmillään yhteisö voi kieltää jäseniltään tiettyjen asioiden käsittelyn. Muistaminen on kuitenkin yksilöllinen prosessi ja eri ihmiset valitsevat muistelemisen arvoisiksi eri asioita. Usein tämä tapahtuu tiedostamatta. (Ruotsala 2002, 29–30.)

Haastatteleman äidit kertoivat hyvin avoimesti ongelmistaan opettajien kanssa niin Raumalla toimineessa ranskalaisessa koulussa kuin lastensa kouluissa Ranskassa. Suhtautuminen ranskalaiseen kouluun oli kriittistä, eikä positiivisia puolia tuntunut juurikaan ilmenevän. Poikkeuksena oli ranskalaisen kouluruokailun paremmuus suomalaiseseen verrattuna. Haastateltavat olivat perheistä, joiden lapset olivat siirtyneet suomalaiseen kouluun. Näin ollen aineistossa kritiikki koulun toimintakulttuuria kohtaan nousi esiin tavallistakin enemmän.

Lyhin äidin haastattelu kesti 34 minuuttia ja pisimmät 2 tuntia 30 minuuttia. Yleensä haastattelut olivat vähän yli tunnin mittaisia. Olen litteroinut kaikki haastattelut. Aloin litteroida haastatteluja ranskan kielellä sanatarkasti, mutta haastattelujen määrän lisääntyessä muutin toimintatapaani. Litteroin haastattelut kääntämällä ne samalla suomeksi ja kirjoittamalla kaikki esille tulevat asiat, mutta en kuitenkaan sanatarkasti. Tekstissä käytetyt sitaatit sen sijaan ovat sanatarkkoja litteraatioita, joihin olen merkinnyt haastateltavan puheessa esiintyvät tauot kolmella pisteellä (...). Jos litteraatio on pieni osa puheenvuoron keskeltä, olen merkinnyt alkuun ja/tai loppuun kolme viivaa (---). Alkuperäiset ranskankieliset sitaatit ovat alaviitteenä ja tekemäni käännökset muun tekstin joukossa. Olen kuunnellut nauhoja useaan kertaan myös litteroinnin jälkeen ja palannut niihin aina uudestaan kirjoittaessani väitöskirjani varsinaista tekstiä.

## Lasten haastattelut ja tekstit

Lasten haastattelut olivat lyhyempiä kuin aikuisten. Lyhin haastattelu kesti 24 minuuttia ja pisimmät kaksi hieman yli 60 minuuttia. 9–13-vuotiaat lapset olivat haastatteluja tehtäessä olleet noin kaksi vuotta suomalaisessa koulussa, joten ranskalaisen koulun tapahtumat olivat vielä hyvin muistissa. Osassa haastatteluista oli lapsen äiti paikalla, mutta osan haastatteluista tein lapsen kanssa kahden kesken. Kahta lasta lukuun ottamatta kaikki haastatellut lapset tunsivat minut entuudestaan eivätkä näin ollen olleet jännittyneitä. Myöskään kaksi uutta lasta eivät jännittäneet ja he osoittautuivat erittäin hyviksi kertojiksi ranskalaisen koulun arjesta sekä uudesta suomalaisesta koulustaan, jossa he olivat tuolloin ensimmäistä vuotta. Nämä kaksi lasta tulivat haastateltaviksi kotiini äitinsä kanssa. Muut lasten haastattelut tein heidän kotonaan. Kerroin myös lapsille, että heidän nimensä ja sukupuolensa eivät tule tutkimuksessa esille, vaan ainoastaan ikä mainitaan. Osa heistä ilmaisi pettymyksensä

siitä, että eivät voi olla omalla nimellään lopullisessa tutkimuksessa. Vielä tutkimukseni kirjoitusvaiheessa yksi oppilaista ihmetteli, miksi hänen nimensä ei tule tutkimuksessa näkyviin.

Lasten haastatteluissa haastattelijan roolini tuli selvemmin esiin kuin äitien haastatteluissa, joissa äidit ikään kuin kertoivat lastensa ja omaakin koulutarinaansa ilman, että jouduin esittämään välikysymyksiä. Kerroin lapsille aluksi teemoja, joista voimme keskustella sekä esitin tarkentavia kysymyksiä koko haastattelun ajan. Pyy-sin heitä kertomaan, mikä suomalaisessa koulussa on hyvää ja mikä huonoa. Samaa kysyin ranskalaiseen kouluun liittyen. Lisäksi pyysin lapsia kertomaan suomalaisista ja ranskalaisista opettajista ja luokkatovereista, oppitunneista, läksyistä, kokeista, ruokalasta sekä yleisesti koulupäivän kulusta. Osa lapsista pystyi oma-aloitteisesti vertaamaan suomalaista ja ranskalaista koulua.

Tutkittaessa lapsia on tärkeää pohtia, millainen kokemus heille tutkimuksesta muodostuu. Kun lapsi on tutkimuskohteena, hän oppii tuntemaan itseään ja samalla muodostaa käsityksen tutkijasta ja tämän tekemästä työstä. Osallistumisen pitäisi olla lapselle hauskaa ja arkipäiväistä. Vanhempien tulee olla tietoisia koulussa tehtävästä tutkimuksesta ja heillä on oikeus kieltää lapsensa osallistuminen siihen. Myös lapselta itseltään on kysyttävä suostumus haastatteluun. Aineistonhankintaa pitää sovittaa lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen sekä lapsen itseilmaisun tyyliin ja määrään. Haastattelutilanteen tulee aina olla lapselle turvallinen, varsinkin, jos keskustellaan vaikeista aiheista. Tutkijan täytyy tuntea tutkimansa ilmiö ja hallita haastatteluteknikka niin hyvin, että hän voi haastatellessaan sekä kuunnella haastateltavaa että metakuunnella ja -katsella haastattelutilannetta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija pohtii, sujuuko haastattelu avoimesti ja luottamuksellisesti sekä sitä, ovatko hänen kysymyksensä sopivia lapsen kehitys- ja kokemustaustaan. Aikuisen on myös huomattava, tarvitseeko lapsi lisää aikaa ajatteluun. (Aarnos 2010, 172–173, 177.)

Lasten haastatteluihin kohdistunut mielenkiinto on lisääntynyt viime vuosina. Lapsiin on alettu suhtautua tasa-arvoisemmin ja heidät nähdään yksilöinä, joilla on oma arvonsa. Heidä kuunnellaan ja heidän sanomansa otetaan vakavasti, mikä on heijastunut lapsitutkimuksen uutena suuntauksena. Lasten kokemaa väkivaltaa tutkivien lisäksi myös muut ammattikunnat, esimerkiksi opettajat, voivat tarvita työssään lasten haastatteluun liittyviä taitoja. (Hirsjärvi et al. 2011, 128.) Elisabet Doverborgin ja Ingrid Pramlingin mukaan opettajasta tulee haastatteluja tekemällä parempi lapsen ajatusmaailman ymmärtäjä ja hän voi luoda paremman oppimisympäristön lapselle. Opettaja voi myös haastattelujen avulla arvioida omaa työtään eli onko oppilas ymmärtänyt opetusta. Lapset ja aikuiset ajattelevat ja käsittävät asioita eri tavalla. Harvemmin tosin pohditaan, mitä tämä ajatusmaailmojen ero vaikuttaa jokapäiväiseen opetustyöhön. Lapsen ajatteluun perehtyminen avaa kasvattajalle uusia näköaloja siihen, miten lapsi hahmottaa maailmaa. (Doverborg et al. 1991, 8–9.)

Hirsjärvi ja Hurme tuovat esiin, psykologi Gunvor Anderssonia (1998) soveltaen, lasten haastatteluissa huomioitavia seikkoja. Ensiksi, tutkijan ei pidä olettaa, että lapsi tuntisi käsitteitä, vaan aikuiselle tutut käsitteet on hänelle selvitettävä. Parasta on tiedustella, tunteeke lapsi aikuisen käyttämiä sanoja. Toiseksi, haastattelijan on oltava kiinnostunut kaikesta lapsen kertomasta ja jaksettava kuunnella pitkiä vastauksia tai selostuksia esimerkiksi lapsen mieliharrastuksista. Kolmanneksi, haastattelijan täytyy ottaa tutkijan rooli eikä hän saa järkyttyä kuulemastaan eikä hymyillä ”söpöille” vastauksille. Neljänneksi, haastattelija ei saa painostaa lasta. Kun lapsi vastaa ”en tiedä”, voi syntyä epätietoisuutta siitä, tietääkö hän kuitenkin vastauksen vai ei. Lapsi ei ole ehkä ymmärtänyt kysymystä tai voi jopa luulla, että haastattelija ei sietäisi kuulla muuta vastausta. Lopuksi, haastattelijan pitää aina muistaa, mitä lapsi on sanonut. Lapsilla on erittäin hyvä muisti ja he muistavat, mitä heiltä on kysytty ja mitä he ovat vastanneet. Jos sama lapsi on haastateltavana toisen kerran, olisi tutkijan hyvä kuunnella edellisen kerran äänitys ennen uutta haastattelua. (Hirsjärvi et al. 2011, 131; ks. myös: Andersson 1998.)

Seitsemän lasta ja nuorta on kirjoittanut minulle ajatuksiaan suomalaisesta ja ranskalaisesta koulusta. Osa heistä on jo palannut takaisin Ranskaan, joten kirjoittaminen on ollut helpoin tapa saada tietoa heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan. Olen pyytänyt heitä kirjoittamaan samoista edellä mainituista aihepiireistä, joista olen haastatteluissa oppilaiden kanssa puhunut. Olen saanut käyttööni myös yhden haastattelemani oppilaan kirjoittaman kouluaineen, jossa hän kertoo ajatuksiaan hyvästä opettajasta. Oppilas oli tuolloin suomalaisessa koulussa, mutta suoritti samalla ranskalaista opetussuunnitelmaa etäopintoina. Ainekirjoitus liittyi ranskan kielen kirjoitusharjoituksiin.

## Tutkimuspäiväkirja ja kenttätyöpäiväkirjat

Olen merkinnyt muistiin havaintojani ranskalaisen koulun arjesta ensimmäisestä työpäivästä alkaen. Myös ranskalaisten työtovereideni kanssa käymiäni keskusteluja koulusta ja ranskalaisesta opettajankoulutuksesta olen kirjannut tutkimuspäiväkirjaani (TPK). Päiväkirjaan kirjoittaminen on tapahtumien ja tuntemusten yksityiskohdista raportointia koko tutkimusprosessin ajan. Muistiin merkityt omat ajatukset, lähtöoletukset, huomiot ja esiin tulleet kysymykset auttavat varsinaisen tutkimusraportin kirjoittamisessa. (Alasuutari 2011, 281–282.)

Sosiologi Martti Grönfors kirjoitti jo 1980-luvulla teoksessaan *Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät*, että teknologisenakin aikana tärkeimmät tutkimustekniset eväät kenttätyössä ovat kyky tehdä teräviä havaintoja, hyvä muisti ja kynä. Elektrooniikka ei ole pystynyt eikä hänen mielestään koskaan pysty täysin korvaamaan näitä eväitä. Vuoden 2010 artikkelissaan *Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä* Grönfors edelleen painottaa, että teknistyneessäkin maailmassa kynä ja paperi

ovat tarpeellisia muistiinpanojen tekemisessä, vaikka jossakin määrin tietokone voi ne korvata. Käsin tehdyt muistiinpanot on kuitenkin syytä saada tietokoneella käsiteltävään muotoon, varsinkin silloin, kun tutkija käyttää tietokoneavusteisia analyysimenetelmiä. Tutkija joutuu myös päättämään missä ja miten usein hän voi kirjoittaa asioita muistiin. Aina muistiinpanovälineitä ei voi pitää koko ajan esillä, koska se voi häiritä tilanteen luonnollista kulkua. Vaikka tutkittavat tietäisivätkin, että tutkija tekee muistiinpanoja, se voi viedä turhaan huomiota ja herättää uteliaisuutta. (Grönfors 1985, 129; 2010, 164.)

Tutkimuksen tarkoituksenmukaisuuden pohjalta on aina mietittävä, mitä asioita ja missä muodossa merkitään muistiin. Muistiinpanot ovat tutkimuksen raaka-ainetta, eivät lopullista tutkimusta. Näin ollen on helpompi, että tutkittavat esiintyvät oikeilla nimillään muistiinpanoissa, vaikka lopullisessa tutkimuksessa heidän henkilöisyytensä muutettaisiinkin tunnistamattomaan muotoon. Tutkittavien suojelemisen kannalta muistiinpanot pitää luonnollisesti säilyttää niin, että ne eivät pääse ulkopuolisten käsiin. Millaisia muistiinpanojen tulisi olla? Grönfors mainitsee kolme muistiinpanotyyppiä. Tutkija tarvitsee ensiksi varsinaiseen *vuorovaikutukseen* keskittyviä muistiinpanoja, joissa on kirjattu tilanteeseen osallistujat, mitä he tekevät ja sanovat, toisten reaktiot sekä muu tärkeä informaatio, joka liittyy kyseiseen vuorovaikutustilanteeseen. Lisäksi on kirjattava *kontekstitietoja* esimerkiksi siitä, missä tilanteessa vuorovaikutus on tapahtunut, kellonaika ja muut olosuhdetekijät, jotka vaikuttavat varsinaiseen vuorovaikutukseen. Nämä ovat taustatietoja, jotka kuitenkin kytkeytyvät suoraan informaatioon tilanteesta. Kolmanneksi, tutkija voi tehdä muistiinpanoja, joissa hän käsittelee itseään tutkijana ja tutkimukseen olennaisesti liittyvänä *subjektina*. Muistiinpanot voivat sisältää omia tunteita, epäonnistumisia ja niiden seurauksia, oman tutkijakehityksen seuraamista sekä itsensä vaikutusta tutkimuksen kulkuun. Alustavat, hataratkin oivallukset kannattaa merkitä muistiin myöhempä, analyyttistä käyttöä varten. (Grönfors 2010, 165–166.)

Kenttätyöpäiväkirjaa (KTPK) olen pitänyt kaikilla kolmella kenttätyömatkallani. Olen merkinnyt muistiin tapaamiset ja keskustelut rehtoreiden, opettajien, tutkijoiden ja oppilaiden kanssa. Seuratessani opetusta luokassa, olen tehnyt koko ajan tarkkoja muistiinpanoja tunnin kulusta, opetuksesta sekä opettajien ja oppilaiden reaktioista. Minulla on ollut mukana viikko tai muistikirja, johon olen kirjoittanut. Se on ollut huomaamaton eikä ole häirinnyt tunnin normaalia kulkua. Olen yleensä istunut luokan perällä ja viikko on ollut pulpetilla, johon opettaja on usein tuonut pinon oppikirjoja tai muuta materiaalia. Ne ovat samalla olleet eräänlainen näköeste, joten muistiinpanojen tekeminen ei ole herättänyt lasten huomiota tai häirinnyt luokkaa.

*Välitunnilla menen pienten luokkaan, jossa on 3-vuotiaita 21 oppilasta ja 4-vuotiaita 11, siis yhteensä 32 oppilasta! Paikalla on poikkeuksellisesti kaksi avustajaa, opettaja on mennyt ulos. Istuudun tyhjän matalan pöydän ääreen. Yksi*

*pojista osoittaa minua ja sanoo iloisesti "la mémé" (mummo). 3-vuotiaat työskentelevät ja liimaavat tarroja numeroiden mukaan, muutama oppilas piirtää. Pieni tyttö tuo minulle lahjaksi piirustuksen. Lapset ovat todella rauhallisia. Eräs tytöistä tulee selittämään, että jos vain juttelee eikä työskentele, ei saa töitä tehdyksi ja joutuu lopettamaan työn välitunnin aikana eikä siis pääse ulos.* (KTPK 2013.)

Suoraan tietokoneelle kirjoittaminen olisi ollut ehkä nopeampaa ja teksti olisi ollut heti tiedostossa myöhempää muokkausta varten. Vihkoon kirjoittaminen tuo kuitenkin vapautta ja mahdollisuuden kirjoittaa missä ja milloin vain. Kaikissa ranskalaisissa kouluissa tietokoneet eivät ole vielä kenttätöitä tehdessäni olleet yleisiä, joten oppilaiden huomio olisi voinut turhaan kiinnittyä tietokoneeseen. Lisäksi oma istuinpaikkani olisi pitänyt valita niin, että tarvittaessa pistorasia olisi ollut lähellä koneen lataamista varten. Vihkon ja kynän kanssa olen ollut mahdollisimman huomaamaton ja voinut istua opettajan minulle osoittamalla paikalla. Vastaavasti luokka on voinut toimia mahdollisimman normaalisti ilman, että lapset vilkuilisivat koko ajan tietokonettani tai kuuntelisivat näppäinten ääntä. Vain yhden kerran oppilas on kiinnittänyt huomiota toimintaani. Eräässä alakoulussa, välitunnin jälkeen, tyttö pysähtyi omalle paikalle mennessään kohdallani ja kysyi, mitä teen. Heti perään hän itse vastasi tietävänsä, että kirjoitan heistä oppilaista. Yleensä tunnin alussa ranskalaiset opettajat ovat selittäneet oppilaille minun olevan vieras, joka on tullut katsomaan, miten ranskalaisessa koulussa opiskellaan. Suurin osa opettajista on pyytänyt minua myös esittäytymään ja kertomaan mistä olen kotoisin.

Vaikka tutkija yrittäisi saada kenttätilanteesta muistiin kaiken mahdollisen, on muistiinpanojen tekeminen kuitenkin tietynlaista esianalyysiä. Valikointia tapahtuu jo tässä vaiheessa. Muistiin merkitään se, mikä tutkimuksen problematiikan kannalta liittyy joko suoraan tai mahdollisesti tutkimusaiheeseen. Valikointi on jonkinlaista analyysiä, jossa tutkija omassa roolissaan järjen avulla valitsee tutkimuksensa kannalta keskeistä aineistoa muistiinpanoiksi. (Grönfors 2010, 165–166.) Aineistoa kannattaa siis käsitellä jo kenttätyövaiheessa, mikä auttaa tutkimustehtävän täsmentämisessä ja antaa suuntaa tulevalle aineistonkeruulle. Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen prosessiluonne tulee esiin myös aineistoa analysoitaessa. Tutkijan tulisi löytää keskeiset ydinkategoriat eli ne perusulottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. Kun keskeisimmät käsitteet on löydetty, niiden valossa voidaan tarkastella runsastakin aineistokokonaisuutta ja epäolennaista aineistoa karsia pois. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida esittää lopullista totuutta tutkittavasta aiheesta, vaan tutkija itse ratkaisee, mikä lopulta on ilmiön tarina. Kyse on aina tulkinnasta. (Kiviniemi 2010, 79–81.)

## Opettajien ja kouluavustajien tekstit

Edellä esitellyn ydinaineiston lisäksi tärkeän aineiston muodostavat Ranskassa työskentelevien, 52 opettajan minulle kirjoittamat kertomukset opettajan työstä. Lähetin vuonna 2012 ranskalaisten yhteistyötahojeni kautta opettajille kirjeen, jossa pyysin heitä kertomaan työstään. Mukana oli lista aiheista, joista toivoin kirjoituksia. Lisäksi he saivat kirjoittaa listan ulkopuolisista asioista. Ehdottamani aihealueet olivat:

1. Henkilökohtainen valmistelutyö (oppituntien valmistelu, tehtävien ja kokeiden korjaaminen)
2. Ryhmätyö kollegoiden kanssa
3. Työolosuhteet (oppilasmäärä, oppilaiden asenne, oppilaiden taso, luokan varustustaso jne.)
4. Koulutarkastukset ja eteneminen uralla
5. Suhde oppilaiden vanhempiin
6. Osallistuminen pedagogisiin projekteihin
7. Täydennyskoulutus: kiinnostus siihen ja koulutuksen tehokkuus
8. Tyytyväisyys työhön ja itsensä toteuttaminen

Nämä aihealueet ovat oleellisia asioita ranskalaisessa koulumaailmassa eivätkä suomenkieliset käännökseni välttämättä anna heti riittävää kuvaa aiheesta. Listaa tehdessäni olen keskustellut ranskalaisen koulutusjärjestö IFD:n pitkäaikaisen kouluttajan kanssa ja myös hän on esittänyt ehdotuksiaan aiheista.

Osa opettajista on antanut luvan nimensä julkaisemiseen. En kuitenkaan käytä kenestäkään oikeaa nimeä. Olen järjestänyt vastaukset kolmeen ryhmään: pienten maternelle-luokan (M), alakoulun (E) ja yläkoulun (C) opettajat. Olen nimennyt vastaajat saapumisjärjestyksessä numerolla jokaisessa kolmessa ryhmässä ja erottanut nais- ja miesopettajat kirjaimilla N ja M. Esimerkiksi NE2 tarkoittaa naispuolista alakoulun (École élémentaire) opettajaa ja MC6 miespuolista yläkoulun (Collège) opettajaa.

Olen pyytänyt myös suomalaisia opettajia, joiden luokalle ranskalaisia oppilaita on siirtynyt suomalaisiin peruskouluihin, kirjoittamaan ajatuksiaan ranskalaislasten opettamisesta. Olen saanut vain kahden luokanopettajan tekstin, vaikka oppilaita on ollut neljässä peruskoulussa sekä yhdessä lukiossa. Lisäksi kaksi opettajaa, joilla on ollut ranskalaisia oppilaita taito- ja taideaineiden tunneilla, on kirjoittanut minulle kokemuksistaan. Suomalaisopettajien kirjoitushaluttomuus on mielenkiintoinen asia. Epävirallisissa keskusteluissa opettajien kanssa on tullut esiin varsinkin positiivisia asioita ranskalaislapsiin liittyen. Miksi opettajat eivät ole halunneet kirjoittaa kokemuksistaan? Onko taustalla kuitenkin sellaisia negatiivisia kokemuksia, joista



opettajat ovat halunneet vaieta ja ovat näin ollen mieluummin jättäneet kokonaan vastaamatta yhteydenottooni? Vai onko kysymyksessä opettajan väsymys ja haluttomuus enää raskaan työpäivän jälkeen alkaa kirjoittaa ranskalaisista oppilaista? Kuitenkin lyhyetkin, jopa muistiinpanon omaiset ajatukset olisivat auttaneet työtäni. Sen sijaan 52 ranskalaisella opettajalla, joista suurinta osaa en edes tunne, on ollut aikaa kirjoittaa usean sivun mittaisia tekstejä, vaikka heidän työpäivänsä, jopa 35 oppilaan luokissa, kestävät myöhäiseen iltapäivään tai iltaan saakka.

Raumalla toimineessa ranskalaisessa koulussa työskennelleet suomalaiset kieltenopettajat ja kouluavustajat ovat sen sijaan mielellään kirjoittaneet minulle havaintojaan ranskalaisesta koulujärjestelmästä ja koulun toimintakulttuurista. Olen saanut kirjoituksen yhteensä kuudelta entiseltä työtoveriltani. Teksteissä tulee hyvin esille suomalaisen ja ranskalaisen koulumaailman ero niin positiivisessa kuin negatiivisessä mielessä. Oppilaiden hyvät käytöstavat ja kohteliaisuus ovat ihastuttaneet suomalaisia. Vastaavasti kovat vaatimukset, jotka koskevat jo aivan nuorimpiakin oppilaita, ovat herättäneet hämmästyksiä.

## Aineiston riittävyys

Aineiston riittävyttä pohdittaessa puhutaan kylläntymisestä eli *saturaatiosta*. Sen mukaan aineistoa on kerätty riittävästi, kun uusi aineisto ei enää tuo mitään uutta tietoa tutkimusongelmasta. Tarvittavan aineiston määrä riippuu paljon tutkimuskohteesta. Tutkijan on pohdittava, miten hän pystyy antamaan teoreettisesti mielekkään tulkinnan tutkimastaan ilmiöstä. Saturaatiota etsittäessä täytyy tietää, mitä aineistosta etsitään. Aineistoa lukemalla yhä uudelleen tutkija alkaa vähitellen hahmottaa kiinnostavia asioita ja etsiä yhtäläisyyksiä tai aineistojen eroja kyseisen teeman kannalta. (Eskola et al. 2008, 61–64.) Kuitenkin tutkijan omasta oppineisuudesta riippuu se, kuinka paljon hän voi aineistoa kerätessään jatkuvasti löytää ja huomata uusia näkökulmia. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein tapausten ainutlaatuisuudesta. Ei ole olemassa kahta samanlaista koululuokkaa tai kahta opettajaa, jotka ajattelisivat didaktisesti täysin samalla tavalla. Onko siis täysin varmaa, että kohde ei enää tuota uutta informaatiota? Laadullisessa tutkimuksessa ei ajatella yleistettävyyttä, vaikka lähtökohtana on alun perin ollut aristoteelinen ajatus siitä, että yksityisessä toistuu yleinen. Kun tutkimme yksityistä tapausta riittävän tarkasti, saamme selville sen, mikä on kyseisessä ilmiössä merkittävää ja mikä toistuu usein, kun tarkastelemme ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi et al. 2011, 182.)

Tutkimuksessani haastatteluaineiston (ranskalaiset lapset ja äidit) määrä on yksinkertaisesti määräytynyt sen mukaan, kuinka monta oppilasta on siirtynyt vuosina 2009–2012 suomalaisiin kouluihin. Minulla on ollut mahdollisuus tutkia koko ryhmää, mikä ei läheskään aina ole mahdollista laadullisessa tutkimuksessa. Tältä osin aineistoni on siis kattava. Tutkimuspäiväkirjani kattaa pitkän ajanjakson, mikä antaa

monipuolisen kuvan yhden ranskalaisen koulun toiminnasta. Sen sijaan kenttätö-päiväkirjassani on muistiinpanoja yhden tai useammankin päivän kestävästä vierailusta erikokoisissa kouluissa eri puolilla Ranskaa.

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. En halua esittää ranskalaista enkä suomalaista koulua kielteisessä valossa. Tutkijana tehtäväni ei ole arvostella eikä tuomita, vaan pyrkiä mahdollisimman monipuoliseen analyysiin, jonka pohjana on kerätty aineisto. Aineistosta esiin tulevat näkökohdat on esitettävä rehellisesti, vaikka ne olisivat negatiivisia jompaakumpaa koulujärjestelmää kohtaan. Usein toisen kulttuurin ominaispiirteitä tuomitaan helposti, kun niitä katsotaan ulkopuolisena, omista eettisistä lähtökohdista käsin. Vaikka ranskalaisen koulun opetustilanteet ovat usein poikenneet suuresti suomalaisesta luokkatyöskentelystä ja tuntuneet kovilta ja jopa liian vaativilta, on ranskalaisen koulun toimintakulttuurissa paljon hyviä elementtejä. Niitä toivoisi suomalaisenkin koulun omaksuvan.

### 3.3 Kentällä koulussa ”Ranskassa” ja Ranskassa

*Aamun välitunnilla menimme ranskalaisen luokanopettajan kanssa opettajainhuoneeseen. Kun astuin sisään ja tervehdin bonjour, huomasin opettajien jännittyneet ja vähän kauhistuneetkin ilmeet. Takanani tullut opettaja esitteli minut suomalaiseksi tutkijaksi ja opettajien ilmeistä näkyi helpotus. Joimme teetä ja opettajat kyselivät Suomesta. Yksi naisopettaja tuli luokseni ja sanoi nauraen, että he olivat luulleet minua ensin alueen uudeksi koulutarkastajaksi. Tämä siis selitti heidän kauhistuksensa ennen kuin oikea henkilöllisyyteni paljastui. (KTPK 2013.)*

Näin kuvailin päiväkirjassani hauskaa kokemustani kenttätömatkalla Ranskassa tammikuussa 2013. Väitöskirjaani varten olen tehnyt kenttätöitä sekä Suomessa että Ranskassa. Työskentelyni ”Ranskassa” eli ranskalaisessa koulussa Raumalla, on ollut monen vuoden yhtäjaksoinen kenttätö. Ranskassa olen käynyt tutustumassa kouluihin ja seuraamassa opetusta eri luokka-asteilla kolme kertaa vuosien 2012 ja 2013 aikana. Tämän kaksijakoisen kenttätömyötä olen voinut nähdä mahdollisimman erilaisia ja erikokoisia kouluja. Oma työpaikkani Suomessa on edustanut pientä, valikoidun oppilasryhmän ranskalaista koulua. Ranskassa vastaavasti olen päässyt seuraamaan oppilasmäärältään suuria luokkia, joissa oppilasaines voi olla hyvinkin heterogeenista.

Monitieteisessä kulttuurien tutkimuksessa pyritään kenttätöiden avulla pääsemään mahdollisimman lähelle tutkimuskohdetta ja näin ymmärtämään tutkittavien tapaa jäsentää merkityksiä tutkittavasta teemasta. Kansatieteessä *kenttätyö* on yksi tutkimuksen tärkeimpiä käsitteitä ja menetelmiä. Antropologiassa sen on esitetty jopa olevan tutkimuksen suurin yksittäinen määräävä tekijä. Kenttätyö on useiden eri menetelmien yhdistelmä; haastattelujen lisäksi tutkija voi käyttää havainnointimenetelmiä sekä valokuvata tutkimuskohdettaan. Kansatieteessä tapahtuneen paradigman muutoksen myötä aiempien keruutöiden tilalle ovat tulleet kenttätyöt. Positiivistinen totuuden kuvaaminen alkoi muuttua jo 1970-luvulla kohti hermeneuttista kulttuurianalyysia. Positiivistisen käsityksen mukaan tieto perustui havaintuihin tosiasioihin, joita tutkija poimi kentältä. Nykykäsityksen mukaan tutkimusaineisto ei ole kentällä valmiina odottamassa tutkijaa, joka poimii sen kuin kasvin. Tärkeää on sen sijaan tarkastella, millainen on tutkijan ja tutkittavien suhde ja vuorovaikutus ja miten nämä vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Helena Ruotsala erottaa kulttuurien tutkimuksen kenttätutkimuksessa kolme tasoa: epistemologisen, metodologisen ja metodisen. *Epistemologiassa* pohditaan tietoa koskevaa teoriaa ja *metodologisessa* tutkimuksen tekemisen periaatteita sekä teorian ja käytännön välisiä kysymyksiä. *Metodi* puolestaan tarkoittaa aineiston hankintamenetelmiä. Kun kansatieteilijä hankkii tutkimusaineistoaan kentältä, hänen käyttämänsä tutkimusmenetelmää kutsutaan kenttätyöksi. Kenttätutkimus puolestaan kattaa koko tutkimuksen metodologiset ratkaisut ja sitä määrittävät tietyt menetöt, esimerkiksi haastattelu ja havainnointi. (Ruotsala 2005, 45–47.)

Kenttätyö on kokonaisvaltainen prosessi ja keskeisellä sijalla on kentällä tuotettu empiria. Se tarkoittaa tutkimusaineistoa, joka syntyy tutkijan toiminnan tuloksena. Aiemmin kenttä on usein määritelty paikaksi, joka on ollut esimerkiksi selkeä, rajattu yhteisö. Tutkija on tullut sinne ulkopuolelta. Nykytutkimuksessa kulttuurintutkijan kenttä on siellä, missä ihmiset elävät ja toimivat. Se ei siis ole enää erillinen paikka, vaan tutkimustapa tai prosessi, johon vaikuttavat sosiaalis-poliittiset ilmiöt. Tutkijat kohtaavat nykyisin monitulkintaisemmat ja -ulotteisemmat kentät ja he ovat niitä itse luomassa tai löytämässä nimetessään tutkimuksensa kohdetta. Kentästä puhuttaessa on *missä*-kysymysten lisäksi alettu kysyä *mitä*. Helena Ruotsala määrittelee kentän *siksi paikaksi tai tilaksi, jossa tutkimusaineisto luodaan vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa – oli se sitten fyysinen paikka tai arkisto*. (Ruotsala 2005, 48–49; Kouri 2015, 23–24.) Patrick Boumard viittaa antropologi François Laplantineen, jonka mukaan etnologin ja hänen tutkimansa kulttuurin kohtaaminen ja vuorovaikutus muodostavat varsinaisesti kentän (*le terrain*). (Boumard 2011, 101; ks. myös: Laplantine 1999, 69.)

Kenttätyön intensiteetti ja kesto vaihtelevat päämäärien ja mahdollisuuksien mukaan. Folkloristi Anna-Leena Siikalan mielestä etnografiaa tulisi kirjoittaa siten, että tekstiä voisi lukea kertomuksena matkasta *uusiin mahdollisiin maailmoihin*, kuten

filosofi Paul Ricoeur (1976) on todennut. Kenttätöissä koetut hetket eivät kerro kaikkea ihmisistä tai kulttuureista, vaan ne haihtuvat ja paljastavat satunnaisia ymmärryksen välähdyksiä tai välttämättömiä väärinkäsityksiä. Olennaisuudet tulevat esiin, kun tutkija luo uusia näköaloja yhdistäessään menneet ja nykyiset hetket sekä oman ja vieraan. Jokainen kohtaaminen muuttaa tutkijan mieltä ja käsitystä maailmasta. Uudet kokemukset antavat muistoissa oleville hetkille uusia merkityksiä. Myös kyky ymmärtää tuntemattomia ihmisiä ja heidän elämäänsä riippuu tutkijan omaan menneisyyteen kuuluvien aikojen ja paikkojen kokemuksista. (Siikala 1997, 46–47; ks. myös: Ricoeur 1976.) Havaintojen tekeminen kuuluu jokapäiväiseen elämäämme ja se on kumulatiivista sikäli, että aiemmat havaintomme tukevat uusia havaintoja. Kun huomaamme jotain poikkeavaa, kiinnitämme siihen huomiota, se asarruttaa mieltämme ja kaipaa vastauksia. (Grönfors 2010, 154.)

Uskontotieteilijä René Gothóni kirjoittaa, että *eläytyminen* on kaiken kenttätutkimuksen perusedellytys. Tutkijan täytyy ”sekaantua” tutkimusaiheeseen ja sen problematiikkaan sekä varautua siihen, mitä sekaantuminen ”toisten asioihin” voi merkitä sekä tunteenomaisessa että eettisessä mielessä. Gothóni viittaa omaan kenttätöihönsä painottaessaan luonnontieteiden ja humanististen tieteiden eroa ja toteaa, että hänestä ei tullut kromosomia, mutta hänestä tuli pyhiinvaeltaja. Sen sijaan *etäntyminen* eli etäisyydenotto on kaiken kriittisen tutkimuksen perusedellytys. Ihmisen täytyy pystyä tilapäisesti irrottautumaan tunne-elämästään ja lakata tuntemasta yhteenkuuluvuutta. Tämä tapahtuu pitämällä päiväkirjaa, kirjoittamalla havaintoja ja pohdintoja muistiin, keräämällä suullisia lausumia ja lukemalla aihetta käsittelevää kirjallisuutta. Kenttätöissä päiväkirjan pitäminen on yksi tapa käsitellä tunteita. Se on itsensä tarkkailua, terapiaa ja samalla oppimista. Tutkijan on kenttätöissä liikuttava eläytymisen ja etäntymisen välillä ja varottava lankeamasta *sitoutuneisuuden* ansaan. Hän pyrkii aluksi mahdollisimman lähelle tutkimuskohdettaan, osallistuu toimintaan ja asettaa itsensä alttiiksi eläytyen kokonaisvaltaisesti tutkittavien maailmaan. Toisessa vaiheessa hän irrottautuu sitoumuksistaan ja yrittää tavoittaa intersubjektiiivisen näkökulman tutkimuskohteeseensa. Lopulta tärkeää on terve ja kirkas asioiden erittelemisen kyky. (Gothóni 1997, 142–143.)

Kenttätöni ensimmäistä osaa varten en ole joutunut matkustamaan, vaan kenttäni, ”Ranska”, on löytynyt omasta kotikaupungistani ja omalta työpaikaltani. Olen joutunut tutkimuskentälle Martti Grönforsin sanoin *melkein huomaamatta* (Grönfors 1985, 58). Kulttuurien tutkimuksessa ja siihen läheisesti liittyvissä oppiaineissa on tutkijan lähiympäristöä käytetty tutkimuskenttänä jo pitkään. Kansatieteessä esimerkkeinä tällaisista tutkimuksista ovat muun muassa Kustaa Vilkun ja Veikko Anttilan talonpoikaista kulttuuria ja maaseudun elinkeinoja käsittelevät tutkimukset. Uskontotieteen puolella Päivikki Suojanen on tutkinut väitöskirjassaan Länsi-Suomen rukoilevaisuutta, jonka piirissä hän on kasvanut. Outi Tuomi-Nikula on puolestaan julkaissut Saksassa asuessaan useita tutkimuksia ja artikkeleita saksan-

suomalaisista. Myös omaa työpaikkaa on alettu käyttää yhä enemmän tutkimuskenttänä. Tästä esimerkkinä mainittakoon Kaisa Nissin etnologisesta näkökulmasta tehty sairaalaympäristön tutkimus. Nissi on ollut sairaalassa sekä työskentelemässä sairaanhoidon ammattilaisena että havainnoimassa etnologina (ks. esim. Nissi 2014).

## Havainnointi kouluetnografisena menetelmänä

Aloittaessani työni ranskalaisessa koulussa minulla ei ollut mitään esioletuksia ranskalaisesta koulujärjestelmästä. Taustalla olivat kuitenkin kokemukseni ja muistoni suomalaisesta koulusta, joten tässä suhteessa havainnointi oli kumulatiivista. Työpäivät olivat pitkiä ja työympäristö, jossa oli toimittava vieraalla kielellä, tarjosi joka päivä uutta nähtävää ja koettavaa. Päiväkirjaan, jota olen myöhemmin alkanut kutsua tutkimuspäiväkirjaksi (TPK), kirjoitin kaikesta näkemästäni ja siihen oli hyvä purkaa ajatuksia myös raskaaksi kokemistani tapahtumista vieraan koulukulttuurin parissa.

*Tänään näin taas ranskalaista koulusysteemiä kovimmillaan. 5-vuotiaiden ryhmän oppilaiden tehtävänä oli aamulla tehdä graphisme-harjoituksia, jotka valmistavat kaunokirjoitukseen. Lapset olivat olleet luokassa klo 8.00 lähtien ja klo 9 olivat vuorossa graphisimet. Opettaja oli tehnyt A4-arkille rivin alun (e-kirjainlenkkejä ketjussa, samoin l-kirjainta, molempia myös ylösalaisin) ja lasten piti jatkaa niitä tusseilla. Kun eräs oppilas vei paperinsa näytettäväksi, alkoi opettaja moittia häntä ja kysyi, että pilkkaatko sinä opettajaa, tällainen työ ei opettajalle kelpaa; katso, mitä minä teen tällaiselle työlle. Suurieleisesti opettaja repi lapsen paperin kaikkien oppilaiden katsoessa ja antoi uuden paperin. Lapsi katsoi eikä sanonut mitään. Kun välitunti alkoi klo 9.50, opettaja sanoi, että kyseinen oppilas ei pääse ulos ennen kuin on tehnyt työn hyvin loppuun asti. Oppilas yritti parhaansa ja sai työn tehdyksi, ehkä vähän paremmin, mutta ei niin kuin opettaja olisi toivonut. Poika kysyi onnellisena, saako hän mennä nyt ulos. Samalla hän kuuli toisten lasten ääniä käytävästä ja kysyi kyyneleet silmissä, onko välitunti jo loppu. (TPK 2011.)*

Grönfors esittää neljä näkökohtaa, jotka tukevat havainnointia ja osallistumista hyvänä tiedonhankintamenetelmänä. Ensiksi, jos tutkija tietää tutkittavista tai tutkimastaan ilmiöstä hyvin vähän tai ei ollenkaan, hän ei voi valmistella esimerkiksi teema-haastattelun vaatimia kysymyksiä etukäteen. Toiseksi, havainnointi ja osallistuva havainnointi kytkevät saadun tiedon sen kontekstiin paremmin kuin muut tutkimusmenetelmät. Lisäksi kysely ja teema-haastattelu tuovat helpommin esiin johonkin ilmiöön liittyvät normit kuin varsinaisen normiin liittyvän käyttäytymisen. Poikkeava havainnointitieto ei kuitenkaan kumoa kyseistä normia, vaan osoittaa sen, että kaikista normeista myös poiketaan. Neljänneksi, jos tutkija haluaa monipuolista tietoa

yksityiskohtineen, on havainnointi usein ainoa mahdollinen tapa kartoittaa ilmiötä. Havainnoinnin valitsemiseksi metodiksi tulee olla aina selvä perustelu. Se on suuri-  
töistä ja vie paljon aikaa, joten havainnoinnin valinnassa tulee aina olla mukana tar-  
koituksen mukaisuusajattelu. (Grönfors 2010, 157–159.)

Jos olisin aloittanut tutkimuksen tekemisen heti mentyäni töihin kouluun, en olisi  
osannut keskittyä haastatteluissa keskeisiin asioihin. Muutaman vuoden kestänyt ha-  
vainnointi koulun arjessa antoi minulle valmiudet haastatteluihin. Osasin myös pa-  
remmin yhdistää haastatteluissa ilmi tulleet asiat koulun kontekstiin. Myös nor-  
meista poikkeaminen on tullut esille havainnoinnin ja haastatteluiden aikana. Äidit  
ja lapset ovat tuoneet jatkuvasti esille muun muassa ranskalaisten opettajien antamat  
rangaistukset sekä opettajien ankaruuden ja ääritapauksissa jopa julmuuden. Oma-  
kohtainen havainnointi on kuitenkin osoittanut, että joidenkin nuorien opettajien  
työskentelytavat ovat erilaisia ja opettajien koulutus on kokenut paljon muutoksia  
viimeisten kymmenen vuoden aikana. Havainnointi on tutkimuksessani mahdollis-  
tanut monipuolisen tiedon saamisen ranskalaisesta koulumaailmasta, sen pienistäkin  
yksityiskohdista, erilaisten koulujen toimintakulttuureista sekä erilaisista opettajista,  
rehtoreista ja oppilaista.

Eskolan ja Suorannan mukaan havaintoja tekevän tutkijan rooli voi olla yhteis-  
sössä useanlainen. Hän voi osallistua ja toimia luonnollisissa tilanteissa kentällä tai  
tehdä ainoastaan havaintoja ulkopuolisena tarkkailijana (Eskola et al. 2008, 99).  
Antropologi Morris Freilich on kehittänyt kenttätöntekijän roolitypologian, jossa  
tutkijan rooli määritetään osallistumisen asteen ja intensiteetin perusteella. Typolo-  
gia kuvaa tutkijan roolia kentällä ja se liittyy myös hänen identiteettiinsä. *Nollaosal-  
listuja* ei osallistu tilanteeseen ollenkaan, sen sijaan *etuoikeutettu vieras* on passiivi-  
nen osallistuja. Tutkijan ihanneroolina pidetään *marginaalista natiivia*, joka osallis-  
tuu tilanteeseen kohtalaisesti. *Mukanatiivi* toimii kenttätilanteessa aktiivisesti ja *ti-  
lapäinen natiivi* puolestaan ottaa tilapäisesti täydellisesti osaa tilanteeseen. Roolit  
voivat olla tilannesidonnaisia ja vaikka tutkija itse olisikin määritellyt itsensä tiet-  
tyyn rooliin, voivat tutkimuksen kohteena olevat henkilöt sijoittaa hänet johonkin  
yhteisön rooliin tai kategoriaan. Tämä taas riippuu siitä, millaisia odotuksia tutkijaan  
kohdistetaan ja miten tutkittavat ymmärtävät tutkimuksen tekemisen ja tutkijan roo-  
lin. (Ruotsala 2005, 59–60; ks. myös: Freilich 1970, 533–539.)

Havainnoidessani kouluissa Ranskassa olen ollut joko *nollaosallistuja* tai *etuo-  
ikeutettu vieras*. Olen yleensä istunut luokan perällä, opettajan minulle osoittamalla  
paikalla ja tehnyt muistiinpanoja osallistumatta mitenkään tilanteeseen. Suurin osa  
opettajista on pyytänyt minua kuitenkin aluksi esittäytymään luokalle ja olen samalla  
näyttänyt oppilaille Suomen kartan ja kertonut heille Suomesta. Työskennellessäni  
Raumalla ranskalaisessa koulussa avustajana ja opettajana olen ollut tutkimustani  
ajatellen sekä *mukanatiivi* että *tilapäinen natiivi*. Avustaessani ranskalaista opettajaa  
luokkatilanteessa olen ottanut tilapäisesti osaa opetustilanteeseen, mutta opettaja on

ollut henkilö, joka on vastannut luokan toiminnasta. Mukanatiivina olen ollut pitäessänä itse tunteja esimerkiksi Suomen kulttuurista tai ohjannut taiteen ja musiikin opintoja yläkoulussa. Tällöin olen ollut kenttätilanteessa koko ajan aktiivinen toimija. Oppitunnin eteenpäin vieminen on ollut vastuullani ja olen samalla itse muokannut kenttätilannetta ja vaikuttanut siihen. Miten kouluyhteisö on nähnyt roolini? Oppilaille olen ollut opettaja tai luokalla toimiva avustaja, siis koulussa työskentelevä aikuinen, jota täytyy kuunnella ja jonka antamia ohjeita tulee ranskalaisen tavan mukaan noudattaa ehdoitta. Ranskalaisille opettajille olen ollut työtoveri sekä yhdyshenkilö suomalaisen yhteiskuntaan. Olen mennyt kouluun aluksi töihin, en tutkijaksi. Näin ollen ranskalainen yhteisö ei ole joutunut koko ajan ajattelemaan kaksoisrooliani, vaikka olen tutkimuksesta heti sen alettua avoimesti kertonutkin. Osa vuoden 2012 jälkeen kouluun tulleista nuorimmista oppilaista ei ole välttämättä tiennyt, että teen samalla tutkimusta.

Tutkimustyön tekeminen on tullut puheeksi oppilaiden kanssa vain kerran. Olin juuri jäänyt pois kokopäivätyöstä koulussa, kun oppilaat kysyivät, miksi en enää ole joka päivä heidän kanssaan. Selitin tuolloin, että teen myös toista työtä ja kerroin lyhyesti, mitä tutkimustyö ja väitöskirja tarkoittavat. Oppilaiden kysyessä milloin tutkimukseni on valmis sanoin siihen menevän vähintään kuusi tai seitsemän vuotta tai jopa enemmänkin. Takarivissä istunut 10-vuotias tyttö viittasi ja kysyi: ”*Mutta oletko varma, että olet sitten vielä elossa?*”<sup>25</sup> Tuon ikäisille seitsemän vuotta on iäisyys ja minä olin jo tuolloin heidän isoäitiensä ikäinen.

Vuosien mittaan olen huomannut, että esimerkiksi *kansalaisuus*-käsite ei ole ollut kaikille oppilaille itsestään selvä. Olin työskennellyt koulussa jo yli vuoden, kun 8-vuotias tyttö yhtäkkiä kysyi minulta: ”*Madame, oletko te suomalainen vai ranskalainen?*”<sup>26</sup> Vastasin tietysti, että olen suomalainen. Kysymys hämmästytti minua, koska tyttö oli ollut oppilaani jo yli vuoden ja hänen perheensä tunsivat minut hyvin. Tämän jälkeen aloin aina uusien oppilaiden tullessa kouluun kertoa, että olen suomalainen ja äidinkieleni on suomi. Silti koulussa jo pitkään ollut toinen oppilas kysyi myöhemmin hämmästyneenä, että osaanko todella puhua suomea ja puhunko sitä myös kotona. (TPK 2007.) Kerran valvontavuorollani välitunnilla 5-vuotias poika tuli kysymään, pelaisinko oppilaiden kanssa jalkapalloa. Hän kertoi heidän pelaavan Suomi-Ranska-ottelun. Sanoin tulevani mielelläni ja kysyin, olenko ainut Suomen joukkueen pelaaja. Poika katsahti minuun hämmästyneesti ja sanoi: ”*Sinähän olet puoliksi ranskalainen, totta kai sinä pelaat Ranskan joukkueessa.*”<sup>27</sup> (TPK 2009.) Lapsille kielen puhuminen merkitsi näköjään automaattisesti myös kansalaisuutta.

<sup>25</sup> *Mais tu es sûre que tu seras toujours vivante ?*

<sup>26</sup> *Madame, êtes-vous Finlandaise ou Française ?*

<sup>27</sup> *Tu es à moitié française, bien sûr tu joues dans l'équipe de France.*

Grönfors on määritellyt havainnoinnin eri asteiksi piilohavainnoinnin, havainnoinnin/osallistumisen ja täydellisen osallistumisen. *Piilohavainnoinnissa* tutkimuksen kohteet eivät tiedä, että heitä havainnoidaan. Nykykäsityksen mukaan soluttautumista tutkittavien joukkoon niin, että nämä eivät tiedä olevansa tutkimuksen kohteena, pidetään tutkimusetiikan ja tietosuojalain vastaisena. Tutkimukseen osallistuvien täytyy tietää, millaiseen tutkimukseen he antavat suostumuksensa. Tutkija voi olla vain *havainnoija*, joka ei osallistu ollenkaan tai ainakaan merkittävästi tutkittavien elämään ja toimintaan. Tässä tapauksessa tutkittavat kuitenkin tietävät, että heitä tutkitaan. Tutkijan tehtävänä on olla mahdollisimman näkymätön. Tämäntapaisissa tutkimusasetelmissä tutkimuksen kohteena olevat tottavat tutkijan pitkäaikaiseen läsnäoloon. Sen sijaan tutkijan tilapäinen läsnäolo voi muuttaa tutkittavien käyttäytymistä. Usein havaintojen tekeminen yhdistetään kuitenkin *osallistumiseen*, mikä ei tarkoita sitä, että tutkijan tulisi koko ajan osallistua intensiivisesti tutkimuksensa subjektien elämään. Joissakin tilanteissa hän tarkkailee ja joissakin osallistuu itse. Osallistuminen havainnoinnin apuvälineenä tuo mukaan myös kuulo- ja näköaistin lisäksi tunteiden hyödyntämisen asioiden tarkastelussa. On kuitenkin tärkeää, että tutkittavat voivat johdatella tutkijan osallistumisastetta. Näin vältetään tutkijan osallistumisen aiheuttamat käytöksen muutokset. Havainnoinnin viimeinen aste, *täydellinen osallistuminen*, voi tapahtua esimerkiksi yhteisössä, jonka luonnollinen jäsen tutkija on. Lisäksi työpaikoilla voidaan tehdä tämän kaltaista tutkimusta, jossa tutkija on joko yhteisön luonnollinen jäsen tai mennyt sinne nimenomaan tutkimusta varten. (Grönfors 2010, 159–162.)

Tässä luokituksessa olen ollut Ranskassa havainnoija ja työskennellessäni koulussa Raumalla sekä osallistuva havainnoija että täydellinen osallistuja. Olen nähnyt vuosien kuluessa koulun arkipäivää kaikkine variaatioineen. En ole ollut kouluun lyhyeksi ajaksi tullut tutkija, jonka läsnä ollessa voidaan esittää vain parhaita puolia asioista. Olen nähnyt koulussa sen todellista arkipäivää, niin onnistumisen kuin epäonnistumisenkin hetkiä. Olen kuitenkin havainnut, että kun kouluun tulee ulkopuolinen vieras, toimintakulttuuri muuttuu heti. Opettajat eivät huuda eivätkä kritisoi oppilaita ja rangaistuksiakaan ei jaeta.

Tutkimuksessani on nähtävissä myös autoetnografian piirteitä. Autoetnografisessa tutkimuksessa tutkija kuuluu kenttään tutkimansa ilmiön aktiivisena toimijana, joten hän ei ole pelkästään ulkopuolinen havainnoija (ks. esim. Tuomi-Nikula 2006; Kouri 2017). Hän voi olla itse kokemuksineen myös tutkimuksen keskipisteessä, sulautua kenttään ja tulla osaksi tutkimaansa kulttuuria (Fingerroos et al. 2014, 90–91). Näin kävi esimerkiksi Outi Tuomi-Nikulalle, joka tutkiessaan saksalaisia hallitaloja asui itse vastaavassa talossa. Hän oli osa tutkimaansa yhteisöä ja esimerkiksi talojen saneeraus sekä ongelmat suojeluviranomaisten kanssa yhdistivät häntä alueen asukkaiden kanssa. (Tuomi-Nikula 2006, 14–15.)



Autoetnografian keskeisen aineiston muodostavat kokemuksista kirjoitetut kenttämuistiinpanot. Tutkimuksessa saadun tiedon tieteellinen vakuuttavuus perustuu ajatukseen, että ihmisen elämä on sekä ainutlaatuista että yleistä ja yleistettävää. Tuotettu tieto kontekstualisoidaan kuvaamalla kokemukseen vaikuttaneita kulttuuri- ja yhteiskunnallisia olosuhteita. Tarinallistamisen avulla, esimerkiksi kokemuspohjaisilla muisteluteksteillä, muodostetaan empaattinen ja samastumisen mahdollistava yhteys tutkijan ja lukijan välille.<sup>28</sup>

Autoetnografia on myös eräänlaista sisäpiiriläisyyttä. Reflektion avulla tutkija tekee eron omien ja tutkittavien kokemusten välillä. Toisten kokemukset on otettava vastaan sellaisinaan, mutta omat kokemukset muokkautuvat kokemuksen lisääntyessä. (Marttila 2014, 380–381.) Haastateltavien minulle kertomat tapahtumat koulusta joudun kirjoittamaan rehellisesti, vaikka ne eivät aina imartelisikaan ranskalaista tai suomalaista koulua. Ajan myötä ja kokemuksen lisääntyessä olen kuitenkin alkanut ymmärtää monia koulukulttuurin piirteitä uudella tavalla. Tämä on myös osa akkulturaatioprosessia (ks. luku 3.4.), jossa vuosien kuluessa olen alkanut hyväksyä erilaista toimintakulttuuria ilman, että näen koko ajan eroja. En ole alkanut tehdä tutkimusta autoetnografisena tutkimuksena, koska kiinnostukseni syveni tutkimustasolle siinä vaiheessa, kun osa ranskalaisista oppilaista alkoi siirtyä suomalaiseen kouluun. Tutkimus siis suuntautui nimenomaan heihin, mutta koulussa työskentelevänä olen myös osa tutkimaani ilmiötä. Siksi oman aseman reflektointi on tärkeää ja mukaan on tullut autoetnografinen ulottuvuus.

## Tutkimuslupa ja kentälle pääsy

Kenttätöön yhteydessä tärkeäksi asiaksi nousee tutkimuslupa. Ranskassa ja Suomessa suhtautuminen tutkimuslupaan on hyvin erilaista. Suomessa painotetaan tutkimusluvun tärkeyttä ja esimerkiksi kouluun liittyvissä tutkimuksissa lupa anotaan yleensä sekä kunnan kouluviranomaisilta että kyseisen koulun rehtorilta. Ranskassa sen sijaan minulta ei ole koskaan kysytty tutkimuslupaa. Kontaktini kenttään on tapahtunut ranskalaisten opettajien tai yliopiston tutkijoiden kautta. He ovat ottaneet puolestani yhteyttä kouluihin ja kertoneet tutkimuksestani. Minkäänlaisia vaikeuksia kouluihin pääsyyn ei ole ollut. Tämä tuntuu sikäli ristiriitaiselta, että Ranska on tunnettu erittäin byrokraattisena maana ja lisäksi ranskalaiset koulut ovat suljettuja yhteisöjä, joihin edes vanhemmilla ei ole vapaata pääsyä. Näin ollen paikallisten tutkijoiden apu on ollut korvaamaton. Sosiologi ja antropologi Charlotte Aull Davies painottaa kenttätöön aikana kontaktien tärkeyttä paikallisiin tutkijoihin. Hän pitää

<sup>28</sup> Uotinen, Johanna.  
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehykset/autoetnografia/>> luettu 14.9.2021.

tärkeänä tutustumista paikallisen akateemisen maailman perspektiiviin ja korostaa, että suhteet kannattaa säilyttää myös kentältä palattua. (Davies 2008, 94–95.)

Helena Ruotsalan kenttätökokemuksen mukaan myöskään Venäjällä ei tutkijalta edellytetä virallista tutkimuslupaa, sen sijaan epävirallinen lupa on hankittava. Tutkimuskontaktit Ruotsala on solminut paikallisten tutkimuslaitosten avulla ja tutkimuksen tekemisessä mukana on ollut paikallisia, eräänlaisia *avainhenkilöitä*. (Ruotsala 2005, 57.) Avainhenkilöiden apua kenttätöissä korostaa myös Grönfors, joka toteaa, että mitä suljetummasta ryhmästä on kyse, sitä tärkeämpi on avainhenkilön rooli. (Grönfors 2010, 162–163).

Myöskään Suomessa en ole tarvinnut tutkimuslupaa havainnointiin omassa koulussani. Kysyin heti tutkimuksen alussa ranskalaiselta rehtorilta, pitäisikö minun kirjoittaa tutkimuksestani selvitys tai tutkimuslupahakemus koulua, koulun omistavaa yritystä tai vanhempia varten. Rehtori vastasi hyvin tiukasti, ettei se ole ollenkaan tarpeellista. Hän kertoisi ja selittäisi tutkimuksestani, jos joku siitä kysyisi. Ranskalaisen työpaikan hierarkian mukaan työntekijä ei voi vastaavassa tilanteessa ohittaa lähintä esimiestään (ks. esim. Hofstede 2010) ja ottaa yhteyttä suoraan ylempiin tahoihin, tässä tapauksessa lähinnä ranskalaiseen yritykseen. Se olisi suuri virhe ja epäkorrektia omaa esimiestä kohtaan. Rehtori kertoi kuitenkin tutkimuksestani omalle esimiehelleen, joka oli ranskalaisen opetusalan järjestön johtaja sekä koulutarkastajalle, jotka molemmat vierailivat koulussamme eri vuosina. He olivat kiinnostuneita tutkimuksestani ja havainnoistani ranskalaisesta koulumaailmasta, mutta mitään tarkempaa tutkimussuunnitelmaa hekään eivät kysyneet eivätkä kehottaneet minua tekemään tutkimuslupahakemusta.

Seuraavan rehtorin kanssa keskustelin samasta asiasta, mutta hänkään ei nähnyt tarpeelliseksi minkäänlaisen selvityksen tekemistä tutkimuksestani. Tässä asiassa tuli hyvin ilmi ranskalaisten suhtautumistapa tutkimukseeni: se ei kiinnostanut läheskään kaikkia kouluni ranskalaisia opettajia. Tutkimusmaailma oli heille ilmeisesti melko vierasta, koska suurin osa opettajista ei ollut itse suorittanut akateemisia opintoja. En täten mielestäni rikkonut tutkimuksen eettisiä sääntöjä. Palaan tähän aihepiiriin *Tutkimusetiikka*-luvussa.

Olen ollut Ranskassa kenttätöissä kouluissa, joiden henkilökunnasta olen tuntenut muutamia opettajia tai rehtorin, koska he ovat vierailleet aiemmin Suomessa tutustumassa täällä kouluihin. Olen myös ollut kouluissa, joissa työskenteleviä en ole tuntenut entuudestaan. Antropologi Jörg Niewöhner toteaa, että pääsy ja positio kentällä voivat olla ongelmattomia, jos molemmilla osapuolilla – havainnoijalla ja havainnoinnin kohteella – on samoja huolenaiheita tai näkökulmia asioihin (Niewöhner 2016, 86–87). Ranskassa tapaamistani opettajista monet ovat olleet avarakatseisia ja valmiita muutokseen myös omassa luokahuoneessaan. Näin ollen he eivät ole kokeneet tutkijan läsnäoloa ja havainnointia luokassa ongelmalliseksi.

Antropologisessa kenttätutkimuksessa on jo vuosia kuvattu perinteisen Minä – Toinen -suhteen sijasta interaktiota tutkittavien kanssa. Suhde on muuttunut lähinnä Me-suhteeksi. Antropologi Dennis Tedlock pitää kenttätyön ehkä merkittävimpänä piirteenä dialogin maailmalle olennaista ”välillä olemista”. Hänen mukaansa antropologinen dialogi luo maailman ja ihmisten välillä olevien kahden maailman erilaisuuksien ymmärryksen. Kun tutkija kohtaa erilaisuutta, siitä seuraavat reaktiot riippuvat monista henkilökohtaisista tekijöistä ja ovat sekä odottamattomia että vaikeasti tunnistettavia. Kuitenkin tutkijan tulisi olla tietoinen tunteiden ja tavoitteiden luonteesta, koska ne ohjaavat kenttäkokemusten esittämistä. Näin hän ymmärtää, miksi hän kirjoittaa sen minkä kirjoittaa. Vieraassa ympäristössä olevaa tutkijaa voi verrata ymmärrystä vailla olevaan lapseen, joka yrittää oppia sopivia käyttäytymisen ja ilmaisemisen tapoja. Tällöin vain vastavuoroinen kommunikaatio luo ymmärtämisen askelmat. Jotta tutkija ymmärtäisi havaitsemansa, hänen täytyy vaihtaa tietoa havainnoinnin kohteena olevien kanssa ja saada keskustelujen tarjoamia selityksiä asioista. (Siikala 1997, 48–49; ks. myös: Tedlock 1979, 388.)

Miten kenttätyön aikaisia hetkiä voi kuvata? Muistiinpanot eivät avaudu mielekkäinä niille, jotka eivät ole olleet tapahtumissa mukana. Anna-Leena Siikala viittaa James Cliffordin ja tämä edelleen Paul Ricoeurin ajatukseen siitä, että ymmärtääkseen keskustelua olisi pitänyt olla itse paikalla. Osia kentällä käydyistä keskusteluista ei voi tulkita itsenäisinä teksteinä. Osallistujat muuntavat aina välitettyä informaatiota tietorakenteiksi omien viitekehystensä mukaan. Näin tapahtuu myös etnografiassa, jonka tehtävänä on tehdä kuullusta mielekkästä. Kentällä käydyt keskustelut luodaan uudestaan, kun valitaan ne, joihin viitataan ja joista kirjoitetaan, samoin kuin ne, jotka jätetään kirjoittamatta. (Siikala 1997, 49; ks. myös: Clifford 1988, 39; ks. myös: Ricoeur 1976.)

Olen kenttätöitä tehdessäni joutunut pohtimaan, mitä näkemästäni voin kirjoittaa ja mitkä hetket on vastaavasti esimerkiksi eettisistä syistä jätettävä kertomatta. Tapahtumat on esitettävä rehellisesti, mutta tutkittavien suojeleminen on kuitenkin otettava tarkasti huomioon. Joskus kentällä koetut asiat tuntuvat niin uskomattomilta, että vain saman nähnyt ja kokenut voi ne uskoa todeksi. Suomalainen työtoverini oli myös havainnut tämän ja kirjoitti minulle viestissään: ”*Eihän kukaan ulkopuolinen edes uskosi puoliakaan kertomastani todeksi, niin muusta maailmasta tuo laitos [koulu] on.*” (TPK, 2012.) Siikala kuvaa etnografiaa haihtuvien hetkien tavoittamiseksi. Hetket taas muuntuvat muistoiksi, jotka ovat tosia kokijan kannalta, mutta voivat olla epätosia muiden muistelijoiden mielestä. (Siikala 1997, 46.)

## Kentällä Ranskassa

Koulua koskeva tutkimustietoni Ranskassa on muodostunut kolmen kenttätömatkan aikana.<sup>29</sup> Ensimmäisen, viikon pituisen matkani tein maaliskuussa 2012, jolloin osallistuin koulutusjärjestö IFD:n järjestämään erityisopetuksen seminaariin Lyonissa. Viikon aikana seurasin oppitunteja myös lähikaupungeissa sijaitsevista yksityisissä ja valtion julkisissa kouluissa. Vierailujen aikana sain tavata useita erikoisten koulujen rehtoreita, jotka kertoivat koululaitoksen haasteista ja muun muassa maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisesta ranskalaiseen kouluun. Jo tällä ensimmäisellä matkallani näin Ranskan koululaitoksen moninaisuuden ja rehtorit kertoivat avoimesti niin ongelmista kuin onnistumisistakin.

Pisin, lähes kuukauden kestänyt kenttätöni ajoittuu tammikuuhun 2013. Joulutammikuun vaihteen sain viettää Alsacen alueen vuoristossa ranskalaisten tutkijajäseniäni, kognitiivisen psykologian tohtori Pascale Toscanin ja opettajankouluttajatutkija Christian Philibert'n vieraana. Seurueeseen kuuluivat myös historian tohtori, rehtori Sandrine Bathilde ja hänen puolisonsa rehtori Jean-Marie Tramier, jotka ovat kirjoittaneet Ranskan koululaitoksen historian vuodesta 1789 nykypäivään. Keskustelut heidän kanssaan olivat erittäin mielenkiintoisia ja antoivat minulle paljon uusia näkökulmia Ranskan koulumaailmaan.

Tammikuun alussa matkustin läntiseen Ranskaan kaupunkiin, jonka ympäristössä erilaisissa kouluissa vietin seuraavien viikkojen ajan pitkät koulupäivät havainnoiden koulun arkea. Samalla keskustelin opettajien ja rehtoreiden kanssa sekä joissakin kouluissa myös oppilaiden kanssa. Osallistuin myös paikallisen yliopiston kasvatustieteen laitoksen johtoryhmän kokoukseen sekä pidin opiskelijoille ja henkilökunnalle esityksen Suomen ja Ranskan koulusysteemien eroista. Kaikilla kolmella kenttätömatkallani ranskalaisten vieraanvaraisuus ja auttamishalu ovat olleet todella mieleenpainuvia. En ole koskaan näillä matkoilla asunut hotelleissa, vaan ranskalaiset ovat vaatineet, että asun heidän luonaan ja ruokailen perheen kanssa. Viikonloppuisin he ovat näyttäneet minulle alueensa nähtävyyksiä. Minut on myös kutsuttu rehtoreiden ja opettajien koteihin illalliselle. Pisimmän kenttätöjakson lopussa erään koulun rehtori oli järjestänyt koulupäivän päätteeksi pienen juhlan, jossa hän ja opettajat kiittivät minua avustani opettajien edellisen vuoden Suomen matkan

<sup>29</sup> Olen tehnyt kenttätöitä Ranskassa seuraavasti:

1. matka 14. – 21.3.2012, seminaari, havainnointia kouluissa, opettajien ja rehtoreiden tapaamisia.

2. matka 27.12.2012 – 22.1.2013, havainnointia kouluissa, haastatteluja, tutkijoiden tapaamisia, yliopistoon tutustumista, luennon pitäminen yliopiston opiskelijoille ja henkilökunnalle.

3. matka 15. – 23.4.2013, esitys seminaarissa, havainnointia kouluissa ja seimessä sekä keskusteluja opettajien kanssa, yliopiston opettajien ja tutkijoiden tapaamisia.

järjestelyissä. Tällainen vieraanvaraisuus oli mieltä lämmittävää. Matkoilla olen siis nähnyt koulujen lisäksi paljon ranskalaista elämää ja kulttuuria. Olen myös tavannut uudelleen entisiä ranskalaisia oppilaitani, jotka ovat muuttaneet perheineen jo takaisin Ranskaan.

Tutustuessaan vieraaseen kulttuuriin kenttätyöntekijä on samalla oman kulttuurinsa edustaja. Tämän muistaminen on tärkeää. Tutkija pystyy omalla käytöksellään myös vaikuttamaan siihen, millainen vastaanotto kentällä on ja mitkä ovet hänelle aukeavat. Kenttätyössäni olen kokenut välttämättömänä esimerkiksi hyvän ranskan kielen taidon. Koululuokissa en olisi pystynyt ymmärtämään tapahtumia ilman kielitaitoa. Lisäksi keskustelut rehtoreiden ja opettajien kanssa olisivat olleet vaikeita tai jopa mahdottomia. Ranskalaiset itse kertovat, että englannin kielen taito ei ole vielä nykyäänkään kaikilla opetusalan henkilöillä riittävän hyvä, jotta kommunikointi ja syvällisten ajatusten vaihto olisivat mahdollisia englanniksi. Englanniksi kommunikoitaessa olisimme me molemmat, haastateltava ja minä, käyttäneet itsellemme vierasta kieltä. Nyt haastateltavat saivat käyttää omaa äidinkieltään, mikä takasi heidän puheensa varmasti oikean viestin. Tulkin välityksellä käytävät keskustelut eivät koskaan luo samanlaista kontaktia ja ymmärrystä.

Tutkimusta tehtäessä vuorovaikutuksessa toimiminen tutkittavien kanssa on erityinen haaste. Vuorovaikutuksen kieli on laajempi kuin puhuttu kieli ja se sisältää eleet, ilmeet ja äänensävyt. Olen havainnut asian erityisen selvästi tutkiessani ranskalaista kulttuuria. Vuorovaikutuksen lukutaito tarkoittaa kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa ja samalla tulkita erilaisia vuorovaikutuksen muotoja. Kun tutkija elää vieraan kulttuurin keskellä ja osallistuu yhteisön toimintaan, hän saavuttaa kulttuurisen tulkintakompetenssin. Vähitellen hän omaksuu yhteisön vuorovaikutusta ohjaavan säännösten ja osaa hyödyntää omassa toiminnassaan yhteisölle tyypillistä vuorovaikutuslogiikkaa. (Puroila 2010, 143–144.)

Vierailin myös Etelä-Ranskassa ammattikoulun ja lukion yhdistelmässä, lycée professionnel -koulussa, jossa oppilaat suorittavat sekä ylioppilastutkinnon että ammattikoulutuksen samaan aikaan. Ensimmäinen ranskalainen esimieheni, koulumme ensimmäinen rehtori, toimi nyt siellä apulaisrehtorina. Koulu oli sisäoppilaitos, jossa osa oppilaista asui viikot. Apulaisrehtori perheineen asui koulurakennuksessa ja hän joutui iltaisin toimimaan oppilaiden valvojana. Koulun tekstiiliosasto oli erittäin korkeatasoinen ja voittanut valtakunnallisia koulujen välisiä kilpailuja. Tilat olivat avarat ja niin tekstiililuokat kuin tekninenkin puoli olivat varustukseltaan monipuoliset.

Tammikuun 2013 kenttätyömatkaani ajoittuu myös mielenkiintoisin ja toisaalta raskain kokemani koulupäivä. Vieraillessani 6-vuotiaiden luokalla, jolla oli 25 oppilasta, kirjoitin kenttätyöpäiväkirjaani:

*Ranskalainen alakoulu on tänään näyttänyt pahimman puolensa. Aamulla ajattelin, että en kestä täällä koko päivää. Kaksi päivää kestäneen rauhallisen*

*maternelle-luokan vierailun sekä yläkoulussa eilen viettämäni päivän jälkeen pudotus oli aikamoinen. Olin jo ajatellut, että oma kouluni on jotain ääripäätä, mutta tänään olen nähnyt vastaavaa. --- Suurin osa näistä lapsista on aivan liian pieniä tällaiseen työskentelyyn. Koko päivä pulpetissa, tänään oli onneksi poikkeuksena liikuntaa. Ranskan kielen lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on vaikeaa, mutta tällainen lasten prässääminen ei johda mihinkään. --- Opettajat varmasti yrittävät parhaansa, mutta työ on kovaa. Eikö tämän luokan työskentelyä voisi järjestää muuten? (KTPK 2013.)*

Opettaja oli varoitellut minua jo aamulla, että hän suuttuu päivän aikana lapsille, koska luokka on rauhaton ja lapset puhuvat paljon. En osannut kuitenkaan siinä vaiheessa kuvitella millainen päivästä tulisi. Heti aluksi opettaja pyysi minua esittelemään itseni ja oppilaat kyselivät elämästä Suomessa. Ensimmäisen oppitunnin aiheena oli kysymyslauseiden tekeminen ja uusi äänne [s]. Opettaja esitteli taululla erilaiset s-äänteet s, ss, c ja ç ja alkoi sanella hyvin selvästi artikuloiden sanoja, joita 6-vuotiaiden piti kirjoittaa vihkoon. Samalla hän komensi paria oppilasta, jotka puhuivat. Osa lapsista liikehti tuolilla ja opettaja käski heitä keskittymään ja olemaan paikallaan. Eturivissä istuvalle pojalle hän antoi varoituksen ja sanoi, että tämän nimi kirjoitetaan taululle, jos poika ei tottele. Opettajan ajasta meni valtavasti oppilaiden komentamiseen. Koko ajan hän huusi ja käski lapsia olemaan hiljemmin. Eturivin pieni poika oli erityinen silmätikku. (KTPK 2013.)

Seuraavaksi oppilaat lukivat taululla olevia lauseita vuorotellen. Suurin osa oli istunut tässä vaiheessa jo tunnin paikoillaan ja alkoi liikehtiä rauhattomasti. Opettaja huusi heti, jos joku sanoi sanankaan pyytämättä puheenvuoroa. Kysymyslauseisiin liittyvä suullinen harjoitus sai oppilaat viittaamaan innostuneesti, mutta opettaja jatkoi huutamista, jos oppilas kosketti esimerkiksi pulpetillaan olevaa kynää. Yksi työstäistä sai moitteita siitä, että tämä on tullut kouluun vain pitämään hauskaa. (KTPK 2013.)

Tekstin korjausharjoituksen alkaessa opettaja ilmoitti, että ne, jotka eivät ennätä tehdä tehtävää loppuun, joutuvat jäämään sisälle välitunnin ajaksi lopettamaan työn. Koko toiminta tuntui hyödyttömältä, koska lapset olivat väsyneitä ja rauhattomia. Opettaja kiersi luokassa tarkastamassa harjoitusta ja moitti samalla koko ajan oppilaita. Hänen mukaansa oppilaat eivät olleet kuunnelleet ohjeita, vaan puhuneet koko ajan. Eräs tyttö yritti auttaa vieressä istunutta poikaa, mutta opettaja tyrmäsi avun sanomalla, ettei toisista saa huolehtia. (KTPK 2013.)

Havainnointia tekevä kenttätyöntekijä voi myös itse joutua syytösten kohteeksi, kuten minulle kävi tässä luokassa. Kirjoitin kenttätyöpäiväkirjaani:

*Opettaja tuli luokseni ja sanoi, että tämä on aivan kauheaa. Hän ei aina tiedä, mitä hänen pitäisi tehdä. Lisäksi hän totesi, että minun läsnäoloni takia lapset*

*ovat näin rauhattomia. Itse olen sitä mieltä, että oppilaat eivät edes noteeranneet läsnäoloani. Kukaan ei vilkuillut luokan sivustalle, jossa istuin. Oppilaat olivat unohtaneet olemassaoloni, niin kuin pitääkin. Opettaja on itse valtavan hermostunut eikä selvästikään ole tehtäviensä tasalla. (KTPK 2013.)*

Ranskalaisissa ja englantilaisissa kouluissa kenttätöitä tehnyt sosiologi Maroussia Raveaud on havainnut, että joitakin opettajia tutkijan läsnäolo selvästi häiritsee ja näin ollen tunnista muodostuu keinotekoinen tilanne. Osa opettajista ei ole tuntenut ulkopuolisen aikuisen läsnäoloa oppitunnilla luontevaksi. Sen sijaan lapset eivät ole hänen mukaansa, alun uteliaisuuden jälkeen, huomioineet tutkijan läsnäoloa. Joku oppilaista on yrittänyt saada apua tehtävän tekemiseen, mutta Raveaud on pitänyt tiukasti kiinni siitä, ettei hän ole paikalla opettajan roolissa. (Raveaud 2006, 201–202.)

Esimerkkitapauksessani opettaja oli suostunut läsnäolooni luokassa. Hän toimi varmasti kuten normaalistikin pitäessään oppituntia eikä yrittänyt lavastaa keinokeinoista tilannetta lasten kanssa. Varoittihan hän minua jo etukäteen siitä, että tulee suuttumaan päivän mittaan useasti. Silti hän väitti minun läsnäoloni tekevän lapset rauhattomiksi. Nämä 6-vuotiaat oppilaat olivat tässä vaiheessa istuneet jo lähes kaksi tuntia paikoillaan. Opettaja määräsi yhden tytön välitunniksi kirjoittamaan harjoituksen loppuun, koska ei ollut tyytyväinen tytön käytökseen tunnilla. Lopulta hän määräsi rangaistukseksi viisi oppilasta välitunnin ajaksi sisälle työskentelemään. Eturivin pieni poika oli lähetetty jossain vaiheessa tuntia puhutteluun rehtorin huoneeseen ja haettiin nyt sieltä välitunnille. Oppilaat näyttivät välitunnille mennessään todella väsyneiltä. Välitunnin jälkeen opettaja moitti edelleen oppilaita koko ajan. Kun lapset lauloivat, eturivin pieni poika levitteli käsiään musiikin tahdissa. Tällöin opettaja suuttui ja veti pojan kädestä pitäen ylös tuolista. Poikaa ja pulpettia raahaten hän siirsi oppilaan erilleen luokan eteen. (KTPK 2013.)

Koulupäivä päättyi kello 16.30. Puoli tuntia aikaisemmin oppilaiden piti järjestellä tavarat, minkä jälkeen he istuutuivat luokan perälle lattialle kuuntelemaan tarinaa. Ennen tarinan lukemista opettaja kuitenkin piti puhuttelun huonosti tehdystä työstä ja nimesi kaksi oppilasta, jotka olivat ainoat hyvin työskennelleet. Lopuksi hän vielä suuttui yhdelle pojalle ja raahasi tämän kädestä pitäen rangaistukseksi istumaan minun viereeni luokan sivustalle. Kotiin lähtiessään oppilaat olivat aivan uupuneita, kuten minäkin. (KTPK 2013.)

Edellä kuvatun kaltaiset tapahtumat kentällä ovat tutkijalle opettavaisia, mutta samalla myös raskaita. Tunteitaan ei voi täysin eliminoida, vaikka tilanteeseen pitää suhtautua ammattimaisesti. Minun tehtäväni on vain tarkkailla ja tehdä havainnot. Vaikka olin luullut nähneeni jo kaiken työskennellessäni ranskalaisessa koulussa Raumalla monta vuotta, tuntui raskaalta seurata sivusta pienten lasten kovaa kohtelua. Lapset itse tuntuivat olevan väsyneitä eivätkä selvästikään aina ymmärtäneet

syötä opettajan antamiin moitteisiin. Martti Grönfors toteaa, että *hyvä kenttätutkija näkee ja kuulee kaiken, mutta hänen kasvonsa tai eleensä eivät paljasta havainnointiprosessia* (Grönfors 1985, 129).

Kolmas, vähän yli viikon kestänyt kenttätyöjakso ajoittuu huhtikuulle 2013. *Le Monde Diplomatique* -lehden toimittaja Philippe Descamps, joka oli vierailut edellisenä syksynä Suomessa tutustumassa kouluihin, kutsui minut puhumaan seminaariin Grenobleen. Aiheena oli Suomen koulujärjestelmä, josta kertomassa oli myös ranskalaisen IFD-koulutusjärjestön edustaja Soledad Vasquez. Hän oli vierailut kolme kertaa Suomessa tutustumassa kouluihin ja haastatellut opettajia sekä ranskalaisia vanhempia, joiden lapset kävivät suomalaista koulua. Kolmas henkilö, joka toimi matkani järjestäjänä, oli IFD:n kouluttaja ja opettaja Dani Aujogues. Viikon ajan tutustuin alueen yksityisiin ja julkisiin kouluihin sekä kaupungin keskustassa että ympäröivässä vuoristossa. Näin 4-vuotiaiden maternelle-luokan, jossa oli 28 oppilasta, yksi opettaja ja yksi avustaja. Opettaja oli hyvin kokenut ja hän oli jo työuransa loppupuolella. Hänen rauhallinen tapansa ohjata lapsia loi luokkaan kiireettömän ilmapiirin. Seurasin myös 6-vuotiaiden luokan tunteja, jotka erosivat suuresti edellisellä matkalla näkemästäni samanikäisten luokasta. Tällä luokalla oli 21 oppilasta ja nuori opettaja oli hyvin tehtäviensä tasalla. Lapset jaksoivat rauhallisesti keskittyä työskentelyyn. (KTPK 2013.)

Yksi kenttätyöjakson mielenkiintoinen vierailu oli tutustuminen seimeen, jonne lapset voivat tulla 2,5 kuukauden ikäisinä. Työssäkäyvien äitien on palattava jo tuossa vaiheessa takaisin työelämään. Lapset ovat seimessä yleensä noin 3-vuotiaaksi saakka, jolloin he siirtyvät kouluun maternelle-luokalle. Apulaisjohtajan mukaan seimen tavoite ja henki on erilainen kouluun verrattuna. Koulussa työskentelään oppimisen ja älykkyyden kanssa, mutta seimessä tavoitteena on oppia olemaan ilman vanhempia ja toisten lasten kanssa. Toiminnassa painotetaan kielen oppimista sekä lauluja ja lapset viettävät paljon aikaa ulkona. (KTPK 2013.)

Kulttuurintutkija on elinikäinen oppija, mikä on tutkijan työlle samalla sekä etu että haastava velvoite. Kentällä tutkija kohtaa koko ajan uusia, ainutkertaisia tilanteita, vaikka hän olisi luullut jo kokeneensa kaiken. Kentällä muodostuneiden huvittavien tai tragikoomistenkin kokemusten muistot luovat tutkijalle kokemusta, joka ei ole vain praktista vaan myös metodologisten kysymyksenasettelujen läpäisemää. Näistä aineksista koostuu ajan myötä tutkijan teoreettis-käytännöllinen patteristo, joka ei kuitenkaan pääse muuttumaan uusien ja erilaisten kenttätilanteiden ansiosta itsestäänselvyydeksi. (Suojanen 1996b, 31.) Kenttätyöni Ranskassa ja ”Ranskassa” Raumalla ovat olleet avartavia kokemuksia, joiden myötä minulla on ollut mahdollisuus nähdä erilaisia kouluja ja niiden toimintakulttuureja. Oman työpaikkani, jossa oppilaita on enimmilläänkin ollut yhtä aikaa koko koulussa vain 69, vastakohtana olen havainnoinut koulussa, jossa on yli tuhat oppilasta. Koulujen toiminta on voinut olla hyvinkin erilaista, vaikka tietyt perusasiat tuntuvat olevan yhteisiä kaikille



ranskalaisille kouluille. Kenttätöön myötä ymmärryksen toista kulttuuria ja sen toimintaa kohtaan on kasvanut. Olen alkanut ymmärtää paremmin ranskalaisen koulu-kulttuurin ominaispiirteitä, mutta toisaalta olen halunnut säilyttää myös kriittisen kulttuurintutkijan näkökulman. Matkat Ranskaan, samoin kuin työmatkani ”Ranskaan” ovat avartaneet elämäni ja luoneet kontakteja mielenkiintoisiin ihmisiin. Avoimella mielellä kriittisesti kentällä liikkuva tutkija saa kenttätööstään parhaan hyödyn.

### 3.4 Reflektointi ja tutkijan positio

#### Refleksiivisyys tutkimuksessa

Viime vuosikymmeninä on alettu painottaa entistä enemmän tutkimuksen ja koko tutkimusprosessin *refleksiivisyyttä*, jonka mukaan tutkijan pitäisi pyrkiä aktiivisesti tiedostamaan tutkimusprosessiin vaikuttavia eri tekijöitä. Tutkija voi esimerkiksi pohtia, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet hänen ja tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden vuorovaikutussuhteen muodostumiseen. Lisäksi tarkastelun kohteena voi olla aiemman tutkimustradition vaikutus omaan tutkimukseen. Näin tutkimusprosessista saadaan näkyväksi ne tavat, joilla aineistoa on tuotettu ja tulkittu. (Kouri 2015, 32; ks. myös Pripp 2011, 65–84.) Ulkopuolisen lukijan on siten helpompi ymmärtää, millaisilla välineillä tutkija on tehnyt kenttätöitä tai millaisia esioletuksia hänellä on ollut. Reflektoinnissa voidaan myös pohtia, millä oikeudella tutkimus ylipäätään on tehty? Etnologinen reflektio on Outi Fingerroosin mukaan *tutkimuksen suunnitteluun, tekoon ja raportointiin vaikuttavien subjektiivisten, menetelmällisten ja tiedon olemusta koskevien tekijöiden tiedostamista ja arviointia*. (Fingerroos 2003; Fingerroos et al. 2014, 88–89.)

Toeoksessaan *Reflexive Ethnography* (2008/1998) Charlotte Aull Davies tuo esiin refleksiivisyyden tärkeyden nimenomaan niissä etnografisissa tutkimuksissa, joissa tutkija on erityisen lähellä tutkimaansa yhteisöä ja kulttuuria.<sup>30</sup> Hän määrittelee etnografian tutkimusprosessiksi, jossa käytetään useita, lähinnä laadullisen tutkimuksen menetelmiä ja johon liittyy pitkäaikainen kosketus ja sitoutuminen tutkittavien elämään. Tutkijan oman taustan lisäksi myös oppiaine sekä laajemmat sosiokulttuuriset olosuhteet vaikuttavat siihen, mitkä aiheet ja ketkä henkilöt valikoituvat tutkimuksen kohteeksi. (Davies 2008, 4–5.)

Kulttuurintutkijana olen aina pyrkinyt suhtautumaan avoimesti toisiin kulttuureihin, mutta vuosien kuluessa olen alkanut pohtia entistä kriittisemmin, miksi

<sup>30</sup> Davies käyttää *etnografia*-käsitettä kahdessa merkityksessä, viittaamaan sekä tutkimustapaan että valmiiseen tuotokseen.

ranskalaisessa koulussa toimitaan tietyllä tavalla. Sosiologi Pertti Alasuutarin mukaan etnografisessa tutkimuksessa ja vierasta kulttuuria tutkittaessa miksi-kysymysten ydin piilee usein siinä, että tutkijan on vaikea ymmärtää ja hyväksyä, miksi tutkittavat ajattelevat tai elävät oman tapansa mukaan. Esiin tulee tilanteita, joissa on vaikea edes ymmärtää, mitä tapahtuu. Tutkijan rooli voi tuntua riittämättömältä tai jopa epärehelliseltä. Tällaisessa kahden kulttuurin kohtaamisessa hyödylliset miksi-kysymykset auttavat pohdittaessa omien ajatusmallien perusteita ja tuovat esiin ja rajaavat tutkittavaa ilmiötä. Miksi-kysymysten esittäminen edellyttää näkemistä ja pysähtymistä. (Alasuutari 2011, 218; Hurtig 2010, 25.)

Patrick Boumardin teokseen kirjoittamassaan esipuheessa etnologian professori Pascal Dibie painottaa tutkimusta tehtäessä näkemisen tärkeyttä. Hänen mukaansa tutkijan on katsottava kriittisesti maailmaa, tunnistettava havaitsemansa *toiseksi* ja esitettävä se sellaisena. Dibie kysyy, miten tutkija oppii näkemään asioita, jotka ovat hänelle vieraita? Miten tutkija voi päästä sisään maailmaan, jossa hän itse on vieras? Tähän tarvitaan aikaa ja kärsivällisyyttä, jatkuvaa hajaantumista sisä- ja ulkopuolelle. (Boumard 2011, 12.)

*Etnologisen katseen (le regard ethnologique)* omaava tutkija osaa kääntää katseen myös itseensä ja pohtia, minkä kuvan antaa asiasta eteenpäin. Saavuttaakseen *etnografisen silmän (l'oeil ethnographique)* hänen on täytynyt kokea käsittämättömiä ja vaikeasti hyväksyttäviä asioita sellaisina kuin ne ovat, ei sellaisina, miksi ne voisivat tulla. Hän on kehittänyt katseen, jonka avulla voi laajasti ja herkästi havainnoida tilanteita ja ihmisiä, yksin tai ryhmässä. Etnologisen katseen avulla ilmiöitä pyritään havainnoimaan ilman ennakko-oletuksia ja ilman hierarkiaa sekä tallentamaan ne niin tarkasti kuin mahdollista. Dibien mielestä tutkijan pitää yhä uudelleen yllättyä näkemästään ja jatkaa koko ajan katsomista ja havainnoimista. (Boumard 2011, 12–13.)

## Toiseus ja kokemukseni kulttuurienvälisyydestä koulumaailmassa

*Tasapainottelu kulttuurien välissä on kummallista nuorallatanssia. Kahdessa paikassa on hyvä olla, mutta toisaalta ei ole hyvä kummassakaan.* (Liikanen-Renger 2016, 240.)

Tutkijan positioni on muuttunut paljon vuosien aikana. Tutkimusaihe alkoi muodostua ja kiinnostaa minua koulussa työskentelyn myötä. Hirsjärven mukaan tutkimusidean kehittely voi lähteä liikkeelle juuri tämän tapaisista intresseistä. Tutkijalle muodostuu työelämässä tietoa, jota hän haluaa syventää ja alkaa tehdä aiheesta tutkimusta. Hän miettii, miten voisi tieteellisesti reflektoida omaa kokemustaan. (Hirsjärvi et al. 2010, 73.)

Ranskalaisessa koulussa työskentely sai minussa aikaan myös eräänlaisen toiseuden tunteen. Olin omassa kotimaassani ja kaupungissani, mutta samalla kuin töissä ulkomailla, vieraan kulttuurin parissa. *Toiseudella* tarkoitetaan nykytutkimuksessa usein ulkoista toiseutta, siis jotain vierasta ja sellaista, jota me itse emme ole. Käsite on peräisin filosofiasta ja se on ollut myös yksi psykologian keskeisistä käsitteistä. *Toinen* on tavallisesti vieraasta maasta, kansallisen rajan takaa tuleva henkilö. Ihminen määrittelee toisen kautta omaa minäänsä ja pohtii samalla eroja ja yhtäläisyyksiä muihin nähden. Toisen läsnäolo voi parhaassa tapauksessa auttaa ihmistä näkemään omaa monimuotoisuuttaan. (Dervin et al. 2013, 95–97.)

Kulttuurinen toiseus tai toiseuden kokemus eivät siis ole aina negatiivisia kokemuksia. Toiseuden tunnistaminen itsessä on tärkeä itsetuntemuksen merkki ja samalla se myös auttaa erilaisuuden hyväksymisessä. Jokaisessa ihmisessä on havaittavissa toiseutta suhteessa muihin ja lähes kaikki yksilöt kuuluvat johonkin vähemmistöön. Toiseus ei tarkoita sitä, että ihminen eristäytyisi, vaan sen kautta tulleen itsetuntemuksen avulla hän voi luoda yhteenkuuluvuutta toisiin kulttuureihin tai kansallisiin. (Laine et al. 2019, 94.)

Vaikka toiseuden kokemuksesta puhutaan nykyään paljon ja se on koko ajan esillä ihmistieteissä, kirjoitti Georg Simmel jo vuonna 1908 irrallisuuden tunteesta esseessään *Muukalainen*. Muukalaisuuden Simmel määrittelee elementiksi, jossa *ryhmän sisäisyys ja jäsenyys samalla sisältävät ulkopuolisuuden ja vastakkaisuuden*. Simmelin mukaan muukalaisen asemaa ryhmässä määrää se, ettei hän ole alun perin kuulunut ryhmään ja hän tuo samalla ryhmään ominaisuuksia, jotka eivät ole lähtöisin siitä itsestään. Muukalaisuus voidaan kuitenkin nähdä positiivisena suhteena ja se on erityinen vuorovaikutuksen muoto. Siinä etäinen onkin lähellä. (Simmel 2005/1908, 76–77.) Työssäni olen kokenut myös toiseuden positiivisen ulottuvuuden. Vaikka työskentely vieraalla kielellä on raskasta ja koulun erilaiset toimintatavat voivat aiheuttaa ihmettelyä, on kahden kulttuurin vuorovaikutuksessa työskentely kasvattava kokemus. Kääntäjä Tarja Roinila kirjoittaa *Helsingin Sanomissa* postuumisti julkaistussa esseessään:

*Mikä suunnaton helpotus, että on monta todellisuutta, jotka eivät palaudu toisiinsa eivätkä universaaliin absoluuttiin. Eivätkä ole (toisilleen) kauttaaltaan ymmärrettäviä. Ja että kielen kautta voin saada uuden elämän, päästä osaksi toista maailmaa joka ottaa minut mukaan, että syntyperä ei ole ratkaiseva.*<sup>31</sup>

Sosiaalipsykologi Geert Hofsteden mukaan yksinkertaisin muoto kulttuurien kohtaamisesta tapahtuu yksilön ja uuden kulttuurisen ympäristön kesken. Vieraaseen

<sup>31</sup> Roinila 2020. *Helsingin Sanomat* 7.6.2020 <<https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000006531433.html>> luettu 7.6.2020.

kulttuuriin tuleva ulkomaalainen, jollainen itsekin olin mennessäni töihin ranskalaiseen kouluun Raumalla, voi kokea tällöin jonkinlaisen kulttuurishokin. Uuden kulttuurin arvot eivät vastaakaan aiemmin opittuja, tiedostamattomiksi tulleita arvoja. Yksilö voi joutua opettelemaan monia asioita uudelleen. Tilanne voi aiheuttaa stressiä, avuttomuuden tunnetta ja jopa vihamielisyyttä uutta kulttuuria kohtaan. (Hofstede et al. 2010, 384.) Kun osallistuin syksyllä 2006 ensimmäisiä kertoja ranskalaisen koulun henkilökunnan kokouksiin, tunsin edellä kuvatun kaltaista avuttomuutta uudessa tilanteessa. Vaikka puhuin ranskaa jo tuolloin sujuvasti, oli kouluun liittyvä erikoissanasto minulle uutta. Kuvailin ensimmäistä kokousta 14.8.2006 päiväkirjassani seuraavasti:

*Välillä palaverissa tuntui, etten ymmärrä mitään, rehtori puhuu valtavan nopeasti. Itsestäni tuntui lähinnä tyhmältä, kun en osannut kommentoida ranskaksi ja voinut osallistua täysipainoisesti keskusteluun. (TPK 2006.)*

Kirjoitin ensimmäisenä työpäivänäni myös:

*Kun istuimme ennen koulun alkua ranskalaisen opettajan kanssa pienten oppilaiden luokassa, tuntui todella hienolta, että aloitan siellä työt. Ranskan kielen kanssa on tietysti aluksi vaikeaa, täytyy oppia kouluun liittyvää erikoissanastoa ja sanontoja. Kerralla tulee paljon uusia asioita, enkä heti osaa edes kysellä neuvoja. (TPK, 2006.)*

Tarja Roinila kirjoittaa esseessään, että kun hän sukeltaa toiseen kulttuuriin, jokainen vastaantuleva paikallinen on ikään kuin opettaja ja jopa auktoriteetti. Kyseinen henkilö tuntee oman kielensä ja voi opettaa muualta tulleelle sekä kieltä että kaikkea muutakin kulttuuriin kuuluvaa. Roinila kysyykin:

*Kuka hullu haluaa noin heikkoon asemaan? Vajaakykyiseksi suvereenien keskelle? On koettelevaa taantua, elää taaperona aikuisen ruumiissa ja ajatella harva se päivä: ”Tietäisittepä vaan, miten fiksu oikeasti olen! Osaisin puhua vaikka poststrukturalismista – mutta kun en osaa.”<sup>32</sup>*

Avuttomuuden tunnetta työssä aiheutti kielen lisäksi koulun toimintakulttuuri. Se erosi suomalaisesta, joten koko ajan jouduin miettimään, mitä voin tehdä tai sanoa, etten ”astu kenenkään varpaille” ja ylitä asemaani. Alussa en tuntenut myöskään ranskalaista koulusysteemiä eikä minkäänlaista laajempaa työhön perehdytystä

<sup>32</sup> Roinila 2020. *Helsingin Sanomat* 7.6.2020 <<https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000006531433.html>> luettu 7.6.2020.

järjestetty. Suomalaisissa työpaikoissa olin aiemmin tottunut siihen, että ensimmäinen ja joskus vielä toinenkin työpäivä käytetään uuteen työpaikkaan ja sen tapoihin tutustumiseen. Ranskalaisessa koulussa jouduin suoraan täysipainoisesti työn ääreen.

Koulun arkikulttuurin jännitteitä tutkinut sosiologi Kaarlo Laine kuvaa nuorten muuntuvia subjektipositioita jonkinlaisena amebana, joka leijuu meren virtauksissa. Yksilön uudelleenmuotoutuvat asemat paikantuvat liikkuvassa suhdeverkostossa ja tilannekohtaisessa kontekstissa otetaan subjektipositioita sekä työstetään omaa itseä muiden joukossa. Laine viittaa kasvatustieteilijä Peter McLarenin ajatukseen subjektista, joka kamppailee oman paikkansa puolesta sen hetkisessä tilanteessa. Kamppailua käydään koulussa suhteuttamalla samalla itseä sekä verkostoon, jossa elää että diskursseihin, joita kohtaa. Näistä muotoutuvissa sosiaalisissa käytännöissä asemat todentuvat. (Laine 1997, 126; ks. myös McLaren 1995, 42.) Liitän ajatuksen subjektin kamppailusta koskemaan oppilaiden lisäksi myös laajemmin koulun työntekijöitä sekä etnografista tutkimusta koulussa tekevää tutkijaa. Tämä koskee erityisesti tilannetta, jossa työntekijä tai tutkija tulee vieraaseen kulttuuriin ja sen valmiiseen suhdeverkostoon.

Kulttuurienvälisyyden tutkija Martine Abdallah-Preteceillen mukaan kulttuurienvälisiä suhteita selitettäessä ja tilanteita tulkittaessa viitataan usein *kulttuurialibin* käsitteeseen. Siinä käyttäytyminen perustellaan kulttuurilla ja kulttuurista tulee ikään kuin tekosyy tietynlaiselle käyttäytymiselle. (Dervin et al. 2013, 83; ks. myös: Abdallah-Preteceille 2003.) Kun olemme tekemisissä eri kulttuuriataustoista tulevien henkilöiden kanssa, puhumme usein kulttuurien kohtaamisesta tai törmäämisestä, mutta kuten antropologi Unni Wikan on todennut, kulttuurit eivät kohtaa, vaan yksilöt. (Dervin et al. 2013, 109; ks. myös: Wikan 2002, 83.)

Työskenneltäessä vieraan kulttuurin parissa kulttuurienvälisen taitojen merkitys korostuu. Nämä taidot ovat sekä kognitiivisia että emotionaalisia ja niihin vaikuttavat tilannetekijät, joita ovat muun muassa valtasuhteet, tilanteen muodollisuus tai epämuodollisuus sekä tunnelma. Fred Dervin on jakanut kulttuurienväliset taidot kolmeen ryhmään, joissa kaikissa keskeistä on moninaisuuden arvostaminen ja eettiseen käyttäytymiseen pyrkiminen. Ensimmäisen ryhmän muodostaa kyky *tiedostaa*, joka painottaa monimuotoisuuden ymmärtämistä eikä salli kenenkään pienentää toista yksilöä kansalliseksi tai muuksi stereotypiaksi. Toisena Dervin mainitsee kyvyn *analysoida*. Siinä yksilön tulisi kiinnittää huomiota diskursseihin ja välttää etnosentrismiä, ksenofobisia ja rasistisia diskursseja. Kolmas ryhmä, kyky *käyttäytyä*, painottaa tunteiden ja puheiden hallintaa ja etäisyyden ottamista omiin ja toisten tunteisiin. (Dervin et al. 2013, 122–126.)

Sopeutumisprosessiani kouluun ja sen toimintatapoihin voisi kuvata eräänlaiseksi *akkulturaatioprosessiksi* (esim. Tuomi-Nikula 1989; Hofstede et al. 2010), jossa sopeutumiseni ranskalaisen koulun toimintakulttuuriin etenee eri vaiheiden

kautta. Akkulturaation määrittivät ensimmäisinä Robert Redfield, Ralph Linton ja Melville Herskovits vuonna 1936 artikkelissaan *Memorandum for the Study of Acculturation*. Tämän klassikoksi muodostuneen määritelmän mukaan akkulturaatioissa eri kulttuuriryhmien jäsenet ovat tekemisissä toisten kanssa ja sen seurauksena joko molempien tai vain toisen ryhmän alkuperäiset kulttuuripiirteet muuttuvat. (Redfield et al. 1936, 149.)

Määritelmää seurasi vuosikymmeniä kestänyt akateeminen keskustelu ja uusien määritelmien esiintulo. Tutkijoista muun muassa Teske ja Nelson (1974), John Berry (1980) ja Amado Padilla (1980) pohtivat, onko akkulturaatio yksi- vai kaksisuuntainen tapahtuma tai onko se prosessi vai tila. Yksimielisyys vallitsee ainakin kahdessa asiassa: akkulturaatio on prosessi ja sitä tapahtuu sekä yksilö- että ryhmätasolla. (Teske et al. 1974, 351–352.) Kulloisestakin kohderyhmästä riippuen on akkulturaatioprosessin nähty etenevän eri sopeutumisvaiheiden kautta. Niinpä Hofstede kuvaa akkulturaatiota nelivaiheiseksi prosessiksi: euforia – kulttuurishokki – akkulturaatio – vakauden vaihe (Hofstede et al. 2010, 384–385). John Berry (1980) vastaavasti esittää sen kolmivaiheisena prosessina: kontakti – konflikti – adaptaatio (Berry 1980, 13–15). Suomessa akkulturaatiotutkimuksen 1980-luvun valtavirtaan liittyi muun muassa Outi Tuomi-Nikula tutkiessaan Saksassa sinne 1960- ja 1970-luvulla muutaneiden ulkosuomalaisten naisten sopeutumista. Laajaan haastatteluaineistoon perustuen hän kehitti mallin, jonka mukaan sopeutuminen etenee neljän vaiheen kautta: alun kritiikitöntä ihastelua seuraa aktiivisen sopeutumisen vaihe, joka päättyy konfliktiin eli identiteettikriisiin. Mikäli ulkosuomalainen selviää kriisistä, seuraa objektiivisen sopeutumisen kausi. (Tuomi-Nikula 1989, 155–174; 2008, 298–304.)

Omaa akkulturaatioprosessiani voi niin ikään kuvata nelivaiheisena: alkuvaihe – aktiivisen sopeutumisen kausi – konfliktivaihe – objektiivisen sopeutumisen kausi. Aloittaessani työni koulussa olin onnellinen työpaikan saamisesta. *Alkuvaiheessa*, ensimmäisten työviikkojen aikana, seurasin ihastellen ja ihmetellen hyvin käyttäytyviä ranskalaislapsia, jotka kävelivät ruokalaan rauhallisesti parijonossa eivätkä koskaan unohtaneet tervehtiä tai kiittää. Jo 6-vuotiaana he kirjoittivat mitä siisteintä sidosteista käsialakirjoitusta (kaunokirjoitusta) koukeroisilla kirjaimilla.<sup>33</sup> Työssäni pääsin kertomaan ranskalaislapsille Suomesta ja suomalaisesta elämästä, minkä kautta oma kielitaitonikin kehittyi. Pääsin tutustumaan myös ranskalaiseen kulttuuriin monin eri tavoin.

Alkuvaihetta seurasi *aktiivisen sopeutumisen kausi*, jolloin pyrin ymmärtämään koulun toimintatapaa ja halusin oppia kaiken mahdollisen ranskalaisesta koulusysteemistä.

<sup>33</sup> Ranskalaista kirjoitustyyliä kuvaa nimenomaan hyvin vanha suomalainen ilmaisu *kaunokirjoitus*, koska kirjaimissa on paljon koristeellisia silmukoita ja lenkkejä ja ne sidotaan kauniisti yhteen.

*Konfliktivaihe* alkoi omalla kohdallani ensimmäisen lukuvuoden loppupuolella. Aloin kyseenalaistaa uuden kulttuurin toimintatapoja ja verrata niitä suomalaisen koulun toimintaan, joka oli minulle tuttua. Tämän vaiheen myötä aloin mielessäni ihmetellä myös ranskalaisen koulun opetusmenetelmiä. Tuntui vaikealta hyväksyä lapsien jatkuvaa kritisointia ja jopa nöyryyttämistä. Aloin katsoa eri tavalla pieniä 6-vuotiaita kaunokirjoittajia tai 8-vuotiaita Napoleonin sotien vuosiluvut ulkoa osaavia koululaisia. Millä menetelmillä heidät oli saatu oppimaan? Kolme kertaa vuodessa toteutettavat, jopa kaksi viikkoa kestävät evaluoinnit olivat tärkeä, mutta samalla oppilaita stressaava tapahtuma ja evaluoinnit koskivat myös pienimpiä, alle 3-vuotiaita oppilaita.

Vuosien kuluessa koin myös *objektiivisen sopeutumisen kauden*, jonka aikana opin uudessa kulttuurissa toimimisen periaatteet, kielitaitoni parani ja sain lisää itsetuottamusta toimia vieraassa kouluympäristössä. En enää koko ajan havainnut erilaisuutta, vaan olin sopeutunut ranskalaisen koulun arkeen. Työskenneltyäni lähes kuusi vuotta kokopäivätoimisesti halusin keskittyä tutkimustyöhön ja jatkoin työskentelyä koulussa vain yhtenä tai kahtena päivänä viikossa. Tämä vaihe toi mukanaan uudenlaisen näkemyksen. Kun katsoin koulua nyt kauempaa ja olin siellä vain kerran tai kaksi viikossa, pystyin ajattelemaan asioita jälleen eri näkökulmasta. Oma näköalani ja ajatusmaailmani laajentuivat ja aloin ymmärtää ranskalaista koulua monelta uudelta kannalta. Oman ymmärryksen kasvamista edesauttoivat myös Ranskaan suuntautuneet kenttätymatkat.

Jos olisin ollut koulussa töissä vain esimerkiksi vuoden, olisin saanut hyvin erilaisen ja jopa yksipuolisen kuvan ranskalaisesta koulusta. En pystyisi vain vuoden kestäneen kenttätöiden jälkeen analysoimaan ja ottamaan huomioon läheskään kaikkia niitä asioita, jotka nyt, 16 vuoden jälkeen, mielestäni muodostavat tärkeän osan ranskalaisen koulun toimintakulttuurista. Sosiologi William Foote Whytelta meni puoli-toista vuotta ennen kuin hän alkoi edes hahmottaa, minne hänen tutkimuksensa oli menossa (Paju 2011, 30; ks. myös: Whyte 1993, 321).

Pohdin kuitenkin edelleen, olenko varmasti ymmärtänyt oikein ranskalaisen koulukulttuurin ja mitkä ovat edellytykseni sen arvioimiseen. Vuosien kuluessa minusta on tullut aktiivinen toimija koulussa ja mietin, olenko tullut osittain sokeaksi koulumme toimintakulttuurille. Olenko sopeutunut niin, etten enää kyseenalaista samoja asioita, joita ihmettelin työni alkuvaiheessa? Voiko pitkästä kenttätökokemuksesta olla haittaa? Toisaalta, onko työskentely kahtena päivänä viikossa ja etäisyys jokapäiväiseen koulutyöhön kuitenkin tuonut mukanaan jonkinlaista objektiivisuutta?

## Tutkijan kaksoisrooli

Eeva Karhunen kirjoittaa tutkijan kaksoisroolista väitöskirjassaan *Porin Kuudennen osan tarinoista rakennettu kulttuuriperintö* (2014). Karhunen toimi tutkimusta tehdessään aktiivisesti asukasyhdistyksen hallituksessa ja oli näin ollen osa tutkimaansa yhteisöä. Toisaalta hän toimi myös viranomaisen roolissa ollessaan Satakunnan Museossa koordinoimassa Kuudennen osan inventointia. Kaksoisroolin Karhunen kokee kuitenkin sekä haasteena että mahdollisuutena, jonka avulla hän on voinut muodostaa kokonaisnäkömyksen asukkaiden ja viranomaisten välisestä vuorovaikutuksesta. (Karhunen 2014, 60, 64.)

Myös Patrick Boumard tuo esiin tutkijan samanaikaisen kahden roolin ristiriidan. Hän kysyy, voiko henkilö tehdä tutkimusta ja analysoida omaa työympäristöään ilman, että joutuu ottamaan huomioon työpaikan hierarkian ja työoverit. Aiemmin tämälantapainen tutkimusasetelma lähinnä pelotti tutkijoita. Toiseksi Boumard pohtii, voiko sama henkilö olla yhtä aikaa aktiivinen toimija ja toisaalta tutkija, joka joutuu ottamaan etäisyyttä tutkimuskohteeseensa. (Boumard 2011, 213.) Työskennellessäni koulussa joudun noudattamaan ranskalaisia tapoja ja olen osittain kasvanut niihin kiinni vuosien aikana. Kun olen vastaanottanut työn ranskalaisessa koulussa, en voi mieleni mukaan alkaa muuttaa koulun toimintakulttuuria suomalaisemmaksi, vaikka joskus niin haluaisinkin. Tarkoitukseni ei ole toimia ranskalaisen kulttuurin ja koulun puolestapuhujana eikä vastaavasti myöskään sen moittijana. Haluan vain löytää vastaukset ja syyt koulun toimintatapaan.

Tutkimuskirjallisuudessa on runsaasti esimerkkejä tapauksista, joissa tutkija on itse kasvanut tutkimassaan yhteisössä ja omaa näin ollen myös kaksoisroolin. Esimerkkeinä näistä tutkimuksista ovat muun muassa Päivikki Suojasen Länsi-Suomen rukoilevaisuutta (1978), Helena Ruotsalan poronhoitoa Kittilässä (2002) ja Hanna Snellmanin Kemijokivarren tukkilaisia (1996) koskevat väitöskirjat. Esimerkiksi Helena Ruotsala pitää sisäisen näkökulman tuomia etuja haittoja suurempina. Häntä ei ole voitu tutkimuksen aikana johtaa harhaan, koska hän tuntee elinkeinon sisältä päin. Ulkopuolella kasvaneelle poronhoidon monet variaatiot olisivat olleet tuntemattomia ja saattaneet aiheuttaa väärinymmärryksiä ja harhaanjohtavia yleistyksiä. Lisäksi yhteisön jäsenyys on tuonut Ruotsalalle pääsyn ulkopuolisilta salattuun tietoon. Kulttuuristen koodien tunteminen on auttanut myös aineiston keräämisessä. (Ruotsala 2002, 57–58.)

Ruotsala viittaa antropologi Peter Loizos'n esiintuomiin malleihin tutkijan ja tutkittavien suhteesta. Jos suhde on etäinen, on tutkija viileä huomioitsija (*distant observer*). Hän katsoo, kysyy ja kirjoittaa koko ajan. Tutkija voi myös sitoutua liikaa tutkittavien intresseihin ja toiveisiin ja heistä tulee erittäin läheisiä ystäviä (*living close or just good friends*). Kolmantena on molemmin puoleisen luottamuksen malli (*negotiated trustmodel*). Se on tasapainoinen suhde, jossa molemmat puolet



myöntävät, että toisella voi olla salaisuuksia, jotka hän haluaa pitää itsellään. (Ruotsala 2002, 59–60; ks. myös: Loizos 1994.)

Outi Tuomi-Nikula kertoo artikkelissaan *Saksalaisen maalaiskodin hiljainen laki* (2004) luottamuksellisesta suhteestaan haastateltaviin Pohjois-Saksan Altes Landissa. Hän etsii syitä informanttien suopeuteen omasta viitekehyksestään: hän oli toisaalta vieras, alueelle muuttanut ja suomalainen, toisaalta henkilö, joka asui hallitalossa, jollaisia tutki. Tämä kaksoisrooli, olla samalla sekä osa yhteisöä että ulkopuolinen, auttoi asukkaita avautumaan vaikeistakin asioista tiiviissä kyläyhteisössä, jossa kaikki tunsivat toisensa. Tuomi-Nikula tunsu usein olevansa enemmän terapeutti kuin tutkija. (Tuomi-Nikula 2004, 49; 2006, 14–15.)

Omassa tutkimuksessa olen mielestäni onnistunut luomaan haastateltavieni kanssa luottamukselliset välit ja he ovat kertoneet avoimesti kokemuksiaan ja ajatuksiaan ranskalaisesta ja suomalaisesta koulumaailmasta. Tunsin yhtä äitiä ja hänen lapsiaan lukuun ottamatta kaikki haastateltavani ennestään, koska lapset olivat olleet oppilaitani ranskalaisessa koulussa. Minulla oli siis äitien kanssa jonkinlainen yhteinen tausta, vaikka edustimme lähtökohdiltamme erilaisia koulun toimintakulttuureja. Olin samalla sekä sisäpiiriläinen, joka ymmärsi, mistä äidit puhuivat, että sopivasti ulkopuolinen, jolle oli helppo puhua. Äideillä oli selvästi tarve purkaa tuntojaan ranskalaisen koulun kovasta ja lapsia stressaavasta arjesta. Olin sekä tutkija että eräänlainen terapeutti. Samalla olin kuin tulkki, joka välittää äitien ja lasten ajatukset ja näkemykset ulkopuolisille.

En ole kasvanut ranskalaisessa kulttuurissa enkä ole ollut oppilaana ranskalaisessa koulussa. Oma asemani on siis erilainen kuin Suojasen, Ruotsalan ja Snellmanin, jotka ovat toimineet kotikentällään. En kuitenkaan koe enää olevani myöskään täysin *toinen*. En ole joutunut pohtimaan kentälle menemiseen liittyviä ongelmia, joita etnologit voivat kohdata (ks. esim. Grönfors 1985). Asemani on kaksijakoinen, olen sitoutunut työhöni, jota katselen samalla osittain ulkopuolisen silmin. Ranskalaisen kulttuurin ulkopuolelta tulevana olen ehkä osannut kiinnittää huomiota asioihin, joita syntyperäinen ranskalainen ei olisi huomannut. Olen mahdollisesti osannut kysyä miksi-kysymyksiä liittyen ranskalaisille itsestään selviin asioihin. Kuitenkin juuri nämä kysymykset ovat vieneet tutkimustani eteenpäin. Olen pyrkinyt yhdistämään koulutyössä saamani kokemukset haastateltavieni kertomuksiin ja tutkimuskirjallisuuteen. Tätä kaikkea olen halunnut tarkastella tieteellisellä tutkimusotteella.

### 3.5 Tutkimusetiikka

*Etiikka* on filosofian osa-alue ja tieteenala, jonka kohteena on *moraali*. Etiikalla tarkoitetaan moraalisiin kysymyksiin kohdistuvaa tutkimusta ja se tarkastelee asioita moraalista näkökulmasta. Voimme pohtia, mikä on oikein ja väärin, hyväksyttävää ja tuomittavaa tai sallittua ja kiellettyä. Etiikalla ja moraalilla tarkoitetaan joka-

päiväisissä keskusteluissa usein samaa asiaa, mutta etiikan edellytyksenä on kuitenkin se, että asiaan on olemassa moraalinen näkökulma. Nämä kaksi käsitettä liittyvätkin läheisesti toisiinsa. *Tieteen etiikka* tarkastelee niitä eettisiä kysymyksiä, jotka tulevat esiin tutkimuksen eri vaiheissa tai liittyvät tutkittavan kohteen erityislaatuun. Tutkijan on pohdittava, mitä on hyvä tieteellinen käytäntö ja onko hänellä esimerkiksi oikeus hankkia tietoa mistä asiasta tahansa. Mitkä ovat tutkijan vastuun ja vapauden rajat humanistisessa tutkimuksessa? Lisäksi on syytä miettiä, mitä erityisiä näkökohtia on otettava huomioon, kun tutkitaan esimerkiksi ihmistä. (Pietarinen et al. 2002, 42–43, 46.) Filosofin Juhani Pietarisen mukaan tutkija tarvitsee ammattitaidon lisäksi työssään myös eettisiä periaatteita, sääntöjä, normeja, arvoja ja hyveitä. Tutkija on ammatissaan myös moraalinen toimija. (Pietarinen 2002, 58.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön asiantuntijaelin, *Tutkimuseettinen neuvottelukunta* (TENK), on julkaissut vuonna 2012 ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Jotta tutkimus olisi eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa, se on suoritettava hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Neuvottelukunnan mukaan lähtökohtia tutkimusetiikan näkökulmasta ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tulosten arvioinnissa. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien pitää olla eettisesti kestäviä sekä tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia. Tutkijan on kunnioitettava toisten tutkijoiden tekemää työtä ja viitattava heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. Toisten saavutuksille on annettava niille kuuluva arvo. Tutkimus on lisäksi suunniteltava ja toteutettava tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla ja tutkijan on myös hankittava tarvittavat tutkimusluvut. Jokainen tutkija tai tutkimusryhmän jäsen on ensisijaisesti itse vastuussa hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta.<sup>34</sup>

Päivikki Suojanen ryhmitti 1990-luvulla etnografisen tutkimuksen eettiset kysymykset kolmeen päälokkoon. Ensimmäiseen kuuluvat tutkimuskohteen valintaan ja hyväksikäyttöön liittyvät eettiset pohdinnat, toiseen tutkimuksen totuuden ja objektiivisuuden etiikka ja kolmanteen tutkimuksen prosessointiin eli toteuttamiseen liittyvät eettiset kysymykset. Viimeksi mainittuun hän sisällyttää tutkimusluvan ja tutkimusaineiston hankinnan etiikan sekä tutkijan roolin ja tutkijan osallistumisen tutkittavien elämään. Myös tutkimuksesta tiedottaminen ja arkojen tutkimustulosten julkaiseminen edellyttävät eettistä pohdintaa. (Suojanen 1996a, 42–43; Suojanen 1996b, 29.)

Vaikka Suojanen kirjoitti vielä tuolloin objektiivisuudesta ja totuudesta, hän toi myös esiin kritiikin, jota antropologia sai osakseen pyrkiessään objektiivisuuteen ja henkilökohtaisen suhteen välttämiseen. Suojanen ehdottikin tutkimuksen

<sup>34</sup> Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa <[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)> luettu 17.1.2019.

tavoitteeksi *intersubjektivistista reflektiota* suhteessa sekä antropologiseen / sosiologiseen tietoon että aineistopohjaan. (Suojanen 1996a, 42.) Sittemmin kulttuurientutkimuksessa on luovuttu objektiivisuuden ja totuuden käsitteistä. Tutkijat kirjoittavat kulttuuristen tosiasioiden sijaan mieluummin teksteistä, diskursseista ja narratiivista (Fingerroos 2003). Ajattelutapaan on tullut postmodernismin myötä tietämisen kontekstuaalisuus, sen sidokset aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään. Tietäminen on aina jonkun tietyn ihmisen tietoa ja se elää tietyissä sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä. Kaikki, mitä ihminen voi tietää, juontuu näistä ymmärtämisyhteyksistä. (Heikkinen 2010, 147.)

Etnografitutkija ei työskentele ainoastaan tutkittaviensa ja oman taustayhteisönsä välissä, vaan myös omassa tiedeyhteisössään. Kun hän toimii tässä maastossa, syntyy väistämättä eettisiä ongelmia. Tutkijan on ymmärrettävä tutkittavien kulttuuria, tulkittava sitä, käännettävä se tieteelliseksi tekstiksi ja lopuksi vielä selvitettävä menettelytapansa lukijalle ja tiedeyhteisölle. Eettinen vastuu nousee merkittäväksi. Sanomasta on saatava vakuuttava, lukijan on havaittava tulokset ja tulkinta totuudelliseksi sekä tutkimusmenettely oikeutetuksi. Monikulttuuriympäristöjä tutkittaessa syntyy toiseuden problematiikkaa, joka on eettisesti haastavaa. Kulttuuriantropologiassa onkin pohdittu laajalti sitä, miten tutkija oikeuttaa tulkintansa, tuloksensa ja menettelynsä ”toisesta” eli tutkimuskohteestaan. (Suojanen 1996a, 40–43; Suojanen 1996b, 28.) Haastattelijan ja haastateltavan suhde on muuttunut paljon viimeisten vuosikymmenten aikana ja heistä on tullut eräänlaisia yhteistyökumppaneita. Tutkittavia on luonnehdittu myös kanssatutkijoiksi. Haastateltavien on katsottu osallistuvan olennaisesti kertomiensa asioiden tutkimukselliseen tulkintaan. (Knuuttila 2016, 94.)

Pauliina Latvala (2002) on esittänyt kirjoitettuun elämäkertamateriaaliin liittyen kolme eettistä kysymystä, jotka ovat keskeisiä myös muunlaista muistitietoaineistoa käytettäessä. Tutkijan on ensiksi kysyttävä, kenen ääni tulee kuulluksi aineiston kautta. Toiseksi on pohdittava, mitä seurauksia aineiston julkaisemisella on kertojalle ja kolmanneksi kuinka tietoisia kertojat ovat heidän antamiensa tietojen käytöstä. (Olsson 2005, 287–288; ks. myös: Latvala 2002, 115.)

## Lapsitutkimuksen etiikkaa

Viime vuosina tutkimuseettiset kysymykset ovat tulleet eri tieteissä entistä keskeisempään asemaan. Varsinkin iältään nuorten tutkittavien, lasten ja nuorten, tutkimukseen ja heidän oikeuksiensa turvaamiseen on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota. Niin suomalaista kuin ulkomaistakin kirjallisuutta on julkaistu runsaasti alan tutkijoiden oppaiksi. (Vehkalahti et al. 2010, 10.) Myös koulumaailmaa koskevassa empiirisessä tutkimuksessa eettiset kysymykset ja itsereflektio korostuvat.

Tehdessään lapsitutkimusta instituutioiden piirissä tutkija astuu myös kasvatuksellisten ja poliittisten diskurssien merkityksellistämälle kentälle. Hänen on pohdittava omaa asemaansa kentällä sekä tutkimuksen mahdollisia seurauksia lapsen elämälle. Suuri osa lapsitutkimuksessa esiin nousevista eettisistä kysymyksistä liittyy lasten ja aikuisten väliseen valta- ja auktoriteettisuhteeseen sekä lasten alisteiseen asemaan instituutioissa. Lasta on perinteisesti ajateltu suojelua kaipaavana, haavoittuvana ja ei-vielä-osaavana yksilönä. Aikuisen tehtävänä on päättää, saako lasta tutkia vai ei. Nykytutkimuksessa tähän ajattelutapaan on alettu suhtautua yhä kriittisemmin. Toisen näkemyksen mukaan lasta voidaan pitää pätevänä sosiaalisena toimijana, mutta hänen ajatellaan silti olevan yhteiskunnassa marginaalisessa asemassa. Hän kaipaa erityistä huomiota, jotta aikuisten ja lasten valtasuhteiden epätasapaino korjaantuisi. Nykyisin on kuitenkin vahvistumassa kolmas käsitys, jonka mukaan tutkimus ei kaipaa mitään erityisiä ikämäärittäviä tapoja lähestyä lapsia, kun heitä tutkitaan. *Eettisen symmetrian* periaate rakentuu nimenomaan viimeksi mainittuun ajatukseen. Se heijastaa myös laajempaa muutosta ajattelussa lapsista ja lapsuudesta. (Strandell 2010, 92–93; 107.)

Lapsitutkimuksessa pitäisikin nykyisen ajattelun mukaan lähteä liikkeelle samanlaisista eettisistä periaatteista, jotka ohjaavat myös muuta tutkimusta. Uudemmassa tutkimuseettisessä keskustelussa lapsiin viitataan pätevinä sosiaalisina toimijoina ja samalla vahvistetaan näkemystä lapsen kyvystä ja oikeudesta osallistua ja vaikuttaa asioihin, jotka koskevat heitä itseään. Lapsia on alettu pitää luotettavina informanteina. Heitä koskevissa asioissa on alettu yhä enemmän kääntyä suoraan lapsien puoleen eikä kaikkea tietoa enää kysyä lasta ympäröiviltä aikuisilta tai vanhemmilta. Etnografiset tutkimusmenetelmät ovatkin entistä suosituimpia lapsiin liittyvissä instituutioissa tehtävässä tutkimuksessa, kuten esimerkiksi kouluissa tai päiväkodeissa. Osallistuvan tutkimuksen avulla tutkija voi luoda tilanteen, jonka lapsi kokee miellyttäväksi. Toisaalta jotkut tutkijat (esim. Punch 2002; Thomson 2007) ovat huomauttaneet siitä, että metodologian ja tiedon tuottamisen kustannuksella korostetaan jopa liikaa eettisyyttä. Sosiologi Harriet Strandell kirjoittaa, että jos tutkija vain ajattelee lapsiystävällisiä tekniikoita, tämä *voi viedä huomion niistä valta-, auktoriteetti- ja kontrollisuhteista, jotka luovat puitteet lasten toimijuudelle ja sosiaaliselle identiteetille*. (Strandell 2010, 93–94; 103, 108.)

Lapsitutkimuksen eettistä keskustelua haittaavat myös vastakkainasettelut suojelun ja osallistumisen sekä erityisyyden ja samanlaisuuden välillä. *Being*-käsitettä ovat tutkijat käyttäneet puhuessaan lapsesta aikuisen kaltaisena sosiaalisena toimijana ja vastaavasti käsite *becoming* tarkoittaa lapsen olevan kehittyvä, ei-vielä-valmis olento. Nick Lee (2001) näkee sekä aikuisten että lasten kohdalla länsimaisen ajatuksen valmiista ja autonomisesta toimijasta harhakuvitelmana. Onpa tutkittava minkä ikäinen tahansa, Leen (2005) mukaan toimijuuden rakentumista pitäisi tarkastella vuorovaikutuksellisten riippuvuussuhteiden verkostoissa, siis siellä, missä

ihmisen elämä ja arki rakentuvat. Tutkimusmetodisesti lapsia pitäisi voida tutkia ilman, että joitain lähestymistapoja täytyisi sulkea pois etukäteen. Kuitenkin tutkijalla pitää koko ajan olla mielessään lasten ja aikuisten välinen epätasa-arvoinen valtasuhde. (Strandell 2010, 109; ks. myös Lee 2001; Lee 2005.)

Ihmisten itsemääräämisoikeutta pitää tutkimusta tehtäessä kaikin tavoin kunnioittaa ja jokaisella on oltava mahdollisuus päättää, haluaako osallistua tutkimukseen (Hirsjärvi et al. 2010, 25). Kun kysymyksessä on lapsi, keneltä lupa täytyy kysyä? Perinteisessä tutkimuksessa luvan antamisen nähtiin olevan aikuisen, siis lapsen vanhemman tai muun lasta ympäröivän instituution jäsenen (esimerkiksi opettajan) päättävissä. Uudemmassa näkökulmassa ajatellaan lasten perustuslaillisia oikeuksia tulla tasa-arvoisesti kohdelluksi ja saada vaikuttaa heitä itseään koskeviin asioihin. Kuitenkin lapsenhuoltolaki antaa huoltajalle oikeuden päättää lapsen henkilökohtaisista asioista. Tämä viittaa ajatukseen lapsen suojelemisesta. (Strandell 2010, 95.)

Eila Aarnoksen mukaan lapsiystävällisyydestä on huolehdittava koko tutkimusprosessin ajan eikä tutkimukseen osallistuminen saa häiritä lapsen koulunkäyntiä. Lapselta voidaan kysyä, haluaako tämä auttaa tutkijaa ja osallistua tutkimukseen. Vanhemmille on hyvä lähettää ainakin tiedote siitä, mihin lasta aiotaan pyytää osallistumaan. (Aarnos 2010, 172–173.) Vaikka perinteisesti lupa on kysytty lähinnä vanhemmilta, lapsia tutkittaessa vanhempien suostumus ei siis kuitenkaan yksin riitä, vaan myös lapsen omaa tahtoa tulee kunnioittaa. Tutkittavilla on myös oikeus irtisanoutua tutkimuksesta ja kieltää tietojensa käyttäminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (Kuula 2014, 61–62, 149.)

## Erilaisia tutkimuskäytäntöjä

Käsillä olevan Metodologia-luvun aiemmissa alaluvuissa olen jo pohtinut joitakin omaan tutkimukseeni liittyviä tutkimuseettisiä näkökohtia. Esimerkiksi tutkimusluvan tarpeellisuus on työssäni osoittautunut mielenkiintoiseksi kysymykseksi. Nykyisten tutkimuseettisten ohjeiden mukaan (esim. Kuula 2014) tutkijan on oltava tarkka tutkimusluvan saamisessa, erityisesti, kun tutkimuksessa on mukana lapsia. Jos olisin tehnyt tutkimukseni suomalaisessa koulussa, olisin esittänyt suunnitelmani kunnan opetusvirastolle saadakseni asianmukaisen tutkimusluvan. Tämän jälkeen olisin lähestynyt koulujen rehtoreita ja opettajia ja tiedustellut heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Löydettyäni opettajan olisin esitellyt itseni ja suunnitelmani hänelle ja hänen oppilailleen ja samalla informoinut koteja tutkimuksestani. Perheillä olisi ollut myös mahdollisuus estää lapsensa osallistuminen tutkimukseen. (Mäkelä 2010, 80.)

Mutta miten tutkijan tulee toimia, kun tutkimus kohdistuu kulttuuriin, jossa tutkimuskäytännöt ovat erilaiset? Kuten olen kertonut *Tutkimuslupa ja kentälle pääsy* -alaluvussa, ranskalaisten rehtorien mielestä en ole tarvinnut tutkimuslupaa, en

ranskalaisessa koulussa Raumalla enkä kenttätöissä Ranskassa. Kysymyksiini tutkimuslupan hankkimisesta koulussa tehtävään tutkimukseen on suhtauduttu jopa hämmästellessä. Tutkimukseni ilmestyy suomalaisessa yliopistossa ja suomen kielellä, mutta sen kohteena ovat ranskalaiset. Tutkimus on tehty yksityisessä ranskalaisessa koulussa Suomessa sekä useissa kouluissa Ranskassa. Olen tehnyt havainnointia avoimesti kaikkien työtovereideni tietäessä tutkimuksestani. Olen keskustellut asiasta myös useiden vanhempien kanssa, varsinkin silloin, kun jäin pois kokopäivätyöstä. Samoin olen myöhemmin palannut asiaan, kun olen esitellyt itseni ja keskustellut uusien oppilaiden vanhempien kanssa. En voi muuttaa toisen maan tutkimuskäytäntöä ja vaatia kirjallisen tutkimuslupani käsittelyä, vaikka me Suomessa suomalaisten tutkimusohjeiden mukaan anommekin kirjallisen luvan.

Etnografisessa tutkimuksessa käytettävä osallistuva havainnointi aiheuttaa Suojasen mukaan tutkijan rooliin, osallistumiseen ja raportoimiseen liittyviä eettisiä pohdintoja. Jos tutkimustulokset ovat arkoja, tutkimuskohdetta tai yksilöä loukkaavia tai intimitettiin rikkovia, voi tutkija joutua salaamaan tai kiertämään tuloksia eettisten syiden ja tutkimuskohteen loukkaamattomuuden takia. Voiko etnografista tutkimusta tekevä tutkija kritisoida vierasta kulttuuria olematta rasisti tai etnosentrisminsä vanki? Eettisiä ongelmia voi aiheuttaa myös tutkimuskohteen läheisyys tai vastaavasti etäisyys. Näissä ääripäissä voidaan ensiksi kysyä, onko itselle vieraiden elämänalueiden tutkiminen eettisesti oikeutettua. Toiseksi, tarkoittaako ymmärtäminen kaiken hyväksymistä ja empatiaa? Toisaalta, miten säilyttää tutkijan ote, jos aihe on itselle läheinen? (Suojanen 1996a, 51–52, 57–60.)

Pitkään kentällä ollut tutkija kuulee ja näkee paljon asioita, joita ei välttämättä ole tarkoitettu hänen tietoonsa. Näin ollen tutkijalla on suuri eettinen vastuu siitä, miten hän käsittelee saamaansa tietoa sekä tuo tutkimuksessaan esiin kenttää ja sen toimijoita. Tämä on yksi tärkeä osa tutkijan eettistä vastuuta. (Strandell 2010, 110.) Tutkimuksessani toinen tärkeä eettinen pohdintani tutkimuslupan ohella liittyykin siihen, mitä voin tuoda esiin koulusta ilman, että se aiheuttaa vastakkainasettelua suomalaisen ja ranskalaisen koulun välillä. Ongelmana on, että koulu on helppo identifioida erikoisasemansa takia. Suomessa ei ole ollut muita ranskalaisen yrityksen ylläpitämiä kouluja. Haastatteluissa äidit ja lapset kertoivat vaikeita ja raskaitakin kokemuksia ranskalaisen koulun ajasta ja suomalaiseen kouluun siirtymisen syistä. Näin ollen olen pohtinut, kuinka tarkasti voin tuoda esiin yksityiskohtaisia esimerkkejä. Rakennusprojektin myötä Suomeen tullut ranskalainen yhteisö on ollut suhteellisen pieni ja tiivis. Millaisia reaktioita tutkimukseni saattaisi myöhemmin aiheuttaa ranskalaisessa yhteisössä? Kaikki haastateltavani kuitenkin suostuivat mielellään haastatteluun ja kertoivat avoimesti mielipiteitään. Tutkijana en siis alkanut problematisoida asiaa, joka ei tuntunut millään tavalla olevan ongelma haastateltaville itselleen.

Joissakin tapauksissa haastateltavien reaktiot voivat kuitenkin tulla esiin myöhemmin. Tutkittavilta saadusta palautteesta ja sen vaikutuksesta tutkimukseen kirjoittavat *Sivakka ja Rasimäki* -tutkimusta tehneet Seppo Knuutila, Jukka Oksa ja Pertti Rannikko. Tutkimus alkoi jo 1970-luvulla. Se on jatkunut viidellä vuosikymmenellä ja eri vaiheissa on julkaistu useita raportteja. 1980-luvulla Sivakan kylästä syntyi julkisuudessa kuolevan kylän symboli, minkä kyläläiset kokivat loukkaavana. Tutkijoiden suhteet kyläläisiin lämpenivät, kun he varoivat myöhemmin tämäntapaisia tulkintoja. Kirjoittajat korostavat, että he ovat tutkimusraporteissaan tiedostaneet ja tuoneet esille oman roolinsa ja sen vaikutuksen tutkimukseen. He toteavat, että *se, että emme pääsääntöisesti anonymisoineet haastateltaviamme emmekä kyliä, luonnollisesti vaikutti palautteen ohella suuresti siihen, mitä kirjoitimme*. Etnografista metodia koskevassa keskustelussa onkin ajoittain huolestuttu siitä, että tutkija asettuisi liikaa tutkittavien asemaan ja näin ollen tutkimustulokset vääristyisivät. (Knuutila et al. 2016, 246, 249.)

Aino Kontulan viimeisten opettajavuosien päiväkirjamerkintöihin perustuvan *Rexi on homo ja opettajat hullui!* -kirjan (2005) esipuheessa mainitaan, että kirja on fiktiivinen ja että, jos joku löytää siitä itsensä, löytää väärin. Kirjan ilmestyttyä lehtikirjoituksissa kuitenkin todettiin, että koulu ja sen opettajat ja oppilaat olivat helposti tunnistettavissa Kontulan entisen työpaikan, Raisiossa toimivan Suomen suurimman yläkoulun opettajiksi ja oppilaiksi. Myös Suolinnan ja Sinikaran (1986) Juhonkylä-tutkimuksessa kylästä käytettiin salanimeä, mutta kunnan oikea nimi ja kirjan kannessa oleva kylän kuva sekä kartat paljastivat heti alueen tunteville, mistä kylästä ja kenestä haastateltavasta oli kyse (Eskola et al. 2008, 54).

Tunnistettavuuden estäminen onkin yksi ihmistieteiden tärkeistä tutkimuseettisistä normeista. Asiaan liittyvät nykyisin myös tietosuojan kuuluvat näkökohdat. Tutkijan tehtävänä on suojella kaikkia tutkittavia niiltä mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta, joita heidän tunnistamisensa voisi saada aikaan. Kun henkilö suostuu mukaan tutkimukseen, josta tuotetaan tieteellinen julkaisu, hän siirtyy kuitenkin jo tietoisesti julkisen ja yksityisen rajapinnalle. Osa tutkittavista ei pidä ajatuksesta väärällä nimellä esiintymisestä lopullisessa tutkimusraportissa. He ovat ylpeitä mielipiteistään. Tunnistamattomuus tai oikean nimen käyttö on aina valittava tapauskohtaisesti. Tutkijan on pystyttävä sovittamaan yhteen kaksi perusoikeutta: tieteen vapaus ja oikeus yksityisyyteen. (Kuula 2014, 201–203, 207.)

Erisnimien muuttaminen peitenimiksi eli pseudonyymeiksi on eniten käytetty anonymisoinnin keino. *Tutkimusetiikka*-teoksen kirjoittaneen Arja Kuulan mielestä pseudonyymi on aina parempi vaihtoehto kuin nimen poistaminen kokonaan ja erisnimen korvaaminen kirjainmerkillä tai X-kirjaimella. Peitenimien käyttökään ei ole aina ongelmaton. (Kuula 2014, 214–216.) Tutkimuksessani en ole halunnut käyttää pseudonyymejä ja puhunkin ”ranskalaisista oppilaista”. Osa haastateltavistani olisi halunnut esiintyä omalla nimellään. Lähtökohtani on kuitenkin ollut se, etten kerro

edes haastateltujen oppilaiden sukupuolta, enkä ole näin ollen nimennyt heitä ty-töiksi ja pojiksi. Tämän valinnan olen tehnyt oppilaiden henkilöllisyyden suojele-miseksi. Oppilaan sukupuolen ilmeneminen iän kanssa olisi saattanut paljastaa hen-kilöllisyyden. En ole myöskään halunnut alkaa keksiä sukupuolineutraaleja, itse kek-simiäni ranskalaisia nimiä. Myös ranskalaiset äidit esiintyvät tekstissä ”ranskalaisina äiteinä”. Jos olisin kirjoittanut osasta haastateltavia heidän omilla nimillään, olisin vaarantanut toisten anonymiteetin pienehkössä tutkittavien joukossa. En ole käyttä-nyt pseudonyymejä myöskään Ranskassa vieraillemiäni koulujen oppilaista ja opet-tajista. Koulujen ja henkilöiden nimet jäävät vain minun tietooni. Olen kertonut, minne päin Ranskaa kenttätyöni ovat suuntautuneet, mutta Ranskan kokoisessa suu-ressa maassa ei yksittäistä koulua voi identifioida, vaikka alue tai kaupunki olisi lu-kijan tiedossa.

Jari Eskola ja Juha Suoranta toteavat, että raja eettisen ja epäeettisen toiminnan välillä ei ole aina selkeä ja tutkijalla onkin oltava herkkyyttä huomioida tutkimuksen ongelmakohdat. Eettisten ongelmien tunnistaminen ja välttäminen vaatii ammattitai-toa ja ammattietiikkaa. Kaksi keskeistä käsitettä ovat *luottamuksellisuus* ja *anonymi-teetti*. Jos tietoja hankittaessa on tutkittavalle luvattu nimettömyys, on myöhemmin huolehdittava, että henkilöllisyys ei paljastu. Tutkimuskohteen sijaan tulisi puhua tutkimussuhteesta, koska tutkija ei voi sosiaali- tai kasvatustieteissä eristäytyä tutki-muskohteen ulkopuolelle kuten luonnontieteissä on mahdollista. Tutkija on osa tut-kittavaa maailmaa ja kyseessä on tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus. (Es-kola et al. 2008, 57–59.)

Eettiseltä kannalta haluan korostaa tutkimuksessani luottamuksellisuutta. Vaikka osaa tutkittavistani tunnistettavuus ei olisi haitannut, olen pyrkinyt kirjoitta-maan tekstini niin, ettei yksittäistä tutkittavaa voi siitä tunnistaa. Näin ollen tutki-mustulokset eivät voi julkisuudessa häntä myöskään vahingoittaa. Olen halunnut kertoa oppilaiden ja heidän äitiensä sekä opettajien ajatuksia sortumatta kuitenkaan ranskalaisen tai suomalaisen koulun liialliseen kritisointiin. Pahimmillaan negatiivi-nen kirjoittamistyyli voisi leimata tutkittavien ryhmää, vaikka yksittäisiä henkilöitä ei tutkimusjulkaisusta voisikaan tunnistaa (Kuula 2014, 63). Olen kaksoisroolissani tutun ja vieraan välimaastossa. Pitkä kenttätyö tuo väistämättä mukaan tunnepitoisia kokemuksia. Tutkijan tehtävässäni olen kuitenkin yrittänyt tuoda puolueettomasti esille sekä omat havaintoni että haastateltavien äänen.



# 4 Ranskalaisen kasvatuksen perintö

## 4.1 Katsaus ranskalaisen koulun historiaan

Ranskan peruskoulun historia ulottuu ajanlaskumme alkuun, jolloin roomalaisvalloitusten jälkeen perustetut koulut toimivat hellenistisiltä kouluilta saadun mallin mukaan. Keskiajan alussa, 500- ja 600-luvuilla, kirkko otti Ranskassa opetuksen hallintaansa ja perusti erityyppisiä uskonnollisia kouluja, joihin lapset menivät 6-vuotiaasta alkaen. Opettajina toimivat maaseudulla kirkkoherrat ja kaupungissa papit. Kaarle Suuri (ranskaksi Charlemagne, v. 742–814) kannusti luostareita perustamaan kouluja ja vaati papistolle parempaa koulutusta. Suuri vallankumous vuonna 1789 muutti Ranskan yhteiskuntaa perusteellisesti. Kansan kouluttamiseen alettiin nyt kiinnittää huomiota ja ajatukseen oli yksilön vapauttaminen nimenomaan koulutuksen avulla. Ranskan tasavallan tunnuslause, *Vapaus, veljeys, tasa-arvo* (Liberté, Égalité, Fraternité), tuli myös koulutuksen keskiöön. (Combes 2013, 7–8, 36–38, 103; Vial 2016, 24; Troger et al. 2017, 10.)

Napoleon alkoi vuodesta 1808 alkaen rakentaa ja uudistaa koululaitosta ylhäältä alaspäin. Hän uudisti yläkoulun, lukion ja ylioppilastutkinnon tavoitteenaan kouluttaa eliittiä valtion hallinnon tarpeisiin. Poliittisen tasapainon saavuttaminen edellytti myös keskitettyä kouluhallintoa ja tarkasti organisoitua koulusysteemiä sekä vakinaista opettajien ammattikuntaa. Alakoulun uudistaminen ei olisi palvellut Napoleonin tarkoituksia ja näistä ajoista lähtien ensimmäisen ja toisen asteen koulutus ovat pysyneet Ranskassa erillään toisistaan. (Bathilde et al. 2007, 49, 54; Combes 2013, 109; Troger et al. 2017, 18.)

Myöhemmin 1800-luvulla koulu-uudistuksien tärkeimmiksi henkilöiksi nousivat Sorbonnen yliopiston historian professori ja kansanedustaja François Guizot sekä kansanedustaja Jules Ferry. Guizot tunnetaan erityisesti opetusministerinä esittelemästään laista vuodelta 1833. Lain mukaan jokaisen yli 500 asukkaan kunnan tuli perustaa alakoulu, vaikka oppivelvollisuutta ei vielä ollut säädetty. Vähävaraisten perheiden lapsille oli järjestettävä ilmainen koulutus. Opetusministeriön tehtäväksi tuli nyt opettajien nimittäminen virkaan ja samalla opettajista tuli valtion virkamiehiä. Valtion tehtävänä oli myös neutraalin opetuksen takaaminen. Koulut olivat joko valtion julkisia kouluja tai yksityisiä uskonnollisia kouluja. (Combes 2013, 128–129.)

Ranskan kolmannen tasavallan (1870–1940) aikaan sijoittuu koululaitoksen isäksi kutsutun Jules Ferryn tärkeä toiminta koulun kehittämiseksi. Jo vuonna 1870

kansanedustaja Ferry vakuutti, että hän tekee kaikkensa kansan koulutuksen puolesta. Tutkimuskirjallisuudessa mainitaan aina Ferryn yhteydessä Ranskan koululaitoksessa vielä nykyäänkin voimassa olevat kolme periaatetta: koulun maksuttomuus, oppivelvollisuus ja koulun tunnustuksettomuus. Vuosina 1879–1883 Jules Ferry toimi muun muassa kolmeen otteeseen opetusministerinä ja hänen panoksensa vuosien 1881 ja 1882 koululakien aikaansaamiseen on merkittävä. Kesäkuun 1881 lain mukaan alakoulusta tuli Ranskassa *ilmainen*. Yläkoulut ja lukio jäivät edelleen maksullisiksi, mutta vähävaraisilla oppilailta oli mahdollisuus anoa stipendiä kulujen kattamiseksi. Ferry halusi kuitenkin viedä tasa-arvoajattelua vielä pidemmälle koskemaan myös tulevien opettajien koulutusta. Näin ollen myös opettajia valmistavissa *École normale* -oppilaitoksissa koulutus tuli ilmaiseksi. Nyt vaatimattomista oloista lähtöisin oleville nuorille tarjoutui tilaisuus hankkia arvostettu ammatti ja nousta sosiaalisessa asteikossa. Vähitellen opettajan ammatin arvostus kasvoi niin, että opettajat olivat kyläyhteisössään tai kaupungin korttelissaan yhtä merkittäviä henkilöitä kuin kirkkoherra. Jules Ferryn ajatus oli luoda kokonainen opettajien ammattikunta, jonka tehtävänä oli siirtää oppilaille tunnustuksettoman koulun puitteissa tinkimätöntä moraali-käsitystä ja isänmaallista henkeä. Kuitenkin ilmaisen koulutuksen periaate oli toteutunut Ranskassa jo aiemmin osittain. Edellä esitelty Guizot'n laki (1833) antoi mahdollisuuden ilmaiseen koulutukseen vähävaraisten perheiden lapsille, joita oli arviolta noin 30 % koululaisista. Maksuttomuus tuli koskemaan toisen asteen koulutusta vuodesta 1933 alkaen. (Bathilde et al. 2007, 120–122; Combes 2013, 169–170.)

Ilmainen alakoulu ei kuitenkaan riittänyt takaamaan sitä, että koko ikäluokka saataisiin koulutuksen piiriin. Maaliskuussa 1882 säädetty laki määräsi *oppivelvollisuuden* 6–13-vuotiaille tytöille ja pojille. Koulutus saattoi tapahtua julkisessa tai vapaassa ala- tai yläkoulussa, mutta myös kotona perheen isän tai hänen valitsemansa henkilön antamana. Kouluun meneminen ei siis tullut pakolliseksi, vaan opetukseen osallistuminen. Kotona opetusta saavien lasten oli kuitenkin toisen oppivelvollisuusvuoden lopusta alkaen osallistuttava joka vuosi kokeeseen osoittaakseen, että on opinnoissa ikäistensä tasolla. Jos arvostelutoimikunta katsoi, että lapsen taso oli riittämätön, vanhemmat voitiin velvoittaa laittamaan lapsi kouluun. Vuonna 1936 oppivelvollisuutta jatkettiin 14 ikävuoteen saakka, vuonna 1959 16 vuoteen ja syksyllä 2020 18 ikävuoteen saakka. Viimeisimmän muutoksen jälkeen Ranskassa oppivelvollisuus koskee 3–18-vuotiaita lapsia ja nuoria.<sup>35</sup> (Bathilde et al. 2007, 122; Combes 2013, 171–172.)

<sup>35</sup> Les grands principes du système éducatif <<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>> luettu 3.11.2017; Au BO du 29 octobre 2020 : Obligation de formation, réalisation du chef d'oeuvre, prix non au harcèlement, sections internationales <<https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-29-octobre-2020-obligation-de-formation-realisation-du-chef-d-oeuvre-prix-non-au-306959>>; Obligation de formation <<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo41/MENE2027186J.htm>> luettu 9.1.2021.

Koululaitoksen ja opetuksen kolmas peruseriaate, *tunnustuksettomuus*, säädettiin samassa maaliskuun 1882 laissa kuin oppivelvollisuus. Tasavaltalaisen ajattelun mukaan opettajalla ja katolisella papilla oli molemmilla omat, erilliset tehtävänsä ja opettajan tuli opettaa nimenomaan yleistä moraalialia. Papisto taas hoiti uskonnollisen opetuksen. Laissa ei käytetä koulusta nimitystä *tunnustukseton* (laïcité, laïc), vaan siinä tuodaan esiin lähinnä kirkon ja valtion erottaminen toisistaan. Laissa kuitenkin ”unohdetaan” uskonto koulussa opettavien aineiden listasta. Koulussa opetetaan edelleen arvoja, mutta ne ovat nyt kansalaistaitoja ja tasavaltalaisia hyveitä entisten uskonnollisten arvojen sijasta. Uuden opetusministerin René Goblet’n aikana säädettiin vuonna 1886 lopullinen laki tunnustuksettomuudesta, mikä koski nyt opetuksen lisäksi koulujen henkilökuntaa julkisissa valtion kouluissa. Laki oli siis jatkoa vuoden 1882 Jules Ferryn laille. Uusi laki määritteli, että myös opetushenkilöstön piti nyt olla tunnustuksetonta. Aiemminhan opettajina olivat toimineet papiston edustajat. Koko opetushenkilöstön korvaaminen yhtäkkiä olisi ollut mahdoton tehtävä, joten koulut saivat muutaman vuoden aikaa toteuttaa muutoksen. Vuoden 1886 lain mukaan opettajilta vaadittiin nyt pedagoginen koulutus.<sup>36</sup> (Bathilde et al. 2007, 125, 135–136; Combes 2013, 173–175.)

Vaikka vuoden 1882 laki teki koulusta tunnustuksettoman, se tarjosi kuitenkin vanhemmille mahdollisuuden järjestää lapsilleen uskonnonopetusta koulun ulkopuolella. Asian helpottamiseksi yksi päivä keskellä kouluviikkoa määrättiin vapaaksi. Sunnuntai oli jo muutenkin vapaapäivä. Koulu ja kirkko oli nyt lopullisesti erotettu toisistaan. Tosin ajatus ei ollut aivan uusi. Jo lähes sata vuotta aiemmin filosoofi ja matemaatikko Condorcet oli painottanut, että koulun opetussuunnitelma olisi saatava tunnustuksettomaksi ja että uskonnon opetus olisi eristettävä uskonnollisiin paikkoihin. Jules Ferry siis käytti omassa toiminnassaan paljon Condorcet’n jo aiemmin esiin tuomia ajatuksia. Ferryn tavoitteena ei kuitenkaan ollut missään vaiheessa sotia kirkkoa vastaan. Hän korosti tervettä järkeä ja valtion neutraliteettia, joka ei voi suosia vain yhtä uskontoa muiden kustannuksella. Neutraliteetti tarkoitti suvaitsevaisuutta, joka kunnioittaa ja suojelee kaikkia uskontoja. Oppijärjestelmän ei tule Jules Ferryn mielestä olla katolinen vain sen takia, että suurin osa ranskalaisista on katolisia. Kaikkien toimintojen tulee olla mahdollisia kaikille ranskalaisille, kuuluivatpa he mihin uskontokuntaan tahansa. (Bathilde et al. 2007, 125–126.)

Kolme vuotta myöhemmin (1889) säädettiin jälleen uusi laki, jonka mukaan alakoulun opettajista tuli *valtion virkamiehiä*, mitä he ovat vielä nykyäänkin. Laki sai kuitenkin kritiikkiä osakseen, koska opettajien palkat jäivät mataliksi ja vastasivat suunnilleen ammattitaitoisen työläisen palkkaa. Lisäksi nais- ja miesopettajien palkka ei ollut sama. Sen sijaan opettajapariskuntien elämä muodostui melko

<sup>36</sup> Le certificat d’aptitude pédagogique.

hyväksi luontaisetujen, muun muassa virka-asunnon ja oppilaiden vanhempien antamien lahjojen, ansiosta. *École normale* -oppilaitoksista valmistuneet alakoulun opettajat olivat taustaltaan usein vähävaraisista perheistä ja heille opettajaksi valmistuminen merkitsi selvää nousua yhteiskunnassa. Opettajalla oli vaikutusvaltaa, ei ainoastaan oppilaisiinsa nähden vaan myös näiden vanhempiin, joilla oli mahdollisuus opiskella koulussa iltaisin. Opettaja toimi paikkakunnalla usein myös pormestarin sihteerinä. (Bathilde et al. 2007, 136–137.)

Ranskan koululaitoksen historia jaetaan kolmeen osaan, joista käytetään nimeä *les trois révolutions scolaires* (kolme kouluvallankumousta). Näistä ensimmäinen alkoi vuonna 1881 edellä esitellystä Jules Ferryn laista ja jatkui vuoteen 1920 saakka. Toinen kouluvallankumous kesti vuodesta 1959 alkaen 1980-luvun alkupuolelle. Tänä aikana tavoitteena oli muun muassa koko 12–16-vuotiaiden ikäluokan kouluttaminen ja tavoitteiden saavuttamiseksi säädettiin useita lakeja. Kolmas vallankumous koulumaailmassa sijoittuu vuosiin 1984–2010. Muuttuvat työmarkkinat vaativat myös koulutuksen muutosta ja opetusministeri Jean-Pierre Chevènement esitti vuonna 1984 tavoitteeksi, että 80 % ikäluokasta suorittaisi ylioppilastutkinnon. Vuonna 2015 tavoite oli lähes saavutettu, kun 77,3 % ikäluokasta ilmoittautui ylioppilastutkintoon. 1980-luvun alussa vastaava määrä oli ollut 33 %. (Auduc 2016, 20–21.)

## 4.2 Ranskalainen koulu tänään

*Minulle ei koskaan sanottu, että olisin älykäs!*<sup>37</sup> (Toscani 2012, 96.)

Lukuvuonna 2016–2017 Ranskan ensimmäisen ja toisen asteen oppilaitoksissa opiskeli yhteensä noin 12,8 miljoonaa koululaista, joista noin 6,8 miljoonaa oli alakoululaisia, 3,3 miljoonaa yläkoululaisia ja 2,2 miljoonaa lukiolaista. Lisäksi noin 260 000 nuorta opiskeli muissa toisen asteen oppilaitoksissa ja noin 200 000 nuorta maatalous- ja terveydenhoitoalan kouluissa, jotka eivät ole opetusministeriön alaisuudessa. Oppilaista 83 % oli valtion julkisissa kouluissa ja 17 % yksityisissä oppilaitoksissa. Samana vuonna Ranskassa oli 62 600 ensimmäisen ja toisen asteen oppilaitosta, joista 53 700 oli valtion kouluja ja 8 900 yksityisiä. Koulutuksen kokonaiskulut olivat vuonna 2015 Ranskassa 147,8 miljardia euroa. Summa sisältää myös korkeakoulujen ja täydennyskoulutuksen kulut. Ensimmäisen ja toisen asteen kouluissa oppilaskohtaiset kulut olivat 7 820 euroa.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> *On ne m'avait jamais dit que j'étais intelligent !*

<sup>38</sup> L'Éducation Nationale en chiffres  
<[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/96/3/depp-enc-2017\\_801963.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/96/3/depp-enc-2017_801963.pdf)>  
luettu 3.2.2018.

**Taulukko 2.** Ranskan koulujärjestelmä vuonna 2018 (ks.esim. Auduc 2016).

	KOULU	LUOKKA	OPPILAAN IKÄ LUOKALLE TULTAESSA	OPINTOJAKSO
École primaire	Maternelle	TPS	2	Cycle 1
		PS	3	
		MS	4	
		GS	5	
	École élémentaire	CP	6	Cycle 2
		CE1	7	
		CE2	8	
		CM1	9	Cycle 3
	CM2	10		
	Collège	6.	11	Cycle 4
		5.	12	
		4.	13	
		3.	14	
	Lycée	2.	15	
1.		16		
Terminale		17		

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, jo edellä esiteltyjen, 1800-luvun koululakien periaatteisiin. Koulu on Ranskassa maksuton sekä tunnustukseton ja oppivelvollisuus alkaa vuonna 2019 voimaan tulleen lain mukaan 3-vuotiaana. Tätä ennen oppivelvollisuus alkoi 6-vuotiaana, vaikka suurin osa lapsista menikin kouluun jo aiemmin. Kouluopetusta annetaan joko valtion julkisessa oppilaitoksessa tai yksityisessä koulussa.<sup>39</sup> (Auduc 2016, 281.)

Yksityiset koulut voivat valita oppilaansa, mutta valtion koulujen on otettava kaikki halukkaat. Näin ollen oppimistuloksia vertailtaessa yksityisten koulujen tulokset ovat selvästi parempia. Ranskalaisessa yhteiskunnassa valtion koulujen ja yksityisten koulujen välinen ero aiheuttaa vielä nykyään paljon eriarvoisuutta.

<sup>39</sup> Les grands principes du système éducatif <<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>> luettu 9.2.2018; La liberté de l'enseignement <<https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>> luettu 18.9.2020.

Sosiologi Nathalie Mons on tutkinut Ranskan koulutuspolitiikkaa ja verrannut muun muassa ranskalaista koulupiirijakoa muihin OECD-maihin. Mikäli oppilas menee Ranskassa valtion ylläpitämään julkiseen kouluun, hänen täytyy mennä yleensä koulupiiriin kuuluvaan lähikouluun. Jos vanhemmat eivät halua lapsensa menevän kyseiseen kouluun, esimerkiksi koulun huonon maineen takia, he voivat eri syihin, muun muassa kielivalintoihin, vedoten anoa pääsyä toiseen kouluun. (Mons 2014, 137–142.)

Jos koulun vaihto ei onnistu, osa vanhemmista valitsee yksityisen koulun, mikäli perheen varallisuus on riittävä. Yksityisistä kouluista yli 90 % on katolisia kouluja. Ranskassa toimii myös kymmenkunta protestanttista yksityiskoulua sekä viitisenkymmentä juutalaista koulua. Yksityiskoulujen joukossa on myös tunnustuksettomia kouluja. Vanhemmilla on myös oikeus itse järjestää lapsensa opetus esimerkiksi kotona. Valtion julkisissa kouluissa opetuksen on oltava myös puolueetonta poliittisesti ja neutraalia filosofisesti. Valtion antamat todistukset ja yliopistolliset tutkinnot ovat ainoat tunnustetut tutkinnot. Yksityisissä oppilaitoksissa suoritettut tutkinnot ovat päteviä vain, jos ne ovat valtion tunnustamia tutkintoja. Suurimmalla osalla yksityisistä kouluista onkin valtion kanssa solmittu sopimus ja koulussa saatu opetus vastaa valtion määrittelemää opetussuunnitelmaa.<sup>40</sup> (Auduc 2016, 281.)

Koulutarkastaja Jean Combes'n mielestä koulu on kuin sulatusuuni, jossa kehitetään maan tulevaisuutta. Lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppiminen säilyvät peruskoulun tärkeimpänä tavoitteena, vaikka kouluissa onkin hänen mukaansa siirrytty viime vuosikymmeninä sulkakynistä tietokoneisiin. Kuitenkin opetuksen ja koulutuksen takaaminen kaikille Ranskassa asuville lapsille pysyy aina koulun tärkeänä kutsumustehtävänä. (Combes 2013, 12.) Historianopettaja ja opettajankouluttaja Jean-Louis Auduc puolestaan on sitä mieltä, että vaikka Ranskan koululaitos on menneisyydessä voinut osoittaa muutoskykynsä, niin viimeisten 20 vuoden aikana se ei ole kehittynyt (Auduc 2016,33).

Kun ranskalainen lapsi ei käytä enää vaippoja, hän pääsee kouluun. Tätä ennen työssäkäyvien vanhempien lapsi on voinut olla joko *perhepäivähoidossa* (*la crèche familiale*) tai kunnallisessa *seimessä* (*la crèche*), jonne nuorimmat tulevat jo 2,5 kuukauden ikäisinä vauvoina. Seimi on maksullinen ja kulut määräytyvät vanhempien tulojen mukaan. Kuten edellä on todettu, koulu on vastaavasti ilmainen ja vanhemmat haluavatkin lapsensa ilmaisen koulutuksen piiriin mahdollisimman varhain eli heti, kun vaipat on jätetty pois käytöstä. Ranskalaiset sanovat, että lapsi on tuolloin

<sup>40</sup> Les grands principes du système éducatif <<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>> luettu 9.2.2018; La liberté de l'enseignement <<https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>> luettu 18.9.2020.

*puhdas (propre)* ja *puhtaana oleminen (être propre)* on siis kouluun pääsyn edellytys (TPK 2006).

Työurani ensimmäisen kuukauden aikana ranskalaisessa koulussa yksi oppilas lähetettiin kotiin opettelemaan puhtaana oloa:

*Yksi maternelle-luokan oppilaista, joka on 2,5-vuotias, joutui pois koulusta ainakin kuukaudeksi, koska hän tarvitsee päivänunilla vaippaa. Hänen pitää oppia ”puhtaaksi”, siis vaipattomaksi. Kun hän on ”puhdas”, hän voi tulla uudelleen yrittämään koulunkäyntiä! Tämä koulusysteemi luo näköjään kovia paineita pienille lapsille sekä vanhemmille. (TPK, 2006.)*

Vuonna 1999 Ranskassa 2-vuotiaista lapsista 34,6 % oli jo koulussa ja 3-vuotiaista lähes koko ikäluokka, vaikka vielä tuolloin oppivelvollisuus alkoi vasta 6-vuotiaana. Vuonna 2015 2-vuotiaiden osuus oli enää vain 11,5 %, mutta 3-vuotiaista eteenpäin edelleen lähes 100 %. Ensimmäiseksi pieni lapsi menee maternelle-kouluun (École maternelle, ks. Taulukko 2.). Maternelle voi olla joko erikseen koulu, jonka oppilaat ovat 2–5-vuotiaita tai muun peruskoulun yhteyteen sijoitettu maternelle-luokka. Maternelle jakautuu neljään luokkatasoon: 2-vuotiaiden TPS (Toute petite section), 3-vuotiaiden PS (Petite section), 4-vuotiaiden MS (Moyenne section) ja 5-vuotiaiden GS (Grande section). Läheskään kaikissa kouluissa ei ole 2-vuotiaiden TPS-luokkaa, vaan nuorimmat kouluun tulevat ovat 3-vuotiaita. Maternelle ei ole päiväkotia, vaan oikea koulu, jossa lapsen tulee ymmärtää, mitä koulussa oleminen tarkoittaa. Lapsen täytyy oppia sosiaalisesti ja hänet tulee laittaa oppimis- ja harjoitustilanteisiin. Vuoden 2015 opetussuunnitelma painotti oppimistilanteita, joissa lapsi leikin avulla sosiaalistui ja oppi. Suunnitelma määrittä tarkasti myös lasten evaluointia eri aktiviteettien aikana. (Auduc 2016, 35, 89, 185.)

Lapsi voidaan uhata erottaa koulusta määrääjäksi myös muusta syystä kuin vaiipan käytöstä johtuen. Ranskalainen äiti kertoo lapsestaan, joka meni Ranskassa 2–3-vuotiaiden luokalle:

*Tunsin maternelle-koulun rehtorin ... mutta ... olin häneen paljon yhteydessä. Koska lapsellani ei mennyt siellä hyvin, minun oli pakko selvittää tilanne. Se ei ollut helppoa, olihan hän rehtori. Se oli hyvin suuri 2–3-vuotiaiden luokka, koska he kaikki olivat siellä yhdessä. Ja koska heitä oli paljon, lapseni ei siihen aikaan puhunut. Ei se ollut helppoa. Hänellä [lapsella] oli hyvin vahva luonne, mistä johtuen rehtori ... oli jopa erottamassa häntä kolmeksi päiväksi. Ja silloin minä esitin vastalauseeni, sanoin, ettei se ole mahdollista, ei pienten luokan lasta eroteta, kun hänellä on kielellisiä vaikeuksia, hän ei vain ymmärrä. Ja minulle hän [rehtori] sanoi yksinkertaisesti: ”Mutta minulla on ... minulla on muita*

*asioita tehtävänä. En voi olla huolehtimassa jokaisesta lapsesta.”*<sup>41</sup> (Ä11, 2013.)

Äiti yritti sanoa rehtorille, että pienten lasten koulussa lasten pitäisi olla aina etusijalla. Jos oppilas ei alusta alkaen sopeudu kouluun, asialla voi olla pitkäkantoisia seurauksia. Hän ei yksinkertaisesti pidä koulusta. Kun perhe tuli Suomeen, lapsi oli 6-vuotias ja hän koki koulun edelleen negatiivisena paikkana. Vasta myöhemmin yläkoulussa 11-vuotiaana opettaja sai hänet ymmärtämään koulunkäynnin tärkeyden. Siihen saakka sopeutuminen oli vaikeaa. (Ä11, 2013.)

Ranskan koulusysteemi on järjestetty *opintojaksoihin (cycle)*, joita on neljä (ks. Taulukko 2.). Jokainen opintojakso jakautuu luokkiin, esimerkiksi CE1, CE2 ja niin edelleen. Opintojakso muodostaa oppimiskokonaisuuden ja oppimistavoitteet on määrätty opintojaksokohtaisesti, ei niinkään eri vuosiluokkien mukaan. (Auduc 2016, 87.) Luokalle jääminen on ollut mahdollista kunkin opintojakson viimeisellä luokalla: 5-vuotiaiden GS-luokalla, 8-vuotiaiden CE2-luokalla, 11-vuotiaiden 6. luokalla sekä 14-vuotiaiden 3. luokalla. Vuonna 2000 10-vuotiaiden CM2-luokalla 20 % oppilaista oli jäänyt luokalle ainakin kerran ja yläkoulun 11–15-vuotiaista 30 %. Lukiolaisten vastaava prosenttiluku kyseisenä vuonna oli 36. (Tisserand 2014, 37.) Vuoden 2003 PISA-tutkimuksen yhteydessä selvisi, että ranskalaisista 15-vuotiaista 38,3 % oli jäänyt jossakin vaiheessa luokalle. Kansainvälisesti kyseisen ikäluokan keskiarvo luokalle jäämisessä oli 13,4 %. Ranskassa on pitkään ajateltu, että luokalle jäämisen avulla voidaan säilyttää oppilaiden hyvä taso. Samalla se toimii tehokkaana uhkauksena heikommille oppilaille. (Gumbel 2010, 50–51.)

Ranskalainen äiti kertoo lapsestaan, jolla oli 6-vuotiaana ongelmia Ranskassa koulussa. Lapsi ei kyennyt kirjoittamaan siistillä käsialalla vihkon viivaston rivien väliin. Opettaja sanoi oppilaan olevan ikäisiään edellä matematiikassa, luonnontieteessä ja monissa muissa kouluaineissa. Hän ei kuitenkaan voinut siirtää oppilasta keväällä seuraavalle luokalle, koska tämä kirjoitti huonosti ja piti kynää väärin kädessä. Lapsi siis joutui käymään saman luokkatason uudelleen. Myöhemmin hän sai äidin mielestä älykkään opettajan, joka ymmärsi tilanteen ja antoi oppilaan hypätä

<sup>41</sup> *Moi, j'ai connu le directeur de la maternelle ... mais ... j'ai eu beaucoup de contact avec lui parce que comme ça ne se passait pas très bien pour mon enfant, j'étais un peu obligée de mettre les points sur les i. Ce n'était pas facile parce qu'il était directeur. C'était une grande classe de petite et très petite section maternelle parce qu'ils étaient tous ensemble là. Et comme ils étaient nombreux, mon enfant ne parlait pas à cette époque-là. Ce n'était pas facile. Il avait un caractère très fort c'est ce qu'il fait que le directeur a fait ... a même failli de l'expulser de l'école pendant trois jours. Et là, j'ai mis mon veto parce que je lui ai dit que ce n'est pas possible, on expulse pas un enfant de maternelle quand il a un souci de langage, c'est ce qu'il ne comprend pas. Et moi, il m'a simplement dit : « Mais j'ai ... j'ai d'autres choses à faire. Je ne peux pas être à m'occuper de chaque enfant. »*



CM1-luokan (Suomen 3. luokka) yli. Opettajan mielestä lapsi tulee kirjoittamaan aina huonosti ja asiaan on turha jäädä kiinni. Äiti sanoo, että myös perhe oli juuttunut kiinni lapsen huonoon kirjoitukseen, siis pieneen asiaan kokonaisuuden kannalta. (Ä10, 2013.) Vuonna 2020 luokalle jääminen ei ole enää mahdollista 3–5-vuotiaiden maternelle-luokalla ja muillakin luokka-asteilla se on melko harvinaista. Haastattelemani rehtorin mukaan opettajia kehoitetaan välttämään luokalle jättämistä, vaikka joskus vanhemmat sitä toivovatkin. Vanhemmat haluavat varmistaa, että lapsi saa parempia arvosanoja todistukseen, kun hän käy saman luokkatason uudestaan. (TPK 2020.)

Käytyään maternelle-koulun lapsi siirtyy varsinaiseen peruskouluun (*École élémentaire*) 6-vuotiaiden CP-luokalle (*Cours préparatoire*). Ennen vuoden 2019 oppivelvollisuusiän muutosta koskevaa lakia oppilaan ei olisi tarvinnut olla koulussa ennen kuudetta ikävuotta ollenkaan. Ranskalainen työtoverini kuitenkin totesi, että käytännössä ei ollut mahdollista, että lapsi tulisi ensimmäisen kerran kouluun vasta 6-vuotiaana. Lapset olivat alkaneet maternelle-koulun viimeisellä GS-luokalla opetella esimerkiksi sidosteista käsialakirjoitusta (kaunokirjoitus) ja he osasivat jo matematiikkaa jonkin verran. Koulun vasta 6-vuotiaana aloittava oppilas olisi siis heti ollut jäljessä ikäistensä tasosta eikä hän olisi pysynyt mukana opetussuunnitelman tavoitteissa. (TPK 2009.) Näin ollen vanhemmat laittoivat jo ennen uutta oppivelvollisuuslakia lapsensa mielellään kouluun mahdollisimman varhain. Perheiden ei myöskään tarvinnut maksaa päivähoitokuluja lapsen ollessa ilmaisessa koulussa.

CP-luokan jälkeen vuorossa ovat CE1- ja CE2-luokat (*Cours élémentaire*), jotka vastaavat Suomen 1. ja 2. luokkaa sekä CM1- ja CM2-luokat (*Cours moyen*). Viimeksi mainitut vastaavat Suomen 3. ja 4. luokkaa. Tämän jälkeen ranskalainen oppilas siirtyy *yläkouluun (le collège)*, joka on nelivuotinen. Luokkatasot ilmoitetaan numeroina niin, että alin luokka on 6. (6ème) ja ylin 3. luokka (3ème). Ranskalaiset nuoret siis päättävät yläkoulun 15-vuotiaana, vuotta aiemmin kuin suomalaiset. Yläkoulun viimeisenä vuonna oppilaat suorittavat valtakunnallisen *Le diplôme national du brevet* -nimisen kokeen (DNB) ja saavat peruskoulun päättötodistuksen. (Auduc 2016, 89–90, 117.)

Ranskalaisen kolmivuotisen *lukion (le lycée)* luokat ovat toinen (seconde), ensimmäinen (première) ja terminale-luokka, jonka lopussa oppilaat suorittavat *ylioppilastutkinnon (le baccalauréat)*, vuotta nuorempina kuin suomalaiset. Lukiossa on eri suuntautumisvaihtoehtoja. Oppilaat voivat valita suorittavansa tiedepainotteisen S (scientifique), kirjallisuus- ja kielipainotteisen L (littéraire) tai talous- ja yhteiskuntatiedepainotteisen ES (économique et sociale) ylioppilastutkinnon. Ranskassa on mahdollista mennä tavallisen lukion sijasta myös *Le lycée professionnel* -nimiseen *ammattikoulu-lukioon*, jossa opiskelijat valmistuvat ammattiin samalla, kun

suorittavat lukion oppimäärää ja valmistuvat ylioppilaaksi. Ammattikoulu-lukiosta valmistuvien osuus kaikista ylioppilaista on noin 27 %.<sup>42</sup> (Auduc 2016, 120–122.)

Ranskalainen koulujärjestelmä tuntuu kovalta ja vaativalta. Oppilailta vaaditaan jo pienenä paljon, eivätkä opettajat anna helposti periksi ja kuuntele lapsen selityksiä. Lapsia opetetaan ponnistelemaan ja tulosten eteen on tehtävä työtä. Aloitettu työ on tehtävä loppuun. Suomalainen työtoverini kirjoittaa:

*Koulussa opitaan tottelemaan ehdoita. [Oppilaan] Oma-aloitteisuus pyritään tukahduttamaan [opettajan] argumenteilla: je n'ai pas demandé ça (en ole kysynyt/pyytänyt tätä), ce n'est pas l'heure (ei ole sen aika), je ne veux pas ça (en halua tätä). Vaikutelmana on, että vallankäyttö on mielivaltaista, koska perusteluja ei anneta. (SOPE10, 2017.)*

Koulupäivän aikana opettajat voivat kritisoida oppilasta koko luokan edessä ja äänen korottaminen ja oppilaille huutaminen ovat arkipäivää. Suomalaiseen kouluun siirtynyt ranskalainen oppilas oli kertonut äidilleen havainnoistaan ensimmäisen suomalaisessa koulussa vietetyn päivän jälkeen syksyllä 2010:

*Ja ensimmäisenä koulupäivänä muistan, kun hän sanoi minulle: ”Tiedätkö äiti, on olemassa opettaja, joka ei huuda meille koko päivää.” Se oli hänen ensimmäinen mielikuvansa. Hän sanoi minulle: ”Ranskalaisessa koulussa meille huudetaan koko ajan, kuullaan jopa, mitä viereisessä luokassa tapahtuu ja kuullaan, mitä opettaja sanoo siellä kavereille.”<sup>43</sup> (Ä1, 2012.)*

Suomalainen työtoverini jatkaa:

*Päätelen, että ranskalaisten maine käytökseltään ylimielisenä juontuu opettajien antamasta mallista. Lapsilta edellytetään kauniita käytöstapoja, mutta aikuiset itse, mikäli katsovat olevansa asemaltaan etuoikeutettuja, toimivat niiden vastaisesti. (SOPE10, 2017.)*

Suomalainen opettaja, joka seurasi ranskalaisen koulun toimintaa Raumalla, ihmetteli, etteivät oppilaat tehneet pariharjoituksia tai ryhmätöitä. Hän kirjoittaa:

<sup>42</sup> Les enseignements de première et terminale générales et technologiques <<http://www.education.gouv.fr/cid2570/la-voie-generale-au-lycee.html>> luettu 12.2.2018.

<sup>43</sup> *Et le premier jour de la rentrée, je m'en souviendrai, il m'a dit : « Tu sais maman, c'est possible d'avoir un maître et qu'il ne nous crie pas dessus toute la journée. » Ça a été sa première impression. Mais il m'a dit : « Tu sais, à l'école française on nous crie dessus tout le temps, même on entend la classe d'à côté, on entend ce que dit le maître aux copains d'à côté. »*

*Yksin tekemisen ja pärjäämisen merkitys tuntui olevan todella suuri; kaveria ei saanut auttaa, jokaisen piti hoitaa vain omat asiansa. Usein toistellut ohjeet olivat: mieti itse, ajattele itse, tee itse. Kaikki piti tehdä itse, yksin, ilman apua. Opettajajohtoisuus oli vahvaa, oppilaiden ajatuksia, kokemuksia ja mielipiteitä ei juurikaan kuunneltu tai kannustettu ilmaisemaan, lasten tehtävä on kuunnella ja omaksua asioita. Tehtävät olivat mielestäni hyvin vaativia lasten ikätasoon nähden. (SOPE8, 2016.)*

Myös pienten maternelle-luokalla lapsilta vaaditaan jo paljon. Sama suomalainen opettaja jatkaa:

*Silmiinpistävää oli myös kova suorittaminen jo maternellessa ja pienten 3–4-vuotiaiden vakavuus, ilottomuus ja jopa itkuisuus oppitunneilla. Lohtua tai syliä ei oikeastaan ollut tarjolla, jos pientä oppilasta suretti, sattui tai itketti, kehoitettiin vain rauhoittumaan. Myös liikuntatunteja leimasi ilottomuus, omasta tai kaverin onnistumisesta ei saanut innostua ääneen, ja jos kiipeilytehtävät telineillä pelottivat, ei auttanut muu kuin tehdä vaikka pelosta täristen, yksin ja ilman apua. (SOPE8, 2016.)*

Äiti, jonka lapset ovat jääneet Raumalla ranskalaiseen kouluun, kuvailee ranskalaista järjestelmää ja sen eroa suomalaiseen:

*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...<sup>44</sup> (Ä12, 2013.)*

Myös toisen äidin mielestä ranskalainen koulu on lapselle työtä, josta hän ei kuitenkaan saa kuun lopussa palkkaa, vaan korvaus saadaan kotitehtävien ja arvosanojen muodossa (Ä11, 2013). Äitien mukaan tällainen ajattelu kuuluu ranskalaiseen kulttuuriin ja koulun toimintakulttuuriin. Koulussa täytyy tehdä kovasti töitä. Tämän he ovat oppineet jo omilta äideiltään. (Ä11, 2013; Ä12, 2013.) Ranskassa asuva toimitaja Helena Liikanen-Renger on tutustunut paikalliseen koulumaailmaan oman lapsensa kautta. Hänen mukaansa ranskalaisessa koulujärjestelmässä hyvät oppilaat

<sup>44</sup> *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 : « Travaille 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 ...*

pärjäävät ja huonommat putoavat kyydistä. Liikanen-Renger'n tytär aloitti koulun Ranskassa alle 3-vuotiaana. Toisen kouluvuoden alussa opettaja ilmoitti, että lapsista tehdään kyseisenä vuonna oikeita oppilaita. Samalla he alkaisivat myös harjoitella käsialaa ja valmistautua seuraavana vuonna alkavaan kaunokirjoitukseen. (Liikanen-Renger 2016, 159–160.)

Oppilaita opetetaan koulussa itsenäisyyteen heti alusta saakka. Koulun järjestämät jokavuotiset leirikoulut opettavat lapsia olemaan ilman vanhempia. Ranskassa asuva amerikkalainen Pamela Druckerman kertoo kirjassaan 5-vuotiaan tyttärensä koulun järjestämästä kahdeksanpäiväisestä leirikoulusta, jonne ranskalaisen tavan mukaan kukaan vanhemmista ei saanut lähteä mukaan. Kirjailija ei halua, että lapsi olisi liian riippuvainen äidistä, mutta hän ihmettelee, pitääkö lapsen itsenäistäminen aloittaa jo näin varhain. (Druckerman 2012, 287–288.) Olen ollut kaksi kertaa leirikoulussa ranskalaisten oppilaiden kanssa. Molemmilla kerroilla luokanopettaja ilmoitti vanhemmille, että leirikoulu toteutuu vain, jos jokainen oppilas (2,5–5-vuotiaat) hänen luokaltaan lähtee kolmen päivän leirikouluun ilman vanhempia. Muussa tapauksessa koko matkaa ei tehdä. Osalla vanhemmista oli epäilynsä hankkeen onnistumisesta. Voin vain kuvitella näiden vanhempien keskuudessa vallinneen paineen ja ajatuksen siitä, että koko leiri peruuntuisi heidän vastustuksensa takia. Kaikki vanhemmat suostuivat lopulta päästämään lapset matkalle. Seuraavina vuosina kouluun tulleet uudet opettajat keskustelivat kuitenkin vanhempien kanssa näiden halusta päästää lapsi leirille. Osa opettajista jopa ehdotti itse vanhemmille, että aivan nuorimmat eivät lähtisi mukaan. Kuitenkin osa 3-vuotiaista osallistui joka vuosi sittemmin nelipäiväiseen leirikouluun. (TPK 2008; 2009; 2016; 2017.)

Ranskalaisen koulun kaikki toiminta on etukäteen tarkasti suunniteltua. Esimerkiksi koulun ulkopuolelle suuntautuvia spontaaneja retkiä tai museovierailuja ei voida tehdä. Jokaiseen koulun ulkopuolelle suuntautuvaan vierailuun on erikseen saatava vanhemmilta kirjallinen lupa. Työpaikallani lupa on täytynyt saada myös ranskalaiselta opetusalan järjestöltä, joka vastaa koulun pedagogiikasta ja on rekrytoinut opettajat. Lupa on anottava vähintään viikkoa ennen vierailua tai retkeä. Suomalaisen koulun vapaus ja joustavuus onkin ollut yllätys ranskalaisille vanhemmille. Suomalaiseen kouluun siirtynyt ranskalainen oppilas kertoi, että lukuvuoden lopulla suomalainen luokanopettaja vei yllättäen luokkansa syömään jäätelöä läheiseen puistoon. Luokka oli opiskellut kokonaan tietyn oppiaineen sisällön ja opettaja halusi näin palkita oppilaita. Kysyin ranskalaisessa koulussa työtoveriltani, voisiko hän toimia samoin ranskalaisessa systeemissä. Opettajan vastaus oli ehdoton, ei, koska jäätelön syömisellä puistossa ei ole pedagogista tavoitetta. (TPK 2011.)

## Henkilökunta

Ranskan kouluhierarkiassa ylimpänä on opetusministeri ja hänen alaisinaan työskentelevät *koulupiirien johtajat (le recteur)*, joiden hallinnassa on 30 akatemia-alueetta. Johtajat ovat korkea-arvoisia virkamiehiä, joiden tehtävänä on vastata alueensa koko koulutoimesta, esikoulusta korkeakouluun saakka. Samalla he toimivat eräänlaisina yliopiston kanslereina. Johtajat toimeenpaneavat ministeriön määräyksiä ja valvovat, että koulut noudattavat annettuja säännöstöjä.<sup>45</sup> (Auduc 2016, 53.)

Seuraavana hierarkiassa on jokaisella akatemia-alueella *akatemiataarkastaja (L'Inspecteur d'académie – L'Inspecteur pédagogique régional, IA - IPR)*, jonka tehtävänä on toteuttaa opetusministeriön määrittelemää koulutuspolitiikkaa. Hän toimii tarkastajana toisen asteen oppilaitoksissa, järjestää opettajille lisäkoulutusta, voi toimia rehtorien neuvonantajana sekä koulupiirin johtajan antamissa erityistehtävissä. *Koulutarkastajien (L'Inspecteur de l'Éducation Nationale, IEN)* tärkeimmät tehtävät ovat evaluointi sekä tarkastustoiminta ja valvonta ensimmäisen asteen oppilaitoksissa. Työtehtävissä mainitaan muun muassa opettajien pedagogisen toiminnan suora tarkkailu ja opetusministeriön koulutuspolitiikan noudattamisen valvonta. Tarkastajat ovat rehtorien esimiehiä ja antavat näille ohjeet ja käskyt asioiden toteuttamiseksi. *Rehtorin* tehtävänä on informoida koulunsa opettajia. Rehtori on koulun johtaja, mutta hän ei todellisuudessa toimi opettajien esimiehenä, vaikka hierarkiakaavioissa opettajat on merkitty rehtorin alaisiksi. Rehtorilla ei ole esimerkiksi oikeutta puuttua opettajien opetustyöhön eikä mennä seuraamaan oppituntia. Rehtori ei myöskään ole valitsemassa koulunsa opettajia. Hierarkiassa siis koulutarkastaja on todellisuudessa suoraan opettajan yläpuolella.<sup>46</sup> (Tisserand 2014, 51–52.) Opettajalla on ranskalaisessa koulussa melko itsenäinen asema, kunhan hän vain täyttää tarkastajan asettamat vaatimukset.

*Luokanopettajat (le professeur des écoles)* opettavat maternelle-luokilla ja alakoulussa 2–10-vuotiaita oppilaita. Koulusta riippuen opettajalla on mahdollisuus opettaa samaa luokkaa useampi vuosi tai keskittyä vain tietyn vuosiluokan opetukseen. Luokanopettajat opettavat kaikkia alakoulun oppiaineita, mutta heillä on myös mahdollisuus vaihtaa toisen opettajan kanssa opetettavia aineita. Maternelle-luokalla

<sup>45</sup> Hiérarchie du prof <<http://crpe.free.fr/hierarchie.htm>>; Les personnels d'inspection <<http://www.education.gouv.fr/pid65/les-personnels-d-inspection.html>> luettu 28.2.2014.

<sup>46</sup> Hiérarchie du prof <<http://crpe.free.fr/hierarchie.html>>; Les personnels d'inspection <<http://www.education.gouv.fr/pid65/les-personnels-d-inspection.html>> luettu 28.2.2014 ; Être inspecteur d'académie (IA) et être inspecteur pédagogique régional (IPR) <<http://www.education.gouv.fr/cid1139/etre-inspecteur-d-academie-ia-et-etre-inspecteur-pedagogique-regional-ipr.html&xtmc=ipria&xtnp=1&xtr=1>> luettu 12.2.2018.

toimii tavallisesti myös kouluavustaja<sup>47</sup> joko osan päivästä tai kokopäivätoimisesti. Avustajan tehtävänä on muun muassa järjestellä ja siivota luokkaa, valmistella työpajoja ja välipaloja oppilaille. He auttavat lapsia wc:ssä, laittavat nämä päiväunille ja avustavat pukemisessa. Myös ruokalassa avustajan rooli on tärkeä, koska opettaja ei syö luokkansa kanssa. Opettaja voi myös jakaa luokan kahteen osaan, jolloin avustaja valvoo toisen ryhmän työskentelyä. Avustajan rooli on tärkeä myös lasten omaisuuden kehittämisessä. (Tisserand 2014, 130, 136–137.)

Yläkoulussa ja lukiossa työskentelevät *aineenopettajat (le professeur certifié)* opettavat yleensä vain yhtä oppiainetta. Jokaisella luokalla on kuitenkin lisäksi *luokkanvalvojaa* vastaava *le professeur principal*. Lukioissa voivat toimia opettajina myös lisätutkinnon suorittaneet aineenopettajat (*le professeur agrégé*), joilla on pätevyys opettaa myös korkeakoulujen valmistavilla luokilla. Tärkeä henkilö ranskalaisessa yläkoulussa ja lukiossa on eräänlainen *valvoja, CPE (le conseiller principal d'éducation)*, jolta nykyisin vaaditaan maisterikoulutus. (Tisserand 2014, 169–174.)

Kenttätyömatkallani vuonna 2013 tapasin yläkoulu-lukiossa työskentelevän CPE:n.

*Kello 14 minulla oli tapaaminen oppilaitoksen CPE:n kanssa. Ranskalaiset ovat kovasti kyselleet, onko meillä Suomessa tätä ammattikuntaa. CPE tuntuu olevan todella tärkeä henkilö koulussa ja opettajien puheessa hänet mainitaan usein. CPE valvoo, että kaikki oppilaat ovat paikalla ja hän on tarvittaessa yhteydessä vanhempiin. Hänen työhuoneensa on ulko-ovien vieressä, sieltä kaikki oppilaat tulevat sisälle. Jos oppilas myöhästyy koulusta, hänen on tultava tapaamaan CPE:tä ennen kuin menee luokkaan. Samoin, jos häiritsee tuntia, oppilas joutuu ensin keskustelemaan CPE-valvojan kanssa ja vasta sitten ehkä rehtorin kanssa. Jos oppilas saa jälki-istuntoa, CPE valvoo rangaistuksen täytäntöönpanoa. Vanhemmat voivat myös ottaa yhteyttä valvojaan, jos kokevat, että kotona on liikaa ongelmia. Tässä koulussa on jo kahden vuoden ajan kaikki tieto kulkenut tietokoneohjelman kautta. CPE:t työskentelevät lähinnä julkisissa valtion kouluissa, eivät yksityisissä. Kaikilla pienillä julkisilla kouluilla ei ole kuitenkaan mahdollisuutta saada tämän ammattikunnan edustajaa kouluunsa. (KTPK, 2013.)*

CPE työskentelee sekä oppilaiden, opettajien että vanhempien kanssa. Hän vastaa koulun jokapäiväisen toiminnan sujumisesta ja hänen tehtävikseen määritellään

<sup>47</sup> Avustajalla voi olla ATSEM-koulutus (Agents Territoriaux Spécialisés d'École Maternelle) tai hän voi toimia joko AE-nimikkeellä (Assistante d'éducation) tai AP-nimikkeellä (Assistante pédagogique). Koulutus näihin kolmeen toimeen on erilainen. (Tisserand 2014, 136–137.)

virallisissa teksteissä muun muassa kurinpidolliset asiat, koulun järjestyssääntöjen noudattamisen valvonta sekä oppilaiden läsnäolon valvonta. Hän kouluttaa ja auttaa joka luokalta valittuja *oppilaiden edustajia (les délégués-élèves)* ja johtaa oppilas-edustajien kokouksia. Syksyllä 2017 kouluihin tuli myös uusi ammattikunta, opetusministeriön alaiset *psykologit (le psychologue de l'Éducation nationale)*, jotka korvasivat aiemmat alakoulun koulupsykologit sekä toisen asteen psykologi-opinto-ohjaajat.<sup>48</sup> (Tisserand 2014, 173–174.)

## Oppiaineet

Aloittaessaan alakoulun 6-vuotiaana sekä sitä seuraavina kahtena vuonna oppilaat opiskelevat ranskalaisessa koulussa seuraavan taulukon (Taulukko 3.) mukaisia oppiaineita.

**Taulukko 3.** Oppiaineiden tuntimäärät 6–8-vuotiaiden luokilla. (Auduc 2016, 196.)

Oppiaine	Tuntimäärä vuodessa	Viikkotuntimäärä
Ranskan kieli	360 h	10 h
Matematiikka	180 h	5 h
Vieras kieli tai paikalliskieli	54 h	1 h 30
Liikunta	108 h	3 h
Kuvaamataito, musiikki ja taidehistoria	72 h	2 h
Luonnontiede, yhteiskuntaoppi ja moraali	90 h	2 h 30
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>864 h</b>	<b>24 h</b>

Suomen 3. ja 4. luokkaa vastaavilla CM1- ja CM2-luokilla oppiainekohtaiset tuntimäärät muuttuvat hieman ja mukaan tulee myös uusia aineita, kuten seuraavasta taulukosta (Taulukko 4.) käy ilmi.

<sup>48</sup> Les personnels enseignants d'éducation et les psychologues  
<<http://www.education.gouv.fr/pid51/les-personnels-enseignants-d-education-et-les-psychologues.html>> luettu 12.2.2018, ei enää luettavissa.

**Taulukko 4.** Oppiaineiden tuntimäärät 9–10-vuotiaiden luokalla. (Auduc 2016, 196.)

Oppiaine	Tuntimäärä vuodessa	Viikkotuntimäärä
Ranskan kieli	288 h	8 h
Matematiikka	180 h	5 h
Vieras kieli tai paikalliskieli	54 h	1 h 30
Liikunta	108 h	3 h
Tiede ja teknologia	72 h	2 h
Kuvaamataito, musiikki ja taidehistoria	72 h	2 h
Historia-maantieto Yhteiskuntaoppi ja moraali	90 h	2 h 30
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>864 h</b>	<b>24 h</b>

Yläkoulussa tuntimäärä on luokkatasosta riippuen 25–28,5 tuntia viikossa. Alakoulun oppiaineiden lisäksi oppilaat voivat valita ylimääräisen vieraan kielen. Lisäksi uusina oppiaineina tulevat fysiikka-kemia ja luonnontiede-biologia. Myös musiikki ja kuvaamataito ovat nyt erikseen lukujärjestyksessä, samoin teknologia on omana oppiaineenaan. (Auduc 2016, 109.)

Ranskalaisessa koulussa kaikki oppiaineet eivät ole samanarvoisia, vaan niillä on selvä kolmiportainen hierarkia. Tärkeimmät aineet ovat ranskan kieli ja matematiikka. Tähän ylimpään kategoriaan voi joskus kuulua myös ensimmäinen vieras kieli. Toiseksi tärkeimmän ryhmän muodostavat toinen vieras kieli, fysiikka ja kemia, historia-maantiede sekä luonnontieteet. Viimeisessä ryhmässä, vähiten arvostettuja oppiaineita ovat teknologia, liikunta, musiikki ja kuvaamataiteet. (Ä5, 2011; NC15, 2012; Ä1, 2012; Ä3, 2012; Ä10, 2013.) Matematiikkaa pidetään jopa koulun pääoppiaineena. Jos oppilas siinä menestyy, hän voi opiskella myöhemmin mitä tahansa. Yksi äideistä toteaa hyvin kriittisesti, että jos lapsi ei ole hyvä matematiikassa, hänellä ei ole paikkaa ranskalaisessa opetusohjelmassa. (Ä10, 2013; KTPK 2013.)

Eläkkeellä oleva kuvaamataidon opettaja kirjoittaa:

*Sen sijaan kolmannen ryhmän oppiaineilla ei ole mitään merkitystä ylemmälle luokalle siirtymisessä ja ne kiinnostavat vanhempia vain vähän. Vanhempien huomautus on yleensä: ”Sinulla on arvio: oikein hyvä oppilas taiteessa; olisin halunnut, että sinulla on sama arvio matematiikassa.” En myöskään unohda koskaan erään oppilaan äidin huomautusta: ”Poikani puhuu kotona paljon*



*piirtämisestä, vahinko, että ette ole hänen matematiikan opettajansa.*”<sup>49</sup> (NC15, 2012.)

Suomen Ranskan instituutin entinen johtaja, professori Tarmo Kunnas selittää matematiikan arvostuksen juontavan 1960-luvun puoliväliin, jolloin ajateltiin, että humanistinen koulusivistys olisi vähemmän käyttökelpoinen kuin matemaattinen. Taideaineiden sekä niin sanottujen sivistävien aineiden katsottiin suosivan oppilaita, joilla oli sosiaalisesti korkea kotitausta. Matematiikka sen sijaan oli demokraattisempi aine kuin esimerkiksi filosofia tai kirjallisuus. Uuden koulueliitin tunnukseksi kohosikin matematiikka, vaikka oppilaalla itsellään ei olisi ollut mitään kiinnostusta matemaattisiin aineisiin. Nykyisin matematiikkapainotteisuutta pidetään vinoutumana Ranskan koulusysteemissä. (Kunnas 1993, 200.) Matemaatikko ja sivistyshistorian dosentti Osmo Pekonen toteaa matematiikan olevan tärkein karsinnan väline Ranskassa myös sellaisilla aloilla, joilla sitä ei edes varsinaisesti tarvita. Jo Napoleon korosti matematiikan tärkeyttä ja määräsi sen yhdeksi lyseoiden pääaineista vuonna 1801. (Pekonen 1995, 52.)

Jos luokka on jäljessä matematiikan tai ranskan kielen opetussuunnitelmassa, opettajat voivat jättää pitämättä vähiten arvostettujen aineiden tunteja ja korvata ne matematiikan tai ranskan tunneilla, kertoo yksi haastattelemistani äideistä. Jos vähemmän arvostetut tunnit pidetään, esimerkiksi musiikkitunneilla lauletaan ja soiteetaan ehkä nokkahuilua, mutta oppilailla ei ole kontaktia muihin instrumentteihin. Opetus on hyvin teoreettista. Äiti arvelee, että opettajilla ei ole koulutusta taito- ja taideaineiden opettamiseen ja näin ollen he pelkäävät näitä tunteja. Tunnit olisivat epämuodollisempia kuin matematiikan tai ranskan tunnit ja lapset joutuisivat liikkumaan, jolloin opettajat eivät välttämättä pystyisi hallitsemaan luokkaa eivätkä onnistuisi tunnin pitämisessä. (Ä1, 2012.)

Toinen äiti kertoo, ettei hänen lapsensa opettaja kokenut musiikkia omaksi aineekseen eikä hänellä ollut mitään velvollisuutta sitä opettaa. 7-vuotiaasta alkaen koululaiset eivät välttämättä oppineet yhtään uutta laulua koko vuoden aikana. Korkeintaan he saattoivat oppia yhden. Yläkoulun alimmalta luokalta lähtien (vastaa Suomen 5. luokkaa) oppilaat soittivat hieman nokkahuilua ja opiskelivat musiikin historiaa. Myös liikunnan opettaminen riippui paljon opettajan omasta kiinnostuksesta oppiaineeseen. Äidin omana kouluaiikana 1970- ja 1980-luvulla koulussa

<sup>49</sup> *Par contre, les matières du troisième groupe ne comptent pas pour le passage dans la classe supérieure et n'intéressent que peu les parents. La réflexion des parents est souvent : « Tu as une appréciation : très bon élève en arts plastiques ; j'aurais préféré que tu aies cette même appréciation en mathématiques. » Je n'oublierai jamais non plus celle d'une maman d'élève me disant : « Mon fils parle beaucoup de dessin à la maison, c'est dommage que vous ne soyez pas son professeur de mathématiques. »*

laulettiin joka päivä ja lisäksi opettaja teetti erilaisia rytmikkaharjoituksia. Musiikin arvostus on vähentynyt ja opettajat painottavat vain jalompia oppiaineita eli ranskan kieltä ja matematiikkaa. (Ä3, 2012.)

Aiemmin opetussuunnitelmassa oli esimerkiksi 6–7-vuotiaiden luokalla liikunnan, vieraan kielen, luonnontiedon ja taideaineiden (kuvaamataito ja musiikki) yhteiseksi viikkotuntimääräksi määrätty 9 tuntia, jotka opettaja sai jakaa haluamallaan tavalla meneillään olevien projektien mukaan. (Tisserand 2014, 108.) Näin ollen kuvaamataiteeseen suuntautunut opettaja saattoi jättää liikunnan tai musiikin opetuksen lähes kokonaan pois luokkansa ohjelmasta. Kenttätyömatkallani vierailin muun muassa 6-vuotiaiden luokassa, jossa oppilaille oli vain kerran viikossa liikuntatunti. Eräessä toisessa koulussa 7–9-vuotiaiden luokalla oli yksi tunti liikuntaa joka toinen viikko ja liikuntatilojen puuttuessa ohjelmassa oli yleensä joogaa tai rentoutumista. (KTPK 2103.)

Ranskalainen koulu on tunnustukseton, joten oppiaineiden joukossa ei ole uskontoa. Historia-maantiedon tunnilla voidaan kuitenkin käydä läpi suuret maailmanuskonnot, mutta opettaja ei saa tuoda esiin, mitä uskontokuntaa hän itse edustaa. Myöskään käsitöiden opetusta ei ole enää nykyisin Ranskan opetussuunnitelmassa. Käsitöt olivat alakoulussa esimerkiksi vuoden 1882 opetusohjelmassa tasavertaisena muiden oppiaineiden kanssa. (Combes 2013, 235–237.) Vähitellen käsityönopetuksen osuus väheni, mutta vielä 1970-luvulla koulunsa käyneet kertovat, että he tekivät esimerkiksi pieniä kirjontatöitä oppitunneilla. (TPK, 2011; Ä3, 2012.)

## Kouluvuosi, koulupäivä ja lomät

Ranskassa kouluvuosi kestää 36 viikkoa ja oppitunteja on vuodessa 864. Koulu alkaa syyskuun alussa ja päättyy heinäkuun alkupuolella. Esimerkiksi syksyllä 2021 koulu alkoi 2. syyskuuta ja kesälomalle oppilaat pääsevät 7. heinäkuuta 2022. Kouluvuoden katkaisevat kahden viikon mittaiset, niin sanotut *pienet lomät* (*les petites vacances*), joita on vuoden aikana neljä: syysloma loka-marraskuun vaihteessa, joululoma joulutammikuussa, talviloma helmi-maaliskuun vaihteessa sekä kevätloma huhtitoukokuussa. Ranska on jaettu kolmeen koulualueeseen (zone A, B, C), joiden lomajat on porrastettu.<sup>50</sup>

Koulussa on perinteisesti ollut keskellä viikkoa yksi vapaapäivä koulun ulkopuolella tapahtuvaa uskonnonopetusta varten. Vuoteen 2008 saakka lauantaisin käytiin koulua ja keskiviikko oli vapaapäivä. Syksyllä 2008 Ranskassa siirryttiin nelipäiväiseen kouluviikkoon, jolloin koulussa oltiin maanantai ja tiistai sekä torstai ja perjantai. Muutamaa vuotta myöhemmin kouluviikosta tuli 4,5 päivän mittainen ja

<sup>50</sup> Calendrier scolaire <<https://www.education.gouv.fr/calendrier-scolaire-100148>> luettu 6.10.2021.

oppilaat olivat koulussa myös keskiviikkoamuisin. Syksyllä 2017 oli jälleen vuorossa kouluviikon muutos. Oppilaitokset saivat nyt itse päättää, halusivatko ne palata takaisin nelipäiväiseen viikkoon. Opetusministeriön tilastojen mukaan kolmasosa kouluista valitsi tämän vaihtoehdon.<sup>51</sup>

Koulupäivä alkaa yleensä kello 8.30 ja päättyy kello 16.30. Pieniä paikallisia vaihteluita voi olla. Yläkoulun puolella koulua voi olla kello 17 saakka ja lukiolaiset ovat koulussa viitenä päivänä viikossa kello 8–18. Päivän katkaisee 1,5–2 tunnin ruokatauko, joka on usein kello 11.30–13.30. Tauon aikana oppilaat voivat mennä kotiin syömään, mikäli vanhemmat, isovanhemmat tai palkatut hoitajat hakevat lapset koulusta ja tuovat takaisin ruokatunnin päätyttyä. Oppilaat voivat myös osallistua maksulliseen kouluruokailuun. Kouluun tauon ajaksi jäävät lapset voivat osallistua useissa kouluissa ruokatunnin lopussa järjestettäviin kerhoihin ja liikuntaharrastuksiin, joita eri järjestöt ja liikuntaseurat järjestävät.<sup>52</sup>

Suomeen muuttaneen ja aiemmin opettajana Ranskassa toimineen äidin mielestä iltapäivä oli ranskalaisessa koulussa lapsille raskas. Oppilaat eivät jaksaneet opiskella, he olivat väsyneitä ja hermostuivat helposti. Se ei ollut hyväksi lasten hyvinvoinnille. Kotiin syömään menevien koululaisten oli vaikea palata kouluun kahden tunnin tauon jälkeen. Vastaavasti kouluun ruokailemaan jääneille tauko oli liian pitkä. Oppilaat söivät meluisassa ruokalassa ja jos koululla ei ollut mahdollisuutta järjestää aktiviteetteja ruokatunnin loppuajaksi, lapset olivat ulkona odottamassa iltapäivän tuntien alkamista. Luokkaan palatessaan he eivät kuitenkaan olleet enää valmiita työskentelemään ja väsymys valtasi heidät pitkän päivän kuluessa. (Ä8, 2012.)

Koulujen lomiat ja koulurytmi aiheuttavat jatkuvasti Ranskassa keskustelua. Kunnanvaltuutettuna toimiva äiti kertoo, että pienten maternelle-luokan 3-vuotiailla koulupäivä saattaa alkaa kello 7.30, mikäli molemmat vanhemmat työskentelevät ja lapsi tuodaan aamupäivähoitoon ennen koulun alkua. Illalla sama lapsi voidaan hakea kotiin vasta kello 18.30. Hän viettää koko päivän vähintään 25 lapsen ryhmässä, jossa on melua. Äidin mielestä päivät ovat käsittämättömän pitkiä ja olisivat myös aikuiselle väsyttäviä. Kaiken lisäksi ensimmäisestä kouluvuodesta lähtien lapsen vaaditaan oppivan opetus suunnitelman määrittämiä asioita ja häntä arvioidaan kaksi tai kolme kertaa vuodessa. (Ä10, 2013.) Myös oppilaat kertovat haastatteluissa ranskalaisen koulun pitkistä ja väsyttävistä koulupäivistä, joiden jälkeen ei ollut mahdollista osallistua harrastuksiin. Osa lapsista kävikin harrastuksissa

<sup>51</sup> Un tiers des écoles a choisi d'organiser la semaine scolaire sur 4 jours dès la rentrée 2017 <<http://www.education.gouv.fr/cid118949/un-tiers-des-ecoles-a-choisi-d-organiser-la-semaine-scolaire-sur-4-jours-des-la-rentree-2017.html>> luettu 12.2.2018.

<sup>52</sup> Les rythmes scolaires <<http://www.education.gouv.fr/pid29074/rythmes-scolaires.html>> luettu 12.2.2018, ei enää luettavissa.

keskiviikkoisin, jolloin ei ollut koulua. (RO7, 2013; RO8, 2013; RO10, 2013; RO11, 2013; RO12, 2013; RO13, 2013; RO14, 2013.)

Suomalaiseen kouluun siirtynyt 7-vuotias ranskalainen muistelee koulunkäyntiä ranskalaisessa koulussa Raumalla:

*Tunnit kestivät pitkään...ainakin kolmeen saakka...olin hyvin, hyvin, hyvin väsynyt...* <sup>53</sup>(RO11, 2013.)

Raumalla toiminut ranskalainen koulu oli valinnut osittain suomalaisen, osittain ranskalaisen aikataulun. Koulu alkoi elokuussa 1,5–2 viikkoa suomalaisen koulun jälkeen ja kesäkuussa koulu jatkui juhannukseen saakka. Vuoden aikana oli ranskalaisen järjestelmän mukaan neljä kahden viikon mittaista lomaa. Koulu alkoi aamulla kello 8 ja päättyi noin kello 15, yläkoululaisilla 11-vuotiaasta lähtien joskus jopa kello 16 tai 17.

Välitunteja on ranskalaisessa koulussa selvästi suomalaista koulua vähemmän. Aamupäivällä on yksi välitunti ja iltapäivällä samoin yksi. Ranskassa oppilaat, jotka syövät koulussa, voivat syötyään olla ulkona elleivät osallistu koulussa järjestettävään muuhun toimintaan. Oman työurani alkuaikoina Raumalla pienten maternelleluokka ei noudattanut koulumme muiden luokkien välituntiaikoja ja usein ainoaksi ulkoiluhetkeksi 2–5-vuotiaille jäi koko päivän aikana juuri ennen ruokatuntia ollut 5–15 minuutin ulkoilu. (TPK 2007.) Osa pienten opettajista piti kuitenkin välitunteja tärkeinä ja myöhempinä vuosina nuorimmatkin oppilaat ulkoilivat kaksi kertaa päivässä.

Välituntien vähyys tarkoittaa tietysti sitä, että oppitunnit muodostuvat pitkiksi. Työpaikallani tunnit alkoivat kello 8.00 ja ensimmäinen välitunti oli kello 9.50. Oppilaat olivat siis aamulla luokkatyöskentelyssä lähes kaksi tuntia, vaikka opettaja yleensä vaihtoi oppiainetta kello 9. Iltapäivän välitunti oli vain alakoululaisilla ja näin ollen yläkoululaiset työskentelivät ilman taukoa ruokatunnin päätyttyä kello 12.15 ainakin kello 14.45 saakka. Joinakin päivinä heillä oli koulua kello 16 tai 17 saakka. Kuka aikuinen jaksaisi opiskella ja keskittyä noin pitkiä aikoja ilman kunnon taukoa? Myöhempinä vuosina vanhempien huomautettua asiasta myös yläkoululaiset pääsivät joinakin iltapäivinä välitunnilla ulos. Osa yläkoulun opettajista piti ulkoilua tärkeänä, osa vastaavasti noudatti raskasta lukujärjestystä, jossa ei ollut tauolle aikaa. (TPK 2009; 2010; 2015; 2019.)

Ranskaan takaisin palannut oppilas, joka kävi Raumalla suomalaista koulua, kirjoittaa koulupäivien erilaisuudesta Suomessa ja Ranskassa:

<sup>53</sup> *Les cours duraient très longue temps...jusqu'à trois heures au moins...j'étais très, très, très fatigué...*

[Suomessa] koulupäivät olivat lyhyitä ja rytmitetty hyvin, kerran tunnissa oli välitunti. Suomessa tunnit kestävät 45 minuuttia, Ranskassa yläkoulussa 55 minuuttia. Ottaen huomioon, että [Suomessa] päivän aikana ei ole paljon oppitunteja lapsilla on aikaa iltapäivisin harrastaa liikuntaa ja muita harrastuksia. Ranskassa se ei oikeastaan ole mahdollista, yläkoulu loppuu kello 16.30. Vain keskiviikkoisin koulu loppuu kello 12. Meillä ei ole Ranskassa koulua kello 12 ja 14 välillä, meillä on pitkä ruokatunti, jonka aikana jotkut oppilaat menevät syömään kotiin...kulinaarinen kulttuuri...<sup>54</sup> (RO2, 2012.)

## Läksyt

Ranskalaisessa koulussa...no...läksyjä oli valtavasti, niihin meni ainakin yksi tunti tai enemmän ... joka ilta. --- Lomalla oli paljon läksyjä ranskalaisessa koulussa.<sup>55</sup> (RO1, 2013.)

Näin kuvailee ranskalainen oppilas läksyjen määrää hänen käydessään ranskalaista koulua alle 10-vuotiaana. Haastattelun aikaan hän oli kolmatta vuotta suomalaisessa koulussa, jossa kotitehtävät veivät koulun jälkeen keskimäärin 15 minuuttia päivässä. (RO1, 2013.) Toisen ranskalaisen oppilaan äiti kertoo, että hänen 7-vuotiaalla lapsellaan oli ranskalaisessa koulussa läksyjä todella paljon. Raumalla toiminut ranskalainen koulu loppui iltapäivällä kello 14.45 ja tämän jälkeen läksyjen tekeminen kesti kello 19 saakka. Tämä oli pienelle lapselle liian raskasta. Mahdotonta oli esimerkiksi oppia yhden illan aikana opettajan vaatimat kolme kertotaulua. (Ä9, 2013.)

Lähes kaikissa haastatteluissa tulee esiin, että ranskalaisessa koulussa annetaan erittäin paljon kotitehtäviä. Haastateltavat kritisoivat myös raskasta opetussuunnitelmaa, jonka mukaan oppilaille täytyy opettaa liikaa asioita. Koulun jälkeen lapsilla ei ole aikaa levähtää, vaan läksyjen tekeminen on aloitettava heti. Opettajat sanovat vanhemmille, että läksyihin saisi mennä aikaa vain noin 20–30 minuuttia, mutta tämä koskee lapsia, joille kaikki on helppoa. Jos lapsella on vaikeuksia, tehtävät vievät tunnin tai puolitoista tuntia ja jopa kauemminkin. Ranskassa kello 16.30 tai 17.00

<sup>54</sup> [En Finlande] les journées étaient courtes et bien rythmées, il y a une récréation toutes les heures. Les cours font 45 minutes en Finlande, en France 55 min au collège. Vue qu'il n'y a pas beaucoup d'heures de cours en journée, les enfants sont libres l'après-midi pour faire des activités sportives ou autres. En France c'est quasiment pas possible, on sort à 16h30 du collège. Seulement le mercredi on sort à 12h. Nous n'avons pas de cours entre midi et deux en France, nous avons une grande pause pour manger, où certains élèves rentrent manger à la maison ... culture culinaire...

<sup>55</sup> A l'école française... bah... on avait énormément de devoir, on y passait au moins une heure, plus...chaque soir. --- Pendant les vacances on avait beaucoup de devoir à l'école française.

saakka kestävän koulupäivän jälkeen on kohtuutonta vaatia vielä puolitoista tuntia läksyjen tekemistä. (IV1, 2012; Ä9, 2013; Ä11, 2013.) Opettajat antavat kotitehtäviä myös lomien ajaksi ja varsinkin yläkoulussa niitä voi olla paljon. Kysyin kerran talviloman jälkeen yläkouluikäiseltä ranskalaiselta oppilaaltani, mitä hän oli tehnyt loman aikana. Poika katsoi minua ja totesi väsyneenä: ”*Madame, minä tein vain läksyjä, en mitään muuta.*”<sup>56</sup>(TPK 2011.)

*Ranskalaisia vanhempia, toisin kuin suomalaisia, läksyt rauhoittavat. Se on perverssiä, jollain tapaa huonoa. Se tarkoittaa, että vanhemmat sanovat: ”Mitä enemmän on läksyjä, sitä enemmän kontrolloidaan, mitä lapsemme osaa, verbi osata, mitä lapsemme osaa.” Ja... ja he [vanhemmat] ovat tyytyväisiä, he sanovat aina, että on liikaa läksyjä, liikaa kokeita ... mutta itse asiassa, he ovat tyytyväisiä tietäessään, että lapsella on valtavasti läksyjä, siinä sitä ollaan. Joten he ... se tarkoittaa, että hän [lapsi] oppii valtavasti asioita.*<sup>57</sup>(IV1, 2012.)

Näin kuvailee läksyihin suhtautumista ranskalainen isovanhempi, jonka lastenlapsista osa käy koulua Suomessa ja osa Ranskassa. Osa ranskalaisista vanhemmista jopa pyytää opettajia antamaan paljon tehtäviä, koska ne tuovat turvallisuutta. Ranskalaisessa opetussuunnitelmassa opetettavaa on valtavasti ja tunnilla edetään nopeasti. Läheskään kaikki oppilaat eivät ymmärrä käsiteltäviä asioita ja joutuvat työskentelemään paljon vielä kotona. Vaikka tunnilla ei olisikaan ehditty käydä läpi kaikkea oppiaineeseen liittyvää, antavat opettajat usein uusiakin asioita oppilaille läksyksi. Tällaisissa tilanteissa vanhempien apu on korvaamaton. (Ä2, 2011; IV1, 2012; IV2, 2012; Ä1, 2012.)

Yksi äideistä ihmettelee, että joutui opettamaan alakouluikäiselle lapselleen muun muassa ranskan kielen pluskvamperfektin, koska koulussa ei ollut oppitunnin aikana ollut tähän aikaa. Samana iltana kotitehtävänä olivat lisäksi 15 verbin taivutukset. Lasten siirryttyä suomalaiseen kouluun perhe huomasi, ettei läksyjä juurikaan ollut. Opiskelu tapahtui koulussa, kotona voitiin tehdä pieni tehtävä ja lähinnä vain kokeisiin lapset lukivat kotona. (Ä1, 2012.)

Äiti, joka on halunnut pitää lapsensa ranskalaisessa koulussa Raumalla, kertoo kuitenkin, että hänen kahdella lapsellaan ei ole ollut ongelmia läksyjen kanssa.

<sup>56</sup> *Madame, j'ai fait seulement mes devoirs, rien d'autre.*

<sup>57</sup> *Les parents français, à la différence des finlandais, sont sécurisés par ce travail. C'est ça qui est pervers, qui est mauvais en quelque sorte. C'est à dire que les parents se disent : « Plus il y a de travail, plus on contrôle déjà ce que sait notre enfant, du verbe savoir, ce que sait notre enfant. » Et... et ils sont contents, alors ils disent toujours qu'il y a trop de travail, trop d'interrogations trop ... mais en fait, ils sont contents de savoir que l'enfant a énormément de travail, voilà. Donc, ils ... ça veut dire qu'il va apprendre énormément de choses.*

Vanhempi lapsi, joka on 9-vuotias, tekee niitä 15 minuuttia päivässä ja lisäksi sunnuntaiaamuna noin tunnin. Oppilas ei tunne itseään väsyneeksi eikä hänellä ole ollut vaikeuksia koulussa. Nuorempi lapsi, joka on 6-vuotiaiden luokalla, ei ole motivoitunut koulunkäyntiin. Hänellä on joka päivä, myös viikonloppuna, paljon lukuläksyjä ja muitakin harjoituksia. Lisäksi kotona on tehtävä *saneluarjoituksia (la dictée)*, joissa lapsen on merkittävä kuulemansa luku paperille numerolla. Vastaava harjoitus täytyy tehdä myös tavuilla. Oppilaalla kuluu koulun jälkeen joka päivä 30–40 minuuttia läksyihin. (Ä12, 2013.)

Koululaisilla on Ranskassa käytössä *cahier de texte* -niminen läksyvihko, joka on eräänlainen kalenteri. Siihen merkitään päivämäärän kohdalle kyseiselle päivälle tulevat, jokaisen oppiaineen kotitehtävät. Tämä auttaa lasta muistamaan annetut läksyt sekä vanhempia seuraamaan, että kaikki tehtävät tulevat tehdyiksi. Läksyvihkon puuttuminen onkin ollut yllätys suomalaisen kouluun siirtyneille oppilaille sekä heidän vanhemmilleen. Yksi äideistä kertoo ehdottaneensa suomalaiselle opettajalle, että hän antaisi lapselleen pienen vihkon, johon tämä merkitsisi läksyt. Opettaja antoi tähän luvan, mutta vain viikoksi. Opettajan mielestä kotitehtävien tekeminen on oppilaan vastuulla ja hänen tulee myös huolehtia siitä, mitä on läksyksi. Äiti kertoo kiukustuneensa asiasta, mutta ymmärtäneensä myöhemmin, että ajatus oli hyvä. Ranskassa ei oteta huomioon tämän kaltaista lasten kasvattamista vastuuseen. (Ä3, 2012.)

Ranskassa vanhempien odotetaan seuraavan lastensa kotitehtävien tekoa. He viettävät paljon aikaa oppilaan kanssa läksyjen parissa ja tarkastavat ne. Kaikilla vanhemmilla ei ole kuitenkaan aikaa auttaa lapsiaan. Tämä luo suuria eroja koulu-laisten kesken luokassa. Läksyjä on aina paljon ja näin ollen lapsi, jonka vanhemmat auttavat häntä, menestyy paremmin kuin oppilas, joka ei saa apua kotoa. Lisäksi perheissä, joissa vanhempien äidinkieli ei ole ranska, ei välttämättä edes osata auttaa. (Ä3, 2012; KTPK 2013.)

Olen Ranskassa kenttätyömatkalla vierailut 6-vuotiaiden luokassa, jonka opettaja on vaatinut, että vanhemmat allekirjoituksellaan lupautuvat osallistumaan lastensa läksyihin seuraavasti:

*Joka ilta lapsenne täytyy lukea (tai lukea uudestaan) kotona, teidän avullanne, viimeiseksi lukuvihkoon liimattu sivu. Ensimmäisellä sivulla, lapsenne täytyy tunnistaa viivan yläpuolelle kirjoitetut sanat ja tuntea kirjain (lihavoinnilla kirjoitettu).<sup>58</sup> (KTPK 2013.)*

<sup>58</sup> *Chaque soir votre enfant doit lire (ou relire) à la maison, avec votre aide, la dernière feuille collée sur son cahier de lecture. Pour les premières pages, votre enfant doit reconnaître les mots écrits au-dessus du trait et savoir le nom de la lettre (écrite en gras).*

Läksyasia on sikäli paradoksaalinen, että ranskalaisessa alakoulussa ei saisi antaa kirjoitettuja läksyjä. Asiasta annettiin määräys jo vuonna 1956. Opettaja voi antaa läksyksi lukemista, suullisia harjoituksia, runojen opettelua, verbien taivutusta tai kertotauluja, mutta ei esimerkiksi kirjoittamista tai kirjallisia laskutehtäviä.<sup>59</sup> (Combes 2013, 318.) Määräyksen noudattaminen vaihtelee opettaja- ja koulukohtaisesti. Osa opettajista antaa kuitenkin myös alakoulussa kirjoitettavia läksyjä. Työtoverini totesi, että jos hän ei anna läksyjä, vanhemmat vaativat niitä. Vastaavasti, jos hän antaa kotitehtäviä, osa vanhemmista tiedustelee, miksi opettaja ei noudata määräystä. Opettaja oli kysynyt neuvoa koulutarkastajalta, joka oli vastannut, että läksyjä voi antaa alakoululaiselle, kunhan niitä ei anneta liikaa. (TPK 2009.)

Isovanhemmat, joiden lastenlapsista osa käy koulua Ranskassa ja osa Suomessa, ovat huomanneet suuria eroja läksyjen määrässä. Ranskassa lastenlapset pääsevät koulusta kello 17 ja tekevät tämän jälkeen läksyjä ainakin kaksi tuntia. Liikuntaharrastuksiin on mahdollista osallistua keskiviikkona iltapäivällä, jolloin ei ole koulua sekä lauantaiamuisin. Lauantaina harrastusten jälkeen lapset tekevät jälleen tehtäviä isovanhempien valvonnassa. Myös loma-aikoina koululaisten on opiskeltava. He tulevat lomilla isovanhempien luo aamulla kello 9 ja opiskelevat ruokasalin suuren pöydän ympärillä kaksi tuntia. Tätä seuraa tauko, jonka aikana pelataan esimerkiksi tennistä. Sen jälkeen lapset jatkavat jälleen opiskelua. Isovanhemmat ovatkin hämmästelleet Suomessa asuvien lastenlastensa läksyjen vähäisyyttä. (IV1, 2012; IV2, 2012.)

## Evaluointi

Ranskalaisessa koulussa oppilaat evaluoidaan kolme kertaa vuodessa. Evaluointi koskee myös pienimpiä, maternelle-luokan oppilaita. Aiemmin nuorimmatkin evaluoitiin kolme kertaa vuodessa, mutta vuodesta 2015 lähtien vain kaksi kertaa vuoden aikana. Jokaisen evaluoinnin jälkeen oppilas saa todistuksen ja vanhemmat tapaavat opettajan keskustellakseen lapsen edistymisestä. (TPK 2006; 2007; 2015.) Lisäksi 6-vuotiaiden CP-luokalla, 7-vuotiaiden CE1-luokalla sekä yläkoulun alimalla 6. luokalla (Suomen 5. luokka) järjestetään syksyllä valtakunnalliset tasokokeet (évaluations nationales) ranskan kielessä ja matematiikassa.<sup>60</sup>

Haastattelemiini äidit kertovat evaluointien ranskalaisessa koulussa aiheuttavan lapsissa voimakkaita reaktioita (Ä1, 2012; Ä8, 2012; Ä10, 2013; Ä11, 2013).

<sup>59</sup> Les parents à l'école <<https://www.education.gouv.fr/les-parents-l-ecole-9899>> luettu 19.1.2021.

<sup>60</sup> Résultats des évaluations nationales 2020 3<sup>e</sup> CP, CE1 et 6<sup>e</sup> <<https://www.education.gouv.fr/resultats-des-evaluations-nationales-2020-en-cp-ce1-et-6e-307127>> luettu 12.2.2021.



Opettajana Ranskassa työskennelleen äidin mukaan evaluointiprosessi aiheuttaa sekä lapsille että vanhemmille kovia paineita. Nuorimmat maternelle-luokan oppilaat opettaja voi ottaa tukiopetusaikana yksitellen rauhassa evaluoitavaksi. Alakoulussa vastaavasti jokaisen periodin lopussa on sarja kokeita. Niiden perusteella oppilaat asetetaan paremmuusjärjestykseen, mikä myös luo paljon painetta. Opettaja-äiti on nähnyt työssään lapsia, jotka pelkäävät kokeita ja niistä saatavia arvosanoja. Varsinkin vaikeuksissa oleville oppilaille evaluointiperiodi on raskasta aikaa. (Ä8, 2012.)

Ranskalainen äiti kertoo lasten tuntemuksista:

*Itse asiassa, Ranskassa, muistan sen hyvin... evaluointiperiodin aikaan... lapset olivat sairaita, osa lapsista itki koulussa ennen kokeita, eikä... enkä puhu vain omista lapsistani. Vatsat olivat kipeitä... kaikenlaisia psykosomaattisia oireita, he olivat ... he olivat ahdistuneita... siis loppujen lopuksi oltiin ... koska siellä oltiin arvostelemassa heitä, arvostelemassa ja arvioimassa heitä ja laittamassa arvosteluasteikolle. Sen taustalla oli ajatus: et ole tällä tasolla, jäät luokallesi... taustalla rangaistustoimenpide ... todellakin.<sup>61</sup> (Ä1, 2012.)*

Sama äiti ihmettelee, miksi Ranskassa kommentit oppilaille ovat aina negatiivisia. Miten kehittymässä olevalle oppilaalle voidaan sanoa, että hänen tekemisensä on mitätöntä, hän ei ole oppinut mitään ja kysyä, milloin hän aikoo ”herätä”. Äiti kysyy, eikö opettajan pitäisi tässä tilanteessa kysyä itseltään, onko hän itse ymmärtänyt asian. Opettaja ei ole nähtävästi osannut opettaa lasta, jos tämä on jäänyt opettajan mielestä huonolle tasolle. Suomalaisessa koulussa oppilaat ovat saaneet paljon kannustavia kommentteja suomalaisilta opettajilta. Opettajat ovat valaneet ulkomaalaisiin lapsiin uskoa siihen, että he menestyvät ja kehittyvät. Lapset eivät ole koulussa saamassa rangaistuksia, vaan opettajat luovat uskoa siihen, että he voivat yhdessä oppilaan kanssa edistyä. Tämä on äidin mielestä todella erilainen lähestymistapa verrattuna ranskalaiseen käytäntöön. (Ä1, 2012.)

Ennen kuudetta ikävuotta lapsia ei pitäisi lainkaan evaluoida, sanoo yksi haastatelluista. Hän kertoo esimerkin ystävänsä pojasta, joka joutui 4-vuotiaana tukiopeutukseen, koska ei osannut opettajan mukaan laskea kymmeneen. Kotona lapsi laski vaivatta kymmeneen, mutta koulussa lopetti aina laskemisen viiteen. Oppilas ei

<sup>61</sup> *En fait, en France, je me souviens très bien... la période d'évaluation... les enfants étaient malades, il y avait des enfants qui pleuraient à l'école avant les testes, et pas que... je ne parle pas que des miens. Des maux de ventre, des...vraiment des signes psychosomatiques comme quoi, ils étaient ... ils étaient angoissés quoi... alors que finalement on était... parce qu'on était là pour les juger... pour les juger, pour les noter et pour les mettre dans un barème. Avec derrière : tu n'as pas le niveau, tu redoubles... derrière une sanction...vraiment.*

ymmärtänyt, että opettajan tekemä evaluointi oli tärkeää. Hänelle laskemisen keskeyttäminen oli leikki. Äiti kertoo myös tuntemistaan lapsista, joille evaluoinnit ovat olleet stressaavia tilanteita. Nykykäytännöstä poiketen evaluoinnin pitäisi olla lapselle mahdollisuus miettiä, miten hän on edistynyt eikä vain verrata lapsen tuloksia luokan keskiarvoon. (Ä10, 2013.)

Ranskalaista koulua Raumalla käynyt 4-vuotias oppilas oli ollut kuukauden poissa vakavan sairauden takia. Kun lapsi palasi kouluun, opettaja halusi evaluoida hänet seuraavana päivänä koulun jälkeen. Äiti oli tilanteesta kauhuissaan. Lasta ei voinut hänen mielestään arvioida heti pitkän poissaolon jälkeen. Tulokset näkyisivät tulevina vuosina evaluointivihkossa, mutta syytä huonoon menestykseen ei kerrottaisi. Vastustus ei auttanut ja oppilas joutui evaluoitavaksi heti seuraavana päivänä. (TPK 2011.) Toinen äiti kertoo alakoulun viimeisellä luokalla olleesta 10-vuotiaasta lapsestaan, joka osallistui luokkatovereidensa kanssa valtakunnalliseen evaluointiin. Opettaja oli kertonut tulokset koko luokalle, jolloin oppilaalle oli selvinnyt, että hän oli luokan huonoin. Lapsi sanoi kotona tämän tarkoittavan sitä, että hän on ”nolla” (*nul / nulle*). Evaluointipäivä oli ollut pitkä ja rankka, eikä oppilas ollut sillä kertaa onnistunut. Joka päivä viedessään lapsia kouluun äiti joutui painottamaan näille, että he pärjäävät. Hän sanoo aivopesseensä lapsiaan uskomaan itseensä ja omiin kykyihinsä. Kun lapset olivat myöhemmin yläkoulussa, luokalle ilmoitettiin aina, kuka on luokan paras oppilas. Saman perheen toinen lapsi ei yleensä muistanut koulussa edellisenä päivänä oppimiaan asioita. Äiti käytti iltaisin paljon aikaa auttaakseen läksyjen tekemisessä lastaan, joka pelkäsi jo etukäteen seuraavan päivän tehtäviä. Evaluointien lähestyessä oppilas joutui paniikkiin kotona eikä nukkunut hyvin. Koeaamuna hän heräsi aikaisin pystyäkseen vielä opiskelemaan. (Ä11, 2013.)

Raumalla ranskalaisessa koulussa vuosina 2015 ja 2016 käyneen koulutarkastajan mukaan esimerkiksi pienten maternelle-luokalla lapsen edistymistä pitäisi osoittaa monin eri tavoin. Vanhempien tulisi tietää, mitä lapselta odotetaan maternelleluokan lopussa, 6-vuotiaana. Opettajan pitäisi seurata ja havainnoida oppilaan edistymistä ja yhdessä vanhempien kanssa pohtia, mitä vielä tulisi tehdä, jotta tavoitteet saavutettaisiin. Tarkastajan mielestä evaluointivihko ei saisi olla vain kuvitettu lista siitä, mitä lapsi osaa ja mitä ei osaa. Evaluoinnin pitäisi kaiken kaikkiaan olla positiivisempaa kuin se yleensä on. Tarkastaja haluaisi, että opettajat toisivat esiin onnistumisia ja hyviä puolia oppilaasta sen sijaan, että keskittyvät vain oppilaan tekemien virheiden laskemiseen. (TPK 2015; 2016.)

Vaikka vanhemmat kritisoivat usein evaluointeja, toteaa Raumalla ranskalaista koulua käyvien lasten äiti, että evaluointivihkot ovat melko hyvin tehtyjä. Hänen alakouluikäiset lapsensa ovat saaneet kirjainarvostelut, A – B – C – D, jossa A on paras tulos. Arvostelussa kaikki oppiaineet on arvioitu hyvin yksityiskohtaisesti, joten vanhemmat tietävät lapsensa tason. Vanhemmat ovat voineet keskustella

opettajan kanssa lapsen menestymisestä ja käytöksestä kolme kertaa vuodessa evaluointiin liittyvien tapaamisten aikana. (Ä12, 2013.)

Helena Liikanen-Renger kertoo 3-vuotiaan lapsensa Ranskassa saamasta ensimmäisestä todistuksesta, jossa arvioinnin kohteena oli 40 taitoa. Liikanen-Renger kertoo ymmärtäneensä, että myös maternelle-luokalla lapsen täytyy oppia tietyt taidot. Vasta sen jälkeen hänet siirretään ylemmälle luokalle. Leikkiminen ei ole ranskalaisen mielestä oikeaa oppimista ja koulukäynti on alusta saakka kovaa kilpailua. Tytär itse tuntui kuitenkin tyytyväiseltä ja sopeutui ensimmäisen vuoden aikana kouluun niin hyvin, että hihkui innosta mennessään kouluun kahdeksaksi tunniksi. Suomalaista äitiä hämmästytti myös opettajien tapa kohdella lapsia, huutaa heille ja jakaa alakoululaisille koepaperit menestymisen mukaan parhaimmasta huonoimpaan. (Liikanen-Renger 2016, 156–158.) Myös tarkastaja puhui koulumme henkilökunnalla leikin asemasta maternelle-luokalla. Aikaa leikkimiseen ei valitettavasti ole, vaan oppilaille jaetaan paljon tehtäväpapereita. Niiden avulla vanhemmat näkevät, että lapset ovat työskennelleet koulussa. Koulutarkastaja kritisoi leikin vähyyttä sekä yli sata vuotta eläneitä tapoja, esimerkiksi oppilasmäärän laskemista samalla tavalla koulupäivän alussa. Hän on tarkastanut uransa aikana 500 maternelle-luokkaa ja kokee huolestuttavana, että vuodesta toiseen toimintamallit pysyvät samoina. (TPK 2015.)

Haastatteleman ranskalaisen äidin mielestä Suomessa evaluoinnissa tilanne on aivan toinen. Lapset luottavat siihen, että he osaavat kokeissa eikä opettaja kysy tarkoituksella mitään erikoista, vaan varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet opiskellut asiat. Äiti oli keskustellut koekäytännöistä myös oman suomen kielen opettajansa kanssa ja tämä oli todennut, ettei hän etsi kokeessa sitä, mitä opiskelijat eivät osaa. Opettaja haluaa tietää, että opiskelijat ovat ymmärtäneet tähän saakka opiskellun ja että he voivat jatkaa vaikeampien tehtävien pariin. Hän sanoi haluavansa tietää, mitä hänen pitäisi tehdä, jotta opiskelija menestyisi. Opettajan pyrkimys ei ole antaa huonoa arvosanaa, jotta opiskelija opiskelisi tulevaisuudessa enemmän, vaan hän haluaa vakuuttaa, että he voivat jatkaa yhdessä eteenpäin. Tämän suomalaisen ajatustavan evaluoinnissa äiti näki täysin erilaisena ranskalaiseen verrattuna. (Ä1, 2012.)

Vuonna 2014 Ranskassa aloitettiin evaluoinnin uudistus, jossa pohdittiin miten evaluointi voisi auttaa oppilasta ja hänen etenemistään opinnoissa, milloin arviointia pitäisi tehdä ja millä tavalla sen tulokset tulisi esittää. Lisäksi haluttiin selvittää, miten vanhemmille pitäisi kertoa lapsen edistymisestä. Uudistusta olivat tekemässä opetusalan asiantuntijat ja tutkijat, jotka käyttivät materiaalina kansallisia ja kansainvälisiä tutkimustuloksia ja kentän kokemuksia. (Auduc 2016, 66.) Kuitenkin ranskalainen työtoverini kertoi vielä talvella 2021, että hän joutuu kolme kertaa vuodessa evaluoimaan jokaisen 6–7-vuotiaan oppilaansa kohdalla 400 eri osaamisaluetta (TPK 2021).

## Ruokalassa – A la cantine

Ranskalainen gastronomia (*Le repas gastronomique des Français*) on kuulunut vuodesta 2010 lähtien Unescon aineettoman kulttuuriperinnön luetteloon. Ruokailu on Ranskassa sosiaalinen tapahtuma ja sen avulla juhlistetaan elämän tärkeitä hetkiä. Ruokailuun liittyvät tärkeinä asioina yhdessä oleminen, makunautinnot sekä ihmisen ja luonnosta saatujen tuotteiden harmonia. Yhdessä ruokaileminen lisää sekä perheen että ystäväpiiriin yhteenkuuluvuutta ja vahvistaa monin tavoin sosiaalisia suhteita. Ranskalainen ateria koostuu alku- ja pääruoasta, juustoista ja jälkiruoasta. Ruokailun aluksi juodaan usein aperitiivi ja lopuksi vielä ruoansulatusta edistävää alkoholipitoinen juoma. Kokonaisuudessa tärkeää on myös paikallisten raaka-aineiden käyttäminen sekä ruoan ja viinin yhteensopivuus.<sup>62</sup>

Ruoka on tärkeä osa ranskalaista identiteettiä. Puhuttaessa ruoasta ranskalaiset mielellään korostavat oman keittiönsä erinomaisuutta ja samalla joskus myös väheksyvät toisia ruokakulttuureja. Yksi Raumalla toimineen ranskalaisen koulun rehtoreista kirjoitti koulun julkaisussa, miten ranskalaisten saavuttua Raumalle suomalaiset ruokakaupat ymmärsivät, etteivät ranskalaiset osta tietynlaisia juustoja tai leikkeitä. Rehtorin mukaan kauppojen hyllyt alkoivatkin täytyä camembert ja roquefort -juustoista sekä ranskalaisille kelpaavista leikkeleistä. (TPK 2015.) Kauppojen tarjonta ei kuitenkaan todellisuudessa muuttunut ranskalaisten muuttaessa Suomeen, vaan muun muassa edellä mainittuja juustoja oli Raumallakin saatavissa jo ennen ranskalaisyhteisön tänne asettumista. Tietysti esimerkiksi saksalaisen elintarvikeketjun avattua liikkeitä ympäri Suomea valikoimiin tuli liikkeen konseptin mukaisia tuotteita, jotka saattoivat olla monille suomalaisille uusia. Myös lisääntyneen ulkomaanmatkailun myötä suomalaiset kuluttajat ovat alkaneet vaatia monipuolisempaa tuotevalikoimaa. Väitänkin, että ranskalainen yhteisö ei ole todellisuudessa vaikuttanut raumalaisten ruokailutottumuksiin. Rauma on ollut kansainvälinen merenkulkukaupunki jo vuosisatoja ja niin raumalaiset kuin ulkomaalaisetkin merimiehet ovat tuoneet mukanaan uutuuksia.

Ranskassa kotitaloutta ei ole koulussa erillisenä oppiaineena, mutta opetussuunnitelmassa painotetaan terveellisen ravitsemuksen, makukasvatuksen sekä ruokaperinnön (*le patrimoine culinaire*) opettamista. Opettajien tehtävänä on opettaa oppilailleen hyvän ravitsemuksen sääntöjä ja ravitsemuksen vaikutusta terveyteen. Opetusministeriön mukaan myös kouluruokalan ravitsemuksellisesti tasapainoiset ateriat auttavat oppilaita omaksumaan hyvät ruokailutottumukset. Lasten makuaisia herätellään monenlaisilla ruokaan liittyvillä tapahtumilla, joissa vierailevat

<sup>62</sup> Le repas gastronomique des Français <<https://ich.unesco.org/fr/RL/le-repas-gastronomique-des-francais-00437>> luettu 6.9.2020.

esimerkiksi keittiömestarit, ravitsemusterapeutit sekä paikalliset elintarviketuottajat.<sup>63</sup> Ruokala on ranskaksi joko *la cantine* tai *le restaurant scolaire*, kouluravintola. Jälkimmäisen termin käyttö osoittaa ranskalaisten kunnioituksen ruokaa ja koulussa ruokailua kohtaan. Kouluruokaa ei nautita hätäisesti ja kiirehtien, vaan siihen varataan aikaa, kuten ravintolassa syömiseen.

Oppilailla on Ranskassa mahdollisuus syödä koulupäivän aikana maksullinen lounas. Vaikka julkisten koulujen toiminnasta vastaa valtio, ruokala kuuluu paikallishallinnon alaisuuteen. Joillakin paikkakunnilla kunta tukee kouluruokalan toimintaa ja yhden aterian hinta on noin 2,50 euroa. Hinta voi myös määräytyä vanhempien tulojen mukaan, jolloin oppilaan ateria saattaa maksaa esimerkiksi 4 euroa päivässä. Yksityisissä kouluissa hinnat voivat olla selvästi korkeampia. Opettajat eivät syö oppilaiden kanssa, vaan ruokalassa valvojina toimivat tähän tehtävään palkatut henkilöt. Opettajat ruokailevat erillisessä, suljetussa tilassa ja vastustavat ajatusta, että heidän pitäisi syödä oppilaiden kanssa. Kunnanvaltuutettuna toimineen ranskalaisen äidin mukaan myös vanhemmat ovat erittäin vaativia ja valittavat kaikesta ruokailuun ja kouluun liittyvästä. Koulujen asiat vievätkin valtavasti aikaa kunnallishallinnossa. Vanhemmat kokevat, että kuri ruokalassa on liian tiukka ja lapsia rangaistaan turhan helposti huonon käytöksen johdosta. Lapset syövät yksin, ilman opettajaa. Valvojia on yleensä vain yksi ja hänen lisäksi yksi henkilö on annostelemassa ruokaa. Vaikka ruokailu on järjestetty useaan vuoroon, istumapaikkoja on monissa kouluissa vähemmän kuin oppilaita. Ruokatunti kestää 1,5–2 tuntia eikä koko aika kulu syömiseen. (Ä10, 2013; TPK 2020.)

Kanadalainen professori Karen Le Billon kertoo kirjassaan *Miksi ranskalaiset lapset syövät ihan kaikkea?* (2013) kahden kanadalais-ranskalaisen tyttärensä tutustamisesta ranskalaisiin ruokatapoihin. Le Billon huomasi, että ranskalaiset vanhemmat saavat selvillä säännöillä ja rutiineilla aikaan hyvän tuloksen lasten ruokailukasvatuksessa. He käyttävät lempeitä pakkokeinoja, jotta lapset söisivät terveellistä ruokaa. (Le Billoin 2013, 14, 75–77.) Kirjasta saa käsityksen, että kaikki ranskalaiset lapset syövät kaikkea ja pitävät kasviksista tai erikoisista ruoista. Työssäni olen kuitenkin huomannut, että pohjimmiltaan ranskalaisetkin lapset vierastavat uusia makuja. Suuri ero on myös perheiden ruokailutottumuksissa. Joissakin perheissä lapset ovat systemaattisesti joutuneet maistamaan erikoisempiakin ruoka-aineita. Jotkut oppilaistani ovat kertoneet rakastavansa esimerkiksi voimakkaita juustoja ja oliiveja. Erään 8-vuotiaan tytön suurinta herkkua olivat osterit. Silti monen oppilaani todellisiin herkkuhetkiin tuntuvat kuuluvan hampurilaisravintoloissa nautitut ateriat.

Pariisissa asuva toimittaja Annastiina Heikkilä toteaa, että Ranska on ruoan suhteen hyvin paradoksaalinen maa. Kauppojen hyllyt ovat täynnä keksejä, sokerisia

<sup>63</sup> Éducation l'alimentation et au goût <<https://www.education.gouv.fr/education-l-alimentation-et-au-gout-7616>> luettu 10.8.2020.

virvoitusjuomia ja jogurtteja. Tämä on kaukana meille annetusta mielikuvasta, jossa vaalitaan ranskalaisen, maailman parhaan keittiön, ruokaperinteitä ja nautitaan usean ruokalajin aterioita. Ruoasta nautiskelu on ranskalaisille tärkeää, mutta terveystieteiden kohdista välittämättä ruokaan lisätään reilusti kermaa, voita ja suolaa. Myös Heikkilä mainitsee pikaruokan syrjäyttävän Ranskassa yhä useammin perinteisen kotiruokan. (Heikkilä 2018, 85–86.) Pikaruoka on ranskaksi *la malbouffe*, joka voidaan kääntää suomeksi *huono sapuska*. Se antaa heti negatiivisen mielleyhtymän pikaruokaan, jota suomeksikin kutsutaan joskus roskaruokaiksi.

Ollessani Ranskassa kenttätyömatkalla huhtikuussa 2013 oli erään 2–10-vuotiaiden koulun viikon ruokalista alku-, pää- ja jälkiruokineen seuraavanlainen:

Maanantai 15.4.	Linssi-salottisipulisalaatti Porsaanlihahöystö / Siipikarjahöystö Persiljalla maustettua kukkakaalia Rahka Hedelmä
Tiistai 16.4.	Tomaattisalaatti Anis-kalagratiini Sahramiriisi Comté-juusto Vaniljajäätelö
Keskiviikko 17.4.	Siemensalaatti Kananmunia firenzelaistään ja leipäkruunonkeja Tuorejuusto Hedelmä
Torstai 18.4.	Amerikkalainen menu: Juustohampurilainen Ranskalaiset perunat Maustettu jogurtti Brownies-leivonnainen
Perjantai 19.4.	Taboulé-salaatti Vasikanlihahöystö metsänvartijankastikkeella Vihreitä papuja ja valkosipulia Valkosipuli-yrttituorejuusto Hedelmä

Olen ruokaillut Ranskassa kenttätyömatkoilla useissa eri kouluissa, eri puolilla maata. Ruoka on ollut hyvää ja monipuolista, mutta se ei ole ollut välttämättä parempaa kuin suomalainen kouluruoka, vaikka ranskalaiset tuovat usein esiin Ranskan kouluruokailun erinomaisuuden. Suurin ero on ollut perunoiden puuttuminen ja jälkiruokan tarjoaminen. Usein tarjolla on ollut myös pala juustoa. Monet yksinkertaisetkin ruoat kuulostavat hienolta, kun niille keksitään ruokalistaan erikoinen nimi. Olen syönyt ranskalaisissa kouluissa pääruokana muun muassa kalapuikkoja, joiden

lisukkeena on ollut yrttiiporkkanoita ja pinaattia; lihapullia fenkolin ja kasvissekoituksen kanssa sekä uunissa paistettua sianlihaa ja kukkakaalia. Alkuruokana on ollut salaatti tai kaksi erilaista salaattia. Jälkiruokana on ollut hedelmä ja jogurtti tai makea leivonnainen, esimerkiksi suklaatorttu, tuulihattu tai marjapiirakka. Pienissä kouluissa ruoka on ollut vaatimattomampaa kuin suurissa yläkouluissa tai lukioissa. Olen vierailut myös alle 3-vuotiaiden seimessä, jossa oma kokki apulaisensa kanssa valmisti ruoan paikallisista, tuoreista raaka-aineista. Kunta oli ollut valmis rahallisesti panostamaan tuoreisiin tuotteisiin. Joissakin kunnissa ruoka valmistetaan kuitenkin nykyään suurissa keskuskeittiöissä. (KTPK 2013.)

*Me oltiin ihan niin kun, että millai tää voi olla näin runsas tää ateria ja jotenkin ihan, että vau, vau ja... sit me oltiin ihan ihmeissään, kun ne [ranskalaiset oppilaat] sano, että meidän kouluruoka [Suomessa] oli hyvää ja me oltiin, että ei todellakaan, että... ja sit ne ite oli sitä mieltä, että se oli tosi paha ja huonoo [Ranskassa] se ruoka... ja kyllä mä ymmärrän, jos ne joutuu joka päivä maksamaan jotain 4 euroo... (SO, 2013.)*

Näin kuvaili ensimmäistä reaktiotaan ranskalaisesta kouluruoasta suomalainen lukiolainen, joka vieraili Ranskassa suomalaisten kolutovereidensa kanssa. Ranskalaiset nuoret olivat vuotta aiemmin olleet Raumalla tutustumassa lukioon. Viikon ajan he olivat syöneet suomalaista kouluruokaa, johon he olivat tyytyväisiä. Suomalainen lukiolainen kertoo, että Ranskassa lukiossa oli tarjolla kaksi tai kolme alkuruokaa sekä pääruoka ja aina oli tarjolla myös jogurtti, hedelmä ja jälkiruoka. Ranskalainen ruoka oli suomalaisten mielestä todella hyvää, ainoastaan mustekalarenkaat eivät maistuneet oppilaille. Suomalaiset kiinnittivät huomiota myös tarkkaan valvontaan ruokalassa. Lukiolaisten oli laitettava kätensä tunnistimeen, minkä jälkeen he saivat tarjottimen. Tällä valvottiin, että ateria on maksettu ja oppilaalla on oikeus ruokailla koulussa. (SO, 2013.)

Raumalla toimivan ranskalaisen koulun oppilaille tarjottiin alusta lähtien suomalaista ruokaa läheisen koulun ruokalassa. Ruokalan henkilökunta oli erittäin avuliasta ja joustavaa ranskalaislasten suhteen. Henkilökunnan apu oli myös korvaamaton, kun ruokailin yksin jopa 12 oppilaan kanssa. Heistä nuorimmat olivat alle 3-vuotiaita ja vanhimmat 5-vuotiaita. Suomalaisen koulun opettajat ihmettelivät usein ranskalaista toimintamallia ja totesivat, ettei vastaava olisi suomalaisessa päiväkodissa edes lain sallimaa. (TPK 2007.) Oppilasmäärän lisääntyessä ranskalainen koulu muutti käytäntöä ja pienten kanssa oli myöhemminä vuosina ruokailemassa 2–3 henkilöä.

Suomalainen kouluruoka on jakanut ranskalaisten mielipiteitä. Osa opettajista on halunnut oppilaiden maistavan kaikkea ja syövän lautasensa tyhjäksi. Osa taas on itse kokenut suomalaisen ruoan outona ja on näin ollen antanut oppilaidenkin jättää

ruokaa lautaselle. Myös ranskalaisten vanhempien keskuudessa suomalainen koulu-ruoka on herättänyt keskustelua. Monet vanhemmista ovat kiitelleet ilmaista koulu-ruokaa, koska Ranskassa esimerkiksi kolmilapsisen perheen kouluruokailu voi maksaa kuukaudessa 300 euroa. Osalla ranskalaisista vanhemmista on kuitenkin varauksellinen suhtautuminen Suomen kouluruokaan. Uudet maut ovat outoja niin lapsille kuin aikuisillekin ja lapset toistavat helposti kotona kuulemiaan negatiivisia mielipiteitä ruoasta. Yksi ranskalaisista äideistä ilmoitti koululle kesken lukuvuoden, että hänen lapsensa ovat kasvissyöjiä. Keskusteluissa tuli kuitenkin ilmi, että äiti oli kuulunut jostakin suomalaisen kouluruokalan lihan olevan huonolaatuista. Tämän takia hän ei halunnut lastensa syövän sitä. Jotkut äideistä myös valittavat, että kouluateria on liian kevyt ja lapsilla on koulun jälkeen kova nälkä. (Ä1, 2012; Ä8, 2012; Ä9, 2013; TPK 2016.) Kaikki vanhemmat eivät myöskään ymmärrä ruokalan tiukkaa budjettia. Eräs ranskalainen äiti arvosteli kouluruokaa ja hämmästeli, miksi Suomessa koulujen ruokaloissa ei ole tarjolla tuoreita hedelmiä (TPK 2009).

Ranskalaiset pyrkivät karsimaan turhat välipalat pois ja opettavat lapsia syömään suurempia aterioita. Jos kello 16 tarjottava välipala on jäänyt nauttimatta, lapsen täytyy odottaa ainakin kello 18 saakka päivällistä. (Ä1, 2012.) Välipala voi olla pala makeaa kakkua, välipalapatukka tai hedelmä. Ranskalainen 7-vuotias oppilaani kertoi saavansa välipalaksi vain hedelmän iltapäivän aikana. Lapsi söi koulussa kello 11 ja hedelmän iltapäivällä kello 15 päästyään kotiin. Perhe söi illallisen kello 18–19 aikaan. Kasvavalle ja paljon liikkuvalla lapselle odotus tuntui liian pitkältä ja hän valitti usein nälän tunnetta. Äiti oli kuitenkin päättänyt, että lapsen on totuttava perheen ruokarytmiin. (TPK 2007.) Ranskalainen lapsi ei saa ruokaa silloin, kun hän sitä pyytää. Lapsi saa ruokaa, kun vanhemmat päättävät sitä hänelle antaa. Ruoka-aikojen tarkka noudattaminen on ranskalaisten mielestä edellytys tasapainoisiin ruokailutapoihin sekä elimistön hyvinvointiin. (Le Billon 2013, 77–78.)

Suomalaiseen kouluun siirtyneet ranskalaiset oppilaat mainitsevat koulun ainoaksi negatiiviseksi asiaksi kouluruoan. Kysymykseen, mitä oppilas haluaisi tuoda suomalaiseen kouluun ranskalaisesta koulusta, vastaus on aina ”ruokalan ja kouluruoan”. Osa oppilaista korostaa, että nimenomaan ruokalan Ranskasta, ei Raumalla toimivasta ranskalaisesta koulusta, jossa ruoka on suomalaista kouluruokaa. (RO1, 2013; RO2, 2012; RO4, 2013; RO5, 2013; RO8, 2013; RO10, 2013; RO11, 2013.) Osa oppilaista kuitenkin syö kouluruokaa ilman ongelmia, vaikka ei aina siitä pidäkään (RO12, 2013; Ä4, 2011). Kuinka paljon lasten vastauksiin vaikuttavat toisilta lapsilta tai vanhemmilta kuullut ajatukset? Oppilas, joka ei ole koskaan käynyt koulua Ranskassa, vaan on mennyt vasta Suomeen muutettuaan 2-vuotiaana ensimmäisen kerran kouluun, vastasi, että haluaisi tuoda Suomeen Ranskasta nimenomaan ruokalan (RO 11, 2013). Kuinka hän voi tietää, millaista kouluruoka on Ranskassa? Myös suomalainen luokanopettaja, joka on opettanut useita ranskalaisia, kokee oppilaidensa yhdeksi ongelmaksi suomalaisessa koulussa kouluruoan. Suomalaiseen



ruokaan tottuminen vie opettajan mielestä aikaa, mutta ongelma on pieni ja makuaisti tottuu pian uusiin makuihin. (SOPE2, 2013.)

Suomalaisen koulun ruokalassa ranskalaiset oppilaat arvostavat sitä, että he saavat annostella itse ruokaa lautaselleen eikä henkilökunta ole sitä jakamassa, kuten Ranskassa. Lisäksi oppilaat saavat keskustella syödessään. Ranskassa heitä rangaistiin heti, jos he innostuivat puhumaan liikaa keskenään. Ruokalassa työskentelevä valvoja puhalsi pilliin ja huusi ”stop”, jos oppilaat puhuivat. Tätä seurasi myös rangaistus. (RO 13, 2013; RO14, 2013.) Lisäksi ruokatunti on Suomen kouluissa kasvatuksellinen hetki. Opettaja on luokan mukana ja keskustelee samalla oppilaiden kanssa. Aikuisen läsnäolo pöydässä rauhoittaa lapsia. (Ä10, 2013.) Kiitosta saa myös suomalaisten opettajien tapa totuttaa lapsi vähitellen uusiin makuihin. Äidit korostavat, että heidän lapsiaan ei ole pakotettu syömään, vaan nämä ovat saaneet ottaa haluamansa määrän ruokaa. Ranskalaisessa koulussa Raumalla sen sijaan hitaasti syövä lapsi erotettiin muusta luokasta ja laitettiin rangaistukseksi syömään pienten oppilaiden kanssa tai opettajien pöytään. Ruokalassa lapsi myös määrättiin ottamaan ruokaa ensimmäisenä, koska muutoin toiset joutuisivat odottamaan häntä. (Ä8, 2012; Ä9, 2013.) Äiti kertoo lapsestaan, joka ei pitänyt kurkusta. Raumalla ranskalainen opettaja kuitenkin uhkasi, että jos oppilas ei syö lautasella olevaa yhtä kurkunpalaa, opettaja pakottaa hänet syömään 30 palaa. 7-vuotiaalle lapselle ruokatunnista muodostui äärimmäisen stressaava hetki koulupäivän aikana. (Ä9, 2013.) Vuosien kuluessa lapset ovat kuitenkin tottuneet uusiin makuihin ja osa ranskalaisista oppilaista syö mielellään myös suomalaista kouluruokaa. Olemme Suomen kulttuurin ja kielen tunnilla lähettäneet muutaman kerran toiveita ja kiitoskirjeitä ruokalan henkilökunnalle.

Vaikka ranskalaiset mielellään korostavat oman keittiönsä paremmuutta ja erinomaisuutta, toteaa yksi äideistä, että suomalainen kouluruoka ei ole hänen perheelleen ongelma. Jos lapset eivät ole syöneet päivällä koulussa, he syövät varmasti illalla kotona enemmän. Ranskassa tilanne oli samanlainen, välillä lapset pitivät kouluruoasta ja joinakin päivinä suorastaan inhosivat sitä. Suomalaisesta koulusta hänen lapsensa ovat kehuneet ranskalaisille ystävilleen kahta asiaa: kouluruokaa ja kesäloman alkamista jo kesäkuun alussa. (Ä10, 2013.)

## 4.3 Opettajana Ranskassa

*Tämä on ammatti, jonka jokainen luulee tuntevansa, josta jokainen sanoo mielipiteensä... Todella usein hyvin kaukana kentän todellisuudesta.*<sup>64</sup> (ROPE NE11, 2013.)

Lukuvuonna 2015–2016 Ranskassa työskenteli opetusministeriön alaisuudessa 1 053 000 henkilöä, joista 81,2 % (noin 855 000) oli opettajia (Auduc 2016, 23–24). Opettajaksi valmistuvan on Ranskassa läpäistävä *concours*-niminen koe. Sana tarkoittaa suomeksi *kilpailua*, mikä kuvaa hyvin opettajien rekrytointia; tutkinnossa parhaiten menestyneet saavat työpaikan. Tässä alaluvussa keskityn ala- ja yläkoulun opettajien koulutukseen ja työhön. Käsittelyn ulkopuolelle jäävät muun muassa lukion, ammatillisen opetuksen sekä korkeakoulujen piirissä toimivat opettajat.

### Opettajankoulutuksen alkuvuodet

Alakoulunopettajien koulutuksen alku ajoittuu Ranskassa vuoteen 1833, jolloin Guizot'n laki määräsi jokaiseen yli 500 asukkaan kuntaan perustettavaksi koulun. Lain myötä myös jokainen alue, departementti, joutui perustamaan opettajien koulutusta varten *École normale* -oppilaitoksen, jonka yhteyteen perustettiin harjoittelukoulu. Niissä opettajaopiskelijat seurasivat oppitunteja ja saivat myös käytännön harjoittelua opetustyössä. *École normale* -oppilaitoksiin nuoret tulivat jo 16–17-vuotiaina ja saivat siellä ilmaisen koulutuksen. Tämä avasi mahdollisuuden myös vähävaraisten perheiden lapsille valmistua opettajaksi. Ranskan koululaitoksen isäksi kutsuttu Jules Ferry uudisti myös opettajankoulutusta ja loi vuodesta 1880 alkaen jokaiseen departementtiin erikseen nais- ja miesopiskelijoille opettajankoulutuslaitoksen. Aiemmin siis opettajankoulutukseen pääsyvaatimuksena ei ollut ylioppilastutkintoa ja valmistuvat opettajat olivat taustakoulutukseltaan hyvin eritasoisia. Vuodesta 1945 alkaen opettajaksi opiskelevien on täytynyt olla ylioppilaita. (Combes 2013, 321; Auduc 2016, 416–417.)

Toisen asteen opettajien koulutus ulottuu 1700-luvulle, jolloin jesuiittojen tehtävänä oli kouluttaa ja valita opettajat yläkouluihin. Saman vuosisadan loppupuolella Ludvig XV karkotti jesuiitat Ranskasta ja loi uuden järjestelmän opettajien koulutukseen. Ranskan suuri vallankumous vuonna 1789 aiheutti kuitenkin tauon opettajien rekrytointiin. Napoleon otti *opettajatutkinnon* (*le concours d'agrégation*) uudelleen käyttöön vuonna 1808, jolloin hän loi myös lukiojärjestelmän ja ylioppilastutkinnon. 1900-luvun alkuvuosikymmeninä tutkinnon nimi ja sisältö vaihtelivat,

<sup>64</sup> *C'est un métier que tout le monde croit connaître, sur lequel tout le monde donne son avis... Bien souvent très éloigné de la réalité du terrain.*

kunnes nykyinen nimitys CAPES<sup>65</sup> tuli käyttöön vuonna 1950. Vuodesta 1980 lähtien yläkoulun ja lukion aineenopettajaksi haluavat opiskelivat yliopistossa omaa oppiainettaan kandidaatin tutkinnon (*licence*) verran, 2–3 vuotta ja ilmoittautuivat sen jälkeen CAPES-tutkintoon<sup>66</sup>. Vuoden ajan opiskelijat valmistautuivat concours-kokeita varten alueellisissa CPR-keskuksissa<sup>67</sup> ja kokeen läpäistyään työskentelivät koulussa vuoden ajan palkattuna *harjoittelija-opettajana* (*le stagiaire rémunéré*), jolla oli kuitenkin vastuu tuntien pitämisestä. (Auduc 2016, 417–418.)

## Kohti yliopistoa

Opetusministeri Lionel Jospin esitteli heinäkuussa 1989 lain, jonka myötä jokaisen akatemian alueelle perustettiin IUFM-laitos<sup>68</sup>. Vuodesta 1990 ja 1991 alkaen IUFM-laitokset korvasivat:

1. alakoulun opettajien koulutuslaitokset (*École normale d'instituteur*) sekä
2. yläkoulun ja lukion opettajien CPR-laitokset, joissa tulevat aineenopettajat olivat saaneet pedagogisen koulutuksen.

Tavoitteena oli lähentää eri koulutasojen opettajien koulutusta, joka oli tähän saakka ollut hajautettuna eri paikkoihin. Lisäksi ajatuksena oli vahvistaa alakoulunopettajien oppiaineiden tuntemusta ja aloittaa perusteellinen pedagoginen koulutus toisen asteen opettajille. (Auduc 2016, 419.) Myös alakoulun luokanopettajan ammattinimike, joka oli tähän saakka ollut *l'instituteur/institutrice*, muuttui vuonna 1992 termiksi *le professeur des écoles* (professeur = opettaja, école = koulu). Samalla koulutuksella luokanopettaja oli pätevä opettamaan 2–10-vuotiaita oppilaita. IUFM-laitosten myötä Ranskan opettajien sosioekonominen tausta kuitenkin muuttui. Nyt opiskelijalla piti periaatteessa olla aiemmin suoritettuja yliopisto-opintoja ennen laitokseen tuloa. Tähän läheskään kaikilla vaatimattomista oloista tulevilla nuorilla ei ollut mahdollisuutta. IUFM-laitoksissa opiskelevat eivät enää olleetkaan tavallisen kansan keskuudesta noussutta eliittiä, vaan varakkaammista sosiaaliluokista tulevia nuoria. Uudistus vaikutti myös opettajien sukupuolijakaumaan; tulevaisuudessa suurin osa ensimmäisen asteen opettajista oli naisia. Entisissä *École normale* -oppilaitoksissa oli koulutettu nais- ja miesopettajia omissa kouluissaan. (Bathilde et al. 2007, 231; Combes 2013, 321–322; Tisserand 2014, 130.)

<sup>65</sup> Certificat d'aptitude au professorat à l'enseignement du second degré

<sup>66</sup> CAPES-tutkinnon lisäksi toisen asteen opetuksessa on olemassa teknologian opettajien CAPET-, liikunnanopettajien CAPEPS- ja ammattikoulu-lukion CAPLP-tutkinnot.

<sup>67</sup> Centres pédagogiques régionaux

<sup>68</sup> Institut universitaire de formation des maîtres

Ensimmäisen opintovuoden aikana IUFM-laitoksen opiskelijat valmistautuivat oppiaineisiin keskittyvään concours-kokeeseen, jonka läpäistyään he pääsivät kouluun harjoittelija-opettajiksi. Toisen vuoden aikana, samalla jo koulussa osa-aikaisesti työskennellen, he saivat ohjausta opettajan ammattiin ja pedagogiikkaan. Vuosi 2005 toi jälleen mukanaan muutoksia. Uuden lain mukaan jokainen IUMF-laitos sulautettiin yhteen akatemia-alueella sijaitsevaan yliopistoon. Näin ollen ne eivät enää olleet riippumattomia ja itsenäisiä, vaan niistä tuli yliopiston laitoksia. (Auduc 2016, 419–420.)

Nicolas Sarkozyn presidenttikaudella vuonna 2009 opettajankoulutus muutettiin maisteritasoiseksi viiden vuoden mittaiseksi (bac+5) yliopistokoulutukseksi. Ammattiyhdistysten mukaan kysymyksessä oli myös taloudellinen säästötoimenpide. IUFM-laitokset eivät enää vieneet erikseen valtion rahaa, koska ne oli yhdistetty yliopistoon. Lisäksi opettaja-harjoittelijat joutuivat nyt concours-kokeen läpäistyään toimimaan kokopäivätoimisesti opettajina eikä rahaa mennyt enää heidän ammattiin koulutukseensa, kuten IUFM-laitoksessa vietetyn toisen vuoden aikana oli tapahtunut. Aiempi harjoitteluvuosi koulussa siis poistettiin ja ajatuksena oli, että nuoret uransa alussa olevat opettajat työskentelevät kokopäivätoimisesti koulussa kokeneen opettajan antaessa heille neuvoja. Lisäksi jokaisen tuli saada ensimmäisen vuoden aikana koulutusta muutama tunti viikossa. (Auduc 2016, 421.)

Käytännössä tilanne ei kuitenkaan ollut tämä ja vastavalmistuneet opettajat tunsivat olevansa ymmällään opetustilanteissa, mikä tulee hyvin esiin haastattelemani opettajan kokemuksissa. Hän kertoo valmistautumisestaan concours-kokeeseen lukuvuonna 2009–2010 yliopistossa Pohjois-Ranskassa:

*Menin yksityiseen kouluun, katoliseen yliopistoon suorittamaan opetusalan tutkinnon viimeistä vuotta. Se on kasvatustieteen maisterikoulutus, suuntautumisena opetusala ja luonnontieteen koulutusohjelma, mutta käytännössä meillä oli pedagogiikkaa lainausmerkeissä maanantaisin ja koko loppuviikko oli vain biologiaa ja geologiaa concours-koetta varten, mikä oli siihen aikaan erittäin oppiainepainotteista ja hyvin hyvin vähän pedagogiikkaa. Tämä on nyt hieman muuttunut, mutta ei vielä paljoakaan. Niinpä, suoritin CAPES-kokeen vuonna 2010, heinäkuussa 2010 ja opetin ensimmäisen kerran syyskuussa 2010.<sup>69</sup> (R1 2015.)*

<sup>69</sup> *Je suis allé dans une école privée, l'université catholique pour faire mon master 2 d'enseignement. C'est donc un master science de l'éducation, option enseignement et mention science de la vie et de la terre mais concrètement on avait cours de pédagogie entre guillemets le lundi et tout le reste de la semaine c'était que de la biologie et de la géologie pour préparer au concours qui à l'époque était extrêmement disciplinaire et*

Elokuun loppupuolella 2010 opettaja sai tiedon, että tulisi opettamaan syksyllä yläkoulussa. CAPES-kokeen suorittaminen olisi antanut pätevyyden myös lukion opettajaksi. Opettaja kuvailee tuntemuksiaan saatuaan tiedon ensimmäisestä työpaikasta:

*Siispä, 24. elokuuta tietokoneellani jouduin paniikkiin, todelliseen paniikkiin yhtään liioittelematta ... Mitä kysyin itseltäni? No, miten oppitunnit pidetään? Siis rehellisesti sanottuna toisena maisteriopintovuonna olin ollut harjoittelussa ... tuutorio-pettajan kanssa ... olin seurannut opetusta viikon ja olin pitänyt tunteja viikon. --- Muutamana maanantaina olin seurannut yläkoulun tunteja, mutta se oli ... luulen, että se oli viitenä maanantaina, sentään seurasin tunteja viitenä maanantaina, sitten seurasin tunteja viikon lukiossa ja opetin yhden viikon lukiossa.<sup>70</sup> (R1 2015.)*

Tuutori-opettajilla, joiden olisi pitänyt auttaa opiskelijoita, ei tuntunut olevan aikaa tai todellista kiinnostusta näiden tukemiseen. Nekin tuutorit, jotka auttoivat, keskittyivät kuitenkin vain tietyn luokan tai luokka-asteen kohtaamiseen. Opiskelijat tunsivat olevansa vailla laajempaa näkökulmaa opettamiseen ja tuntien organisointiin. (R1, 2015.)

*Joten, minulla oli tuutori-opettaja, joka oli todella oikein ystävällinen ja niin edelleen, mutta hän sanoi minulle aina: "En sano sinulle mitään, sanon missä mennään ja mitä pitää tehdä ja sinä pärjät itse." Jotenkin se oli mielenkiintoista, koska mietin todellisia kysymyksiä. Ja lopuksi hän sanoi minulle, mitä olisin voinut muuttaa ja niin edelleen. Mutta kun ajattelen sitä nyt, niin se oli tarkasti vain tiettyä luokkaa, tiettyä osa-aluetta varten ... kyllä, se oli hyvä siihen, mutta en osannut ... edes lopulta en tiennyt, miten tuntia viedään eteenpäin, miten valmistellaan ... miten järjestetään asiat päivittäin ...<sup>71</sup> (R1, 2015)*

*très très peu sur la pédagogie. Ça a un petit peu changé mais pas encore beaucoup. Et donc, j'ai eu mon CAPES en 2010, en juillet 2010 et j'ai enseigné pour la première fois en septembre 2010.*

<sup>70</sup> *Et donc, le 24 août je me suis retrouvé devant mon ordinateur et j'ai eu un instant de panique, un vrai instant de panique sans exagérer ... Qu'est-ce que je me suis demandé ? Et bien comment on fait des cours ? Alors, honnêtement mon année de master 2 j'ai eu un stage ... avec un tuteur ... j'ai observé une semaine de cours et j'ai fait une semaine de cours. --- Quelques lundis j'avais observé des cours de collège mais c'était ... je pense que c'était cinq lundis, j'ai quand même observé cinq lundis, puis observé une semaine en lycée et j'ai enseigné une semaine en lycée.*

<sup>71</sup> *Alors, j'avais une tutrice qui était vraiment très gentille et cetera mais elle me disait toujours : « Je te dis rien du tout, je te dis où j'en suis et ce qu'il faut faire et tu te débrouilles. » Quelque part c'était intéressant parce que je me suis posé des vraies questions. Et à la fin elle m'a dit ce que j'aurais pu changer et cetera. Mais quand j'y repense maintenant, c'était tellement précis pour telle classe, pour telle partie que ... oui, c'était bien pour ça mais je ne savais ... même à la fin je ne savais toujours pas comment on fait une progression de cours, comment on prépare des ... comment on s'organise au quotidien ...*

Lukuvuonna 2009–2010 CAPES-kokeen suorittaneet opiskelijat olivat ensimmäiset, jotka saivat pidettäväkseen ensimmäisenä opetusvuotenaan 18 viikkotuntia aiemman 9 tunnin sijasta. Vaikka he olivat läpäisseet kokeen, heitä kutsuttiin koulussa harjoittelijoiksi. Opiskeluaikana heillä ei ollut ollut lainkaan kasvatuspsykologian, -sosio-logian tai -filosofian tunteja. Maanantaisin, jo aiemmin mainituilla pedagogiikan tunneilla, luennoitsijat olivat esitelleet kasvatuksen suuria suuntauksia, mutta opiskelijat kokivat, etteivät ymmärtäneet niiden yhteyttä tulevaan opetustyöhönsä. Opettaja kertoo syksystä 2010:

*--- ja se oli ahdistusta, ei mahdollista. Siispä, koulun alkaessa syyskuun 1. päivän paikkeilla pidin ensimmäiset tuntini. --- Siis minut, kuten ranskaksi sanotaan, heitettiin leijonien luolaan ... ja todella, se oli mielikuva. Minulla oli viikossa 18 tuntia valmisteltavana, enkä edes tiennyt, mitä tunnin valmistelu tarkoittaa ja minulla oli kolme luokkatasoa. Ja ... olen nyt rehellinen, olin erittäin tuskainen ja syyskuun lopulla päätin mennä psykologin vastaanotolle, siinä määrin en pystynyt hallitsemaan stressiäni.<sup>72</sup> (R1 2015.)*

Ensimmäisen vuoden harjoittelija-opettajilla on koko vuoden tuutori-opettaja, jonka tehtävänä on auttaa uutta opettajaa työuran alkuvaiheessa. Haastatteleman opettaja tapasi oman tuutorinsa ensimmäisen kerran lokakuun puolivälissä. Tähän saakka hän oli ollut yksin ja epävarmana oppilaidensa kanssa. Yleensä harjoittelijan ja tuutorin tapaamiseen on varattu 72 tuntia vuoden aikana. Tässä tapauksessa tuutori kävi joka maanantai samaan aikaan seuraamassa kahden tunnin ajan harjoittelija-opettajan pitämää luonnontiedon tuntia. Tämä tarkoitti sitä, että hän näki aina saman luokan, vaikka opettaja olisi kaivannut apua ja neuvoja eri luokkatasojen suhteen. Opettaja kertoo:

*Sanoin ... niin, mutta 6. luokan opetussuunnitelmassa, miten esitän tietyn käsitteen, en ymmärrä ollenkaan, en ymmärrä tätä lausetta opetussuunnitelmassa. Joten hän [tuutori-opettaja] sanoi, että minä käytän tällaista aineistoa ... mutta se oli epäsuoraa ja abstraktia. Sitä paitsi ... mielestäni hän ei ollut kovin hyvin perillä pedagogisesta näkökulmasta. --- Minusta todella tuntui, että koko ensimmäisen vuoden yritin selviytyä aivan yksin. Ja ensimmäinen opetusvuoteni ei ole*

<sup>72</sup> --- et c'était l'angoisse pas possible. Et donc, à la rentrée, le 1er septembre aux alentours j'ai eu mes premières classes. ---- Donc, j'étais comme on dit en français, jeté dans la fosse aux lions ... et vraiment, c'était l'image. J'avais dix-huit heures de cours par semaine à préparer, alors je ne savais même pas ce que c'était de préparer un cours et j'avais trois niveaux. Et ... je vais être honnête, j'étais hyper anxieux et à la fin du mois de septembre j'ai décidé de prendre rendez-vous avec un psychologue, tellement je ne savais pas gérer mon stress...

*minulle ollenkaan hyvä muisto, se ei ole hyvä muisto alusta loppuun saakka ... koko vuoden mietin, jatkanko vai en. Olin itse ... En olisi itse halunnut olla yksi oppilaistani tuona vuonna!*<sup>73</sup> (R1 2015.)

Vastaavan esimerkin riittämättömästä koulutuksesta kertoo ranskalainen opettaja Claire Berest vuonna 2012 julkaistussa kirjassaan *La lutte des classes – Pourquoi j’ai démissionné de l’Éducation nationale* (Luokkataistelu – Miksi irtisanouduin opetusministeriöstä). Kirja kertoo Berest’n lyhyeksi jääneestä työurasta yläkoulussa ranskan kielen ja kirjallisuuden opettajana syksyllä 2009. Viisi viikkoa koulun alkamisen jälkeen hän erosi tehtävästään. Berest oli opiskellut aineopettajaksi ennen opintouudistusta. Suoritettuaan CAPES-kokeen hänestä tuli harjoittelija-opettaja pariisilaiseen yläkouluun. Koulu oli saanut luokituksen ZEP<sup>74</sup>. Näissä kouluissa pyritään erikoistoimenpitein auttamaan vaikeuksissa olevia nuoria ja ehkäisemään syrjäytymistä. Opetettavakseen Berest sai kaksi yläkoulun 5. luokkaa (vastaa Suomen 6. luokkaa) ja opetustyötä oli yksi kolmasosa viikosta. Loppuajan hän seurasi koulutusta IUFM:ssä Pariisissa. Koulutus ei kuitenkaan valmistanut häntä opettajaksi siihen todellisuuteen, johon uudet opettajat kouluissa joutuivat. Harjoittelija-opettajat olisivat kaivanneet kouluttajilta neuvoja ja apua arkipäiväisten ja inhimillisten ongelmien hoitamiseen luokkatilanteissa, mutta tällaista apua he eivät koulutuksessa saaneet. Sen sijaan IUFM-laitos toimi erinomaisena kohtaustilana, jossa harjoittelijat saattoivat keskustella toisten, samassa asemassa olevien kanssa ja saada vertaistukea. Ilman tätä kontaktia Berest olisi lopettanut harjoitteluvuoden kesken. Kokeneemmat työtoverit koulussa olivat läsnä ja solidaarisia, mutta heillä ei ollut välttämättä aikaa ohjata ja neuvoa uraansa aloittavaa nuorta opettajaa. (Berest 2012, 27–29.)

Harjoitteluvuoden lopussa opettajakokelaiden oli kirjoitettava tutkielma, joka perustui heidän omiin kokemuksiinsa ja jonka aiheena oli *Auktoriteetti ja rankaiseminen*. Claire Berest pohti omassa tutkielmassaan, miten hän voi rangaista oppilaita luokassa, jossa puolet ei tuo koskaan paperia tai kyniä mukanaan eikä hanki tarvittavia kirjoja. Millaisia rankaisukeinoja hänen pitäisi käyttää oppilaaseen, joka ei

<sup>73</sup> *Moi, j’ai dit ... oui, mais pour le programme des 6èmes, je fais comment pour apporter telle notion, parce que je ne vois pas du tout, je ne comprends pas cette phrase dans le programme. Et donc, il me disait, moi j’utilise tel document ... mais c’était indirect et c’était abstrait. Et puis... je pense qu’il n’était pas très très au courant d’un point de vue pédagogique. --- J’ai vraiment eu l’impression que toute la première année j’essayais de me débrouiller tout seul. Et la première année d’enseignement pour moi c’est pas un bon souvenir, c’est pas un bon souvenir de A à Z ...toute l’année je me suis demandé si j’allais continuer ou pas. J’étais moi-même ... J’aurais pas aimé être un de mes élèves cette année-là !*

<sup>74</sup> Zone d’éducation prioritaire

suostu istumaan, riisumaan takkiaan ja ottamaan korvakuulokkeita pois? Luokalla oli kolme oppilasta, jotka olivat jääneet jo kaksi kertaa luokalleen, yksi ei-ranskan-kielinen, yksi pahasti syrjäytynyt ja suuri joukko tyttöjä, joilla oli erittäin hankala luonne. Oppilaat kapinoivat kouluinstituutiota ja opetusta vastaan. Toisella luokallaan hän määräsi rangaistukseksi jälki-istuntoa ja kävi vanhempien kanssa kirjeenvaihtoa reissuvihkon välityksellä. Toimenpiteillä ei ollut kuitenkaan mitään merkitystä oppilaille. Häiriökäyttäytymisestä voitiin keskustella myös ”kurinpitokokouksissa” (conseil de discipline), joissa mukana olivat oppilaan ja opettajan lisäksi rehtori, vanhempien edustajat sekä koulun CPE-valvoja. (Berest 2012, 29–31.) Nuoret opettajat tunsivat suurta avuttomuutta tilanteissa, joihin he eivät olleet osanneet varautua ja joihin heillä ei ollut minkäänlaista koulutusta.

Berest kritisoi voimakkaasti aineenopettajien koulutuksen muuttumista. Vuonna 2010 suoritti 16 000 opettajakokelasta CAPES-kokeen ja pääsi saman tien kokopäivätoimiseksi opettajaksi ilman, että oli varsinaisesti edes ollut luokan edessä. Rehtoreiden ammattiliittoa edustava Philippe Tournier toteaa, ettei lentäjiä tai lääkäreitäkään voisi kouluttaa näin. Berest arvostelee poliitikkoja ja presidentti Sarkozya, joka esitti lisäksi helmikuussa 2012, että osalla opettajista läsnäolovelvollisuus kouluissa nostettaisiin 26 tuntiin viikossa ja vastaavasti palkka kasvaisi 25 %. Näin opettajat voisivat myös valmistella tunteja ja korjata kokeita koulussa työaikana. Uutta käytäntöä sovellettaisiin vain sitä haluaviin opettajiin. Ehdotus sai aikaan paljon kritiikkiä. Opettajat totesivat, ettei 26 tuntia viikossa riitä koko työmäärän tekemiseen. Lisäksi kouluissa ei olisi tilaa ja työpisteitä kaikille opettajille. Eräs vastustajista, lukion opettaja Antoine Gaudin kirjoitti, että hänen koulussaan on opettajia ja avustajia noin 200 ja opettajainhuoneessa vain parikymmentä istumapaikkaa. Hänen omassa oppiaineessaan on 18 opettajaa ja heillä yhteinen työtila, jossa on vain kahdeksan tuolia, neljä pöytää ja kaksi tietokonetta. Miten opettajat voisivat tehdä valmistelutyönsä tällaisissa tiloissa? Tilanne on Gaudinin mukaan suunnilleen sama muissakin hänen näkemissään ranskalaisissa kouluissa. (Berest 2012, 34–41.)

Vaikka opettajat yrittäisivät kuinka tehdä parhaansa ja olisivat omistautuneita työlleen, työolosuhteet Ranskassa kouluissa eivät ole helpot, kuten ranskalainen opettaja kirjoittaa:

*Luokat ovat usein keskustelun aihe opettajainhuoneessa, liikaa oppilaita, kolmissenkymmentä luokallaan, joskus enemmän, ei jaettua ryhmää kielten tunneilla tai luonnontieteessä...hyvin heterogeeninen samalla tasolla...suuri määrä*



*huonoja syitä, jotka etäännyttävät meitä liian usein tehtävämme perimmäisestä tarkoituksesta: opettaa!*<sup>75</sup> (ROPE NC14.)

Ulkomailla toimivissa, yritysten ylläpitämissä ranskalaisissa kouluissa tilanne oppilasmäärien ja oppimateriaalien suhteen on ollut erilainen. Yritykset ovat pystyneet hankkimaan kaiken tarvittavan materiaalin ja oppilasmäärät luokissa ovat selvästi pienempiä kuin Ranskassa. Monta vuotta ulkomaankomennuksella viettäneet, Ranskaan palaavat opettajat ovatkin kohdanneet kotimaassaan täysin erilaisen koulumaa-ilman. Keskusteluissa opettajien kanssa tulee usein esiin voimakas kritiikki nimenomaan presidentti Sarkozya sekä hänen uudistuksiaan kohtaan. Opettajat kritisoivat myös presidentin tietämättömyyttä koulujen todellisesta tilanteesta. IUFM-laitosten sulkeminen on suurimpia virheitä. (KTPK 2013; TPK 2017.) Vaikka laitokset eivät tarjonneet opiskelijoiden mielestä parasta ja tulevaa työtä ajatellen aina tarkoituksenmukaisinta opetusta, ne olivat kuitenkin jonkinlainen tukiasema opiskelijoille. Laitosten toiminnan loputtua concours-kokeen suorittaneet jäivät täysin yksin. He eivät saaneet todellista ohjausta ensimmäisenä työvuonna ja pidettävä tuntimäärä oli kohtuuton pieneen koulutukseen nähden.

Ranskalaiset opettajat valittavat luokkien suurista oppilasmääristä sekä edellä esiin tulleista riittämättömistä oppimateriaaleista ja huonoista koulujen tiloista. Kuitenkin pitkän uran ulkomailla toimivissa ranskalaisissa kouluissa tehnyt opettaja painottaa opettajien koulutuksen merkitystä, ei niinkään oppimateriaalien tai oppilasmäärän vaikutusta työhön. Opettaja työskenteli yli 20 vuotta ulkomailla ja tutustui samalla muiden maiden koulusysteemeihin. Ranskaan palattuun hän kirjoitti minulle:

*--- oppilaiden menestyksessä pitää kyseenalaistaa vähemmän oppimateriaalien ja oppilasmäärän merkitystä kuin opettajien peruskoulutusta ja täydennyskoulutusta sekä heidän [opettajien] kykyään sopeutua muutokseen. Ranskalaiset opettajat kärsivät työssään, koska heidän jalot pyrkimyksensä ja ammatin todellisuus ovat yhteen sopimattomia.*<sup>76</sup> (ROPE MC5, 2012.)

<sup>75</sup> *Les classes sont souvent un sujet de débat en salle des professeurs, trop d'élèves, une trentaine par classe des fois plus, pas dédoublées durant les cours de langues ou de sciences...très hétérogènes dans les niveaux...une foule de mauvaises raisons qui nous éloignent trop souvent de sens profond de notre mission : enseigner !*

<sup>76</sup> *--- c'est moins les moyens matériels ou les effectifs qu'il faut remettre en question dans la réussite des élèves, que la formation initiale et continue des enseignants et leur capacité à s'adapter au changement. Les enseignants français souffrent au travail du fait d'un trop grand décalage entre leurs aspirations et la réalité du métier.*

Sama opettaja kertoi seuraavana vuonna tavatessamme kenttätyömatkallani, että ranskalaiset opettajat ovat konservatiivisia eivätkä halua riskeerata työssään. Opettajat vastustavat muutoksia eivätkä ole valmiita työskentelemään esimerkiksi suosiossa olevien neurotieteiden kanssa. (KTPK 2013.) Kasvatustieteilijät Vincent Troger ja Jean-Claude Ruano-Borbalan toteavat, että opettajien ammattikunta on aina vastustanut muutoksia. Erityisesti tämä näkyy silloin, kun muutokset asettavat kyseenalaiseksi opettajan auktoriteetin. Auktoriteetin perustana on valtion opettajille antama valta tiedon siirtämisessä. (Troger et al. 2017, 63.) Suurena ongelmana tapaamani opettaja koki juuri opettajankoulutuksen, jossa aineenopettajan maisteriopinnoissa ei ole ollut minkäänlaista pedagogista koulutusta. Lisäksi valtio osoittaa opettajille, joilla on vähiten koulutusta, työpaikaksi hankalimmat koulut vaikeilla alueilla. Opettajille annetaan suuria oppilasmääriä, vaikka heitä ei ole koulutettu toimimaan suuren luokan kanssa eikä myöskään vaikeuksissa olevien oppilaiden kanssa. Opettajan mielestä ranskalainen koulu on ja pysyy elitistisenä ja se on ollut sitä Napoleonin ajoista lähtien. (KTPK 2013.)

Kymmenen vuotta erityisopettajana toiminut alakoulun opettaja kertoo kuitenkin jonkinlaisen muutoksen tapahtuneen:

*Oli aikaa vievää saada ajatustavat muuttumaan, hyväksyä muutoksia tai korjauksia ja varsinkin saada opettaja avaamaan luokkansa ovi, vertauskuvallisesti puhuen. Mutta miten rikastuttavaa ja mikä ilo, kun voi nähdä lapsen silmistä onnistumisen mielihyvän... vihdoin!*<sup>77</sup> (ROPE NE7, 2012.)

Kolme vuotta koulutusuudistuksen toteutuksen jälkeen, vuonna 2012, uudistuksen havaittiin epäonnistuneen. Kuten edellä olevista esimerkeistäkin voi havaita, suuri osa valmistuvista opettajista joutui heti vastuuseen yhdestä tai useammasta luokasta ilman minkäänlaista pedagogista koulutusta ja ilman, että oli koskaan aiemmin edes kohdannut oppilaita luokkatilanteessa. Asia kävi ilmi myös syksyllä 2012 presidentille tehdyssä selvityksessä opintouudistuksesta.<sup>78</sup> Lisäksi oikeistoon kuuluva UMP-puolueen kansanedustaja Groperrin toi esiin raportissaan, että opettajat kärsivät tilanteesta, jossa he joutuivat toimimaan ammatissaan ilman varsinaista koulutusta. Uudistusta moitittiin hätäisesti tehdyksi ja huonoksi ja sen ainoa varsinainen päämäärä oli enemmänkin taloudellinen säästö kuin pedagoginen näkökulma. (Auduc 2016, 421–422.)

<sup>77</sup> *Ce fût un travail de longue haleine pour faire changer les mentalités, faire accepter certains changements ou aménagements et surtout amener l'enseignante à ouvrir la porte de sa classe symboliquement parlant. Mais quel épanouissement et quelle joie quand on lit dans les yeux d'un enfant le plaisir de réussir...enfin !*

<sup>78</sup> Rapport de la Concertation sur la Refondation de l'École de la République, 2012.

Toisen asteen opettajiksi haluavien määrä laski uudistuksen myötä. Kun vielä vuonna 2008 concours-kokeeseen oli ilmoittautunut 115 800 hakijaa, oli vastaava määrä vuonna 2012 vain 69 350 henkilöä. Hakijamäärän väheneminen koski kaikkien oppiaineiden opettajiksi hakevia. Esimerkiksi vuosina 2011–2013 CAPES-tutkinnon suorittaneille olisi ollut tarjolla 13 272 avointa työpaikkaa, mutta 3 640 paikkaa ei voitu täyttää hakijapulan takia. (Auduc 2016, 422–423.)

Ranskalaisessa luokanopettajien koulutusjärjestelmässä on olemassa mahdollisuus valmistua opettajaksi myös erivapauden turvin. Osa ranskalaisista alakoulun opettajista ei ole koskaan opiskellut yliopistossa, vaan heille on voitu myöntää myös muilla perusteilla oikeus suorittaa luokanopettajan CRPE-koe. Kokeeseen on saanut osallistua, jos henkilö on esimerkiksi suorittanut kandidaattitutkintoon verrattavissa olevan koulutuksen muussa oppilaitoksessa kuin yliopistossa. Tällaiset erivapaudet koskevat myös huipputasoita urheilijoita sekä vanhempia, joilla on itsellään vähintään kolme lasta. (Tisserand 2014, 131.) Tunnen äidin, joka sai osallistua CRPE-kokeeseen, koska hänellä oli kolme lasta ja ammattikoulutuksena puutarha-alan tutkinto. Henkilöllä voi olla myös esimerkiksi markkinointialan koulutus, jonka perusteella hän saa luvan osallistua kokeeseen. Myös IUFM-laitosten olemassaolon aikana kokeeseen on voinut valmistautua omatoimisesti, esimerkiksi CNED-etäopintojen kautta, eikä asianomainen ole siis lainkaan osallistunut IUFM:n luennoille. Tunnen opettajan, joka suorittaessaan siviilipalvelusta valmistautui samalla itsenäisesti CRPE-kokeeseen. Näissä tapauksissa ranskalaiset opettajat eivät ole koskaan suorittaneet minkäänlaisia kasvatustieteen opintoja. Keskusteluissa eläkeikää lähestyvien ja eläkkeellä olevien opettajien kanssa on tullut vastaavasti esiin vuoteen 1990 saakka toimineiden École normale -oppilaitosten antama monipuolinen opettajankoulutus. Opettajat kokevat saaneensa ohjausta ja apua tulevaan ammattiinsa ja koulutukseen on kuulunut myös harjoittelua koulussa. (TPK 2014; 2017.)

## Uusi yliopistollinen koulutus

Opettajankoulutus koki jälleen suuren muutoksen vuonna 2013, kun 32 ESPE-laitosta<sup>79</sup> aloitti toimintansa tehtävänänsä kandidaatin tutkinnon jälkeinen opettajien kaksivuotinen koulutus. Näin ollen opettajankoulutuksesta tuli kokonaisuudessaan viisivuotinen (bac+5), koska ESPE-laitoksen antamaa koulutusta oli edeltänyt kolmivuotinen kandidaatin tutkinnon suorittaminen. Heinäkuussa 2013 voimaan tulleen

<sup>79</sup> Écoles supérieures du professorat et de l'éducation

lain<sup>80</sup> mukaan laitokset antoivat opetusta tuleville opettajille eri oppiaineissa ja niiden didaktiikassa sekä pedagogiikassa ja kasvatustieteissä. Opiskelijoita valmennettiin myös concours-kokeisiin. Laitos järjesti lisäksi täydennyskoulutusta jo työssä oleville opettajille, koulutti tutkija-opettajia sekä yliopisto-opettajia. Tehtäviksi määriteltiin myös ainekohtainen ja pedagoginen tutkimustyö sekä kansainvälinen yhteistyö. Tulevia opettajia tuli lain mukaan valmentaa myös elinikäiseen oppimiseen ja laitosten täytyi järjestää koulutusta liittyen tasa-arvokysymyksiin ja taisteluun syrjintää vastaan.<sup>81</sup> (Tisserand 2014, 200; Auduc 2016, 423–424.)

Tärkeimpänä tehtävänä ESPE-laitoksilla oli tulevien opettajien koulutus, jossa ensimmäisenä opiskeluvuonna painotettiin oppiainetuntemusta sekä tutustutettiin opiskelijoita luokkatilanteisiin ja toimimiseen luokassa. Ensimmäisen vuoden lopussa opiskelijat suorittivat concours-kokeen ja sen läpäisseet pääsivät jatkamaan toiseksi vuodeksi. Toisen opiskeluvuoden aikana opiskelijat suorittivat useita harjoittelujaksoja kouluissa. Aluksi he seurasivat opetusta ja myöhemmin saivat osallistua käytännössä opetukseen toisen opettajan ohjaamana. Opiskelijat tutustuivat opetuksen eri puoliin sekä toimijoihin, kuten opettajiin, opettajankouluttajiin, rehtoreihin, koulutarkastajiin ja koulun kanssa yhteistyötä tekevien yhdistysten toimihenkilöihin, jotka kaikki osallistuivat heidän koulutukseensa. (Auduc 2016, 424–426.)

Luokanopettajien concours-koe (CRPE) sisälsi kaksi kirjallista ja kaksi suullista koetta. Ensimmäinen kirjallinen koe keskittyi ranskan kieleen, sen kirjoittamiseen, kielioppiin ja opettamiseen ja toinen vastaava kirjallinen koe oli matematiikasta. Ensimmäistä suullista koetta varten opiskelija oli saanut valita yhden seuraavista aiheista: tiede ja teknologia, historia, maantieto, taidehistoria, taide, musiikki tai kansalaistaito. Hänen tuli valmistella valitsemaansa oppiaineeseen liittyvästä aihealueesta vähintään kymmensivuinen esitys/kansio (dossier), joka piti esitellä kouluttajista koostuvalle raadille 20 minuutin aikana. Esittelyn jälkeen raati esitti opiskelijalle kansioon liittyviä kysymyksiä tieteellisestä, pedagogisesta ja didaktisesta näkökulmasta ja myös laajensi ja syvensi kysymyksiä kyseisestä oppiaineesta. Tämä osio kesti noin 40 minuuttia. Myös toinen suullinen koe sisälsi kaksi osaa, joista ensimmäisessä evaluoitiin opiskelijan kykyä opettaa liikuntaa (EPS) sekä hänen tietämystään liikunnan opetuksen osuudesta ja merkityksestä terveyden kannalta alakoulussa. Toisen suullisen kokeen jälkimmäinen osa keskittyi opiskelijan tietoihin Ranskan koulusysteemistä ja erityisesti alakoulusta, sen organisaatiosta, arvoista, tavoitteista,

<sup>80</sup> Légifrance. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. <<https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/>> luettu 5.10.2021.

<sup>81</sup> Réseau des INSPÉ <<https://www.reseau-inspe.fr/pourquoi-integrer-inspe/>> luettu 5.10.2021.

historiasta ja nykypäivän haasteista. Lisäksi koe keskittyi tulevan opettajantyön etiikkaan, vastuuseen ja ammattiin sitoutumiseen. Aluksi opiskelijan piti esitellä 15 minuutin ajan ammatillista tilannetta, joka liittyi koulun toimintaan. Aiheen ja siihen liittyvän korkeintaan viisisivuisen esittelytekstin oli antanut raati. Lopuksi raati haastatteli opiskelijaa kyseisestä aiheesta 30 minuutin ajan. (Auduc 2016, 428–429.)

Verrattuna aikaisempaan koulutukseen ESPE-laitoksen antama koulutus vaikutti monipuoliselta ja antoi opiskelijalle laaja-alaisen näkemyksen niin kasvatustieteen eri osa-alueista kuin koulutyöstä käytännössä. Kuitenkin edelleen Ranskassa oli mahdollista valmistautua luokanopettajan CRPE-kokeeseen itsenäisesti CNED-etäopintojen kautta. Vanhempien haastatteluissa on tullut esiin nimenomaan huoli siitä, että useissa tapauksissa opettajilla ei ole aiemmin ollut lainkaan lapsen psykologiseen kehitykseen liittyviä opintoja. Heiltä on näin ollen voinut puuttua taito kohdata lapsi tämän eri kehitysvaiheissa. Opettajat ovat jääneet kiinni opetussuunnitelman määrittämiin asioihin osaamatta katsoa tilannetta kokonaisuuden ja lapsen kehityksen kannalta. Oppilaan rankaiseminen on ollut helppo tapa silloin, kun opettajalta ovat muut keinot loppuneet. (Ä3, 2012; Ä10, 2013; 2017.)

Ranskalaiset opettajat itse kokevat olevansa kovan paineen alaisina koulutarkastusten, jatkuvien viranomaisten taholta tulevien muutosten ja vanhempien asettamien vaatimusten edessä. Alakoulun opettaja kirjoittaa:

*Kun minusta tuli opettaja, tunsin eräänlaista ylpeyttä: harjoittaisin ”maailman kauneinta ammattia”, joksi sitä kutsutaan Ranskassa. Sanottakoon, että olin ajatuksissani vielä kaukana niistä paineista, joihin opettajat joutuvat ammattinsa puitteissa. Kuitenkin jo muutaman kuukauden kuluttua nämä paineet olivat selvästi havaittavissa ja ovat nyt edelleen ajankohtaisia kaksitoista vuotta myöhemmin.*<sup>82</sup> (ROPE ME1, 2012.)

Opettaja ja opettajankouluttaja Gwénola Réto tuo esiin aloittelevien opettajien kovan stressin ja paineet sekä voimakkaan epävarmuuden tunteen eri tahoilta tulevien vaatimusten ristitulessa. Nuoren opettajan on usein vaikea uskoa ja kehittää luottamustaan omaan ammattitaitoonsa. Kuitenkin nykyisessä opettajankoulutuksessa monet asiat otetaan eri tavalla huomioon eivätkä nyt valmistuvat opettajat joudu kokemaan

<sup>82</sup> *Quand je suis devenu enseignant, j’ai éprouvé une certaine fierté : j’allais pratiquer « le plus beau métier du monde », comme on le surnomme en France. Ceci dit, j’étais encore loin d’imaginer les pressions diverses auxquelles les professeurs sont soumis dans le cadre de leur profession. Pourtant, après quelques mois de pratique à peine, ces pressions étaient déjà très perceptibles et sont toujours d’actualité douze ans plus tard.*

samaa kuin suoraan concours-kokeen jälkeen kokopäivätyöhön joutuneet kollegansa muutama vuosi sitten. (Réto 2013, 29.)

Vaikka koulutusohjelma on muuttunut, kokevat nykyiset opiskelijat edelleen opettajankoulutuksen riittämättömäksi. Vuonna 2019 haastattelemani opiskelija toteaa, että opettajia ei vieläkään kouluteta Ranskassa hyvin. Ollessaan vaihto-opiskelijana Kanadassa hän näki täysin erilaisen opettajankoulutuksen. Opiskelijan mielestä Ranskassa kaikki tehdään vaikealla tavalla ja päinvastoin kuin muualla eivätkä opiskelijat ymmärrä kouluttajien toimintaa. Kanadassa opettajankoulutuksessa oli esimerkiksi erillisenä oppiaineena luokanhallinta (la gestion de classe), jota opiskeltiin koko lukukausi. Ranskassa hän on opiskellut vastaavaa ainetta koko koulutuksen aikana vain 1–3 tuntia. Opiskelija kokee, ettei näin pienestä tuntimäärästä ole mitään hyötyä. Luokanhallinta on keskeistä opettajan työssä ja sitä pitäisi hänen mielestään opiskella paljon enemmän. (R3, 2019.)

Syksyllä 2019 opettajankoulutus koki Ranskassa jälleen muutoksen, kun yliopistojen ESPE-laitosten tilalle perustettiin INSPÉ-laitokset.<sup>83</sup> Tavoitteena oli yhtenäistää koulutusta, joka oli ollut liian erilaista eri puolilla Ranskaa toimivissa yliopiston laitoksissa. Uudistuksen toinen tärkeä tavoite oli vahvistaa teoriaopintojen ja opetusharjoittelun yhteyttä. Tällä pyrittiin siihen, että opiskelijat saisivat myös ohjausta kouluissa toimivilta opettajilta, ei ainoastaan yliopiston opettajilta, jotka eivät itse toimi kentällä.<sup>84</sup>

## Uralla eteneminen – työtä aamusta iltaan

Ranskassa opettajat, jotka ovat valtion virkamiehiä, etenevät koko uransa ajan asteikolla (échelon) ja keräävät pisteitä edeten aina seuraavalle tasolle. Mitä ylemmällä tasolla opettaja on, sitä parempi hänen palkkansa on. Pisteitä kertyy esimerkiksi tarkastajan antamien arvosanojen perusteella sekä työvuosien, avioliiton ja omien lasten lukumäärän mukaan. (Berest 2012, 49; Auduc 2016, 434.) Pistemäärä vaikuttaa myös siihen, pääseekö opettaja työskentelemään tiettyyn kouluun. Opettajat eivät voi suoraan hakea työtä haluamastaan koulusta, vaan he esittävät toiveita paikasta. Mitä suurempi pistemäärä, sitä parempi mahdollisuus opettajalla on päästä haluamaansa kouluun. Kun nuori henkilö on valmistunut opettajaksi, hän on usein naimaton eikä hänellä ole vielä lapsia. Pisteitä ei tässä vaiheessa voi luonnollisesti olla myöskään työvuosista. Näin ollen opettajalla ei ole mitään mahdollisuutta saada

<sup>83</sup> Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

<sup>84</sup> Devenir enseignant : Une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier <<https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>> luettu 18.1.2021.

toivomaansa paikkaa. Opettaja Claire Berest kertoo kirjassaan, että vastavalmistuneet opettajat laitetaan yleensä vaikeimpiin ZEP-luokituksen kouluihin, joissa vaaditaan vähiten pisteitä. Näihin kouluihin tarvittaisiin kuitenkin päinvastoin kokeneita opettajia. Pariisissa vuonna 2012 ranskan kielen ja kirjallisuuden opettaja tarvitsi 694 pistettä päästäkseen opettamaan haluamaansa yläkouluun. Edellisenä vuonna luku oli ollut 739. Koulujen pistemäärät vaihtelevat vuosittain. Berest'n kirjan ilmestyessä vuonna 2012 jokainen opettaja sai uran alussa opetusministeriöltä kannustukseksi 21 pistettä. Tämän jälkeen hän sai 10 pistettä jokaisesta työvuodesta, 25 bonuspistettä joka neljäs vuosi ja 300 pistettä opetettuaan viisi vuotta ZEP-luokituksen koulussa. Pisteiden kerääminen ja eteneminen uralla on siis hidasta. (Berest 2012, 49–51.)

Ranskassa opettajien työpäivät kouluissa ovat huomattavan pitkiä. Opetusta on ala- ja yläkouluissa myöhäiseen iltapäivään, kello 16–17, saakka ja lukioissa kello 18 asti. Opetuksen valmistelu sekä kokeiden ja tehtävien korjaaminen vie koulupäivän jälkeen vielä paljon aikaa. Kenttätyömatkalla tapaamani 7–8-vuotiaiden luokanopettajan työpäivä alkaa joka päivä kello 7.15, jolloin hän saapuu kouluun. Oppitunnit alkavat kello 8.30 ja koulun päätyttyä kello 16.30 hän jää vielä korjaamaan oppilaiden tehtäviä ja kokeita ja valmistelemaan tulevia päiviä vähintään 1,5 tunnin ajaksi, usein vielä pidemmäksikin aikaa. Keskiviikkoisin alakoulussa ei ole tunteja, mutta opettaja valmistelee silloin opetusta. Samoin lauantai- ja sunnuntaiamat menevät tuntien suunnittelussa. Töitä hän tekee 55–65 tuntia viikossa. Opettaja joutuu myös tekemään paljon kirjallisia töitä ja täyttämään papereita esimerkiksi lääkäreitä ja psykologeja varten. Kaksi kertaa viikossa, tiistaisin ja torstaisin, hän antaa tukiopetusta sitä tarvitseville oppilaille koulun jälkeen kello 16.45–17.30. Usein tukiopetuksessa on 3–4 oppilasta kerrallaan. Myös näiden lasten koulupäivät muodostuvat pitkiksi ja kotona on vielä edessä läksyjien tekeminen. (KTPK 2013.)

Alakoulun 6-vuotiaiden opettaja aloittaa työpäivänsä kello 7.30 ja lasten lähdettyä kotiin kello 16.30 hän jatkaa töitä koululla 1–1,5 tuntia. Ainoastaan torstaisin hän lähtee koulusta yhtä aikaa oppilaiden kanssa. Keskiviikkoisin, jolloin oppilailta on vapaapäivä, opettaja valmistelee koululla tehtäviä vihkoihin ja suunnittelee opetusta. Tiistaisin ja perjantaisin koulun jälkeen hän lisäksi pyyhkii oppilaiden pulpetit ja lakaisee luokan lattian. (KTPK 2013.) Tarmo Kunnaksen mukaan ranskalaiset ovat ahkeria, asiallisia ja sitkeitä (Kunnas 1993, 184). Ahkeruus on tullut esiin myös Rauhalla toimineen ranskalaisen koulun opettajien kohdalla. Opettajat ovat tehneet töitä tunteja laskematta, olivatpa kysymyksessä koulun projektit, leirikoulumatkat eri puolille Suomea tai ulkomaille sekä ohjelman suunnittelu ja harjoittelu koulun juhliin. Koulussa monta vuotta tuntiopettajana toiminut ei-ranskalainen henkilö muisteli, miten tärkeää ranskalaisille opettajille oli esimerkiksi koulun juhlissa osoittaa ahkeruutensa. Vaikka juhla olisi ollut vain pieni laulutuokio, piti jokaisen opettajan olla ohjaamassa yksi esitys. Kun kaikki koulun oppilaat lauloivat yhdessä, oli

jokaisen laulun kohdalla kuoronjohtajana eri opettaja. Vanhemmille oli näytettävä, että kaikki opettajat ovat ponnistelleet juhlan eteen. Näin heitä ei voitu syyttää laiskittelusta. Opettajat ovat valmistelleet myös opetustaan äärimmäisen pikkutarkasti. Ranskalainen työtoverini ihmettelikin yläkoulun aineenopettajana toimivan suomalaisen ystävänsä tapaa valmistella tunnit vain ylimalkaisesti. Ranskalainen totesi, ettei hän itse voisi koskaan mennä pitämään tuntia kouluun yhtä vähällä valmistautumisella. (TPK 2008; 2009; 2020.)

Toisaalta eri kulttuureista tulevien opettajien välillä voi tulla myös toisenlaisia näkemyseroja, kuten koulussa työskennellyt tuntiopettaja kirjoittaa:

*Isoin haaste minulle opettajana ranskalaisten kanssa oli se, että ranskalaiset keskittyivät suhteiden lämmittämiseen ja ylläpitämiseen turhankin pitkään unohtamalla työn ja tehtävän pointin. Kollegoiden työsuhteiden lämmittämiseen käytetään monia tapoja ja jopa törkeää juoruilua. Vaarana tässä on se, että työtehtävä muuttuu leikkimiseksi. Olen myös huomannut ranskalaisista, että he eivät saa mitään työtä kiitettävästi tehtyä, vaan ovat tyytyväisiä keskeneräisiin tai huonosti tehtyihin töihin. (SOPE9, 2017.)*

Vaikeista henkilösuhteista huolimatta ranskalaiset opettajat suhtautuvat työhönsä äärimmäisen tunnollisesti ja kunnianhimoisesti. Ranskalainen alakoulun opettaja, jolla on kolmen luokkatason yhdysluokka, toteaa:

*Jos suhtaudutte opettajan työhönne intohimoisesti, kuten minä ajattelen tekevänäni, totta kai menetätte muutaman tunnin yöunia, koska lukuisina öinä mietitte, miten toimia paremmin.<sup>85</sup> (ROPE NE16, 2014.)*

Yli 20 vuotta opettajana toiminut 9-vuotiaiden luokanopettaja kirjoittaa:

*Tämä työ on kiehtovaa, se vaatii paljon: paneutumista, energiaa, kärsivällisyyttä, kuuntelemista, aikaa... se on rikasta ihmissuhteissa: lasten, kollegoiden, vanhempien ja kaikkien yhteistyökumppaneiden kanssa. Tämä on sen [työn] vahva puoli.<sup>86</sup> (ROPE NE5, 2012.)*

<sup>85</sup> *Si vous êtes un professeur passionné, comme je pense l'être, bien entendu vous perdez quelques heures de sommeil car nombreuses sont les nuits pendant lesquelles vous cherchez comment faire mieux.*

<sup>86</sup> *Ce métier est passionnant, il demande beaucoup : d'investissement, d'énergie, de patience, d'écoute, de temps... il est riche en relations : avec les enfants, les collègues, les parents et tous les partenaires. C'est ce qui fait son point fort.*



Kasvatustieteilijä Kari Uusikylän mukaan opettajan työ vaatii pedagogista rakkautta, sydäntä ja jokaisen oppilaan näkemistä arvokkaana ihmisenä. Opettajan vastuulla on oppilaan kehityspotentiaalin tukeminen ja omien lahjojen löytäminen. Opetustyö vaatii myös ajattelukykyä sekä teoreettisen tietämyksen ja käytännön yhteen sovittamista erilaisissa opetustilanteissa. Koulun ilmasto ja moraalit riippuvat ratkaisevasti opettajista. (Uusikylä 2003, 136.) Katson näiden ajatusten kuuluvan opettajan työhön kaikkialla maailmassa, mutta kuinka hyvin ne toteutuvat ranskalaisessa koulussa? Vaikka opettaja suhtautuisi työhönsä äärimmäisen tunnollisesti, jaksako tai haluaako hän Ranskassa vallitsevissa työolosuhteissa läheskään aina kannustaa oppilaitaan? Jos opiskelun aikana teoreettiset opinnot ovat olleet vähäisiä, ei opettajalla ole mahdollisuutta yhdistää teoriaa ja käytäntöä. Luokassa, jossa on 30 oppilasta eikä käytettävissä ole kouluavustajaa, aikaa ei ole yksilölliseen ohjaukseen ja oppilaan kehityksen tukemiseen. Lisäisin Uusikylän ajatukseen opettajan vaikutuksesta koulun ilmapiiriin ja moraaliiin myös rehtorin vaikutuksen. Rehtorilla koulun johtajana on erittäin tärkeä tehtävä koulun hengen ja työilmapiirin luomisessa yhdessä opettajien kanssa.

Yliopisto-opettaja ja toimittaja Peter Gumbel toteaa Ranskan koululaitosta käsittelevässä teoksessaan *On achève bien les écoliers* (2010) (Oppilaita lannistetaan), että Ranskan kaltaisessa autoritaarisessa koulusysteemissä hallitus päättää opetussuunnitelman pienimmästäkin yksityiskohdasta, tuntimääristä sekä siitä, missä järjestyksessä oppilaiden on omaksuttava tiedot. Olipa opettajien koulutus mitä tahansa, heitä kohdellaan kuin tehdastyöläisiä. Heidän tehtävänä on panna täytäntöön opetussuunnitelma juuri sellaisena, kuin se on annettu. Opettajat ovat eristyksissä ja yksin, ilman mitään apua. Heillä ei ole lähes olemattoman koulutuksensa takia juurikaan tietoa kentällä käytettävistä metodeista. Näin ollen ei ole yllättävää, että suuri määrä opettajia käyttää metodeja, joita he muistavat omien opettajiensa aikoinaan käyttäneen. Opettaja on luokan edessä ja jakaa tietoa, jota oppilaat vastaanottavat passiivisesti. Vaikka opettaja yrittäisi järjestää opetustaan uudella tavalla, hän on kuitenkin sidottu systeemin mukaisiin kokeiden pitämiseen ja arvosanojen antamiseen, joten muutosten tekeminen on joka tapauksessa rajoitettua. Väistämättä opettaja luokittelee oppilaitaan, jotka joutuvat kilpailuasetelmaan keskenään. (Gumbel 2010, 48–49.)

Vaikeuksista huolimatta uransa alussa oleva nuori ranskalainen alakoulunopettaja kirjoitti minulle, ettei hän vaihtaisi ammattiaan:

*Totta kai, on vaikeita hetkiä, hetket, jolloin vanhemmat eivät tue meitä, ovat uuvuttavia, ylä- ja alamäkeä, aina epävarmuutta... mutta en vaihtaisi tätä ammattia koko maailmassa mihinkään muuhun. Pidän työskentelystä lasten kanssa, ajattelen osallistuvani heidän kokonaiskehitykseensä, olen mukana heidän*

*oppimisessaan edistäen joidenkin oppimista ja antaen toisille halua ponnistella.*<sup>87</sup> (ROPE NE16, 2014.)

Peter Gumbel ajattelee, että tulevaisuudessa tärkein muutos Ranskan koululaitoksessa ovat uuden sukupolven opettajat. Heidän asenteensa ovat täysin erilaisia kuin aiemmilla opettajilla. Nuorilla opettajilla on mielessään muistoja omasta ankarasta kouluajastaan. Näin ollen esimerkiksi opettajaksi opiskeltaessa tehdyt vierailut vaihto-ohjelmien puitteissa ulkomaisiin kouluihin muuttavat ajatusmaailmaa. Nähdessään rennompaa koulunkäyntiä opiskelijat alkavat pohtia ja kyseenalaistaa ranskalaista kovaa ja vaativaa koulusysteemiä. Gumbel on vieraillut myös Suomessa ja tutustunut täällä useisiin kouluihin. Suomalaiset opettajat ja opettajankoulutus saavat häneltä valtavasti kiitosta. (Gumbel 2010, 147–148, 157.) Keskustelin vuonna 2015 Suomessa kouluihin tutustuneen ja opetusta seuranneen, lisäopintoja tehneen ranskalaisen opettajan kanssa koulujärjestelmien erilaisuudesta. Opettaja oli matkansa loppuvaiheessa lähinnä epätoivoinen, koska hänestä tuntui mahdottomalta palata enää takaisin Ranskan systeemiin. Sanoin hänelle, että hän ei voi yksin muuttaa Ranskan koulujärjestelmää, mutta voi palattuaan alkaa puhua muutoksesta ja kertoa näkemästään kollegoilleen. Nämä vastaavasti puhuvat muille ja mitä suurempi joukko opettajia alkaa kyseenalaistaa vallitsevaa tilannetta, sitä suurempi on mahdollisuus muutokseen. Myös alakoulunopettajana Ranskassa toiminut ja sittemmin monta vuotta Suomessa asunut opettaja kertoi tutustuttuaan suomalaiseen kouluun, että paluu Ranskaan tulee olemaan vaikeaa. Nämä kaksi opettajaa, kuten myös Rauhalla suomalaisiin kouluihin tutustuneet ranskalaiset opettajaryhmät, ovat toisinajattelijoita, jotka haluavat muutosta omaan työhönsä. He uskaltavat ajatella opettajan työtä uudelta kannalta ja toimivat eräänlaisina opettajien muodostaman kulttuuriperintöyhteisön rikkojina. He vastustavat perinteistä tapaa toimia opettajana ja etsivät työhönsä uusia näkökulmia. Ranskassa tähän ei aina suhtauduta myönteisesti ja opettajat ovatkin joutuneet joidenkin kollegoidensa kanssa ristiriitaan esitettyään uusia ajatuksia. (TPK 2012; 2013; 2015.)

## 4.4 Koulutarkastus

Ranskassa koulutarkastuksella on pitkät perinteet. Uudistaessaan toisen asteen koulutusta 1800-luvun alkuvuosina Napoleon loi samalla yläkouluihin ja lukioihin

<sup>87</sup> *Bien entendu, il y a des moments difficiles, des moments quand les parents ne nous soutiennent pas qui sont épuisants, des haut et des bas, toujours des doutes... mais je ne changerais de métier pour rien au monde à ce jour. J'aime travailler avec les enfants, me dire que je participe à leur construction, les accompagner dans leur apprentissage, perfectionner certains et redonner le gout de l'effort à d'autres.*

tarkastus-instituution. Alakoulujen tarkastus sen sijaan alkoi vuoden 1833 Guizot'n lain myötä. Lain mukaan tarkastuksen tuli olla perinpohjainen ja sen tarkoituksena oli evaluoida opetuksen laatua, oppimateriaalien kuntoa sekä opettajan moraalia. Lisäksi tarkastaja selvitti, oliko opettajan pedagoginen osaaminen riittävää. Tarkastus-instituution luominen ei ollut kuitenkaan ilmaista eivätkä kaikki kansanedustajat aluksi suhtautuneetkaan siihen positiivisesti. Lopullisesti valtion järjestämä koulutarkastus tuli viralliseksi vuoden 1850 Falloux'n lain myötä. (Bathilde et al. 2007, 86; Combes 2013, 129; Troger et al. 2017, 20, 64.)

Koululaitosta käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta, opettajien kertomuksista ja haastatteluilta käy ilmi, että ranskalaiset opettajat ovat läpi vuosikymmenten pelänneet koulutarkastajan vierailua. Tämä tulee esille myös opettajapariskunta Henri ja Zoé Villin'n kertomuksesta vuodelta 1907. Opettajien suuri huolenaihe oli, tulisiko koulutarkastaja juuri sinä päivänä, kun opettaja ei ollut ennättänyt korjata oppilaiden kaikkia tehtäviä tai oli valmistellut tunnin huonommin muiden töiden takia. Etukäteen tarkastaja ei ilmoittanut tulostaan. Myös loppuviikko oli huono ajankohta tarkastukselle, koska oppilaat olivat väsyneitä vastaamaan kysymyksiin, jotka sisälsivät aina ansoja. (Combes 2013, 288–289.)

Opettajapariskunta työskenteli maaseutukoululla, jossa Zoé Villin opetti nuorempia oppilaita ja hänen puolisonsa vastaavasti ylempää luokkaa. Tarkastaja saapui koululle eräänä keskiviikkona ja astui sisään Zoé Villin'n luokkaan koputtamatta. Opettaja oli yllätysvierailusta hämillään. Lukutunti sujui ilman suurempia ongelmia, vaikka tarkastaja huomauttikin, ettei lapsilla ollut lukiessa vielä havaittavissa intonaatiota. Oppilaat eivät myöskään osanneet täydellisesti kertotauluja ja lausuntatunnilla he alkoivat ujostella, soperrella ja jopa nyhkyttää. Tarkastajan läsnäolo vaikutti opettajan mielestä lasten käytökseen. Tarkastaja poistui luokasta viileänä, nyökäten ylemmydentuntoisesti päättään ja todeten, että he tulisivat tapaamaan pian uudelleen. Zoé Villin oli pettynyt ja koki, ettei tarkastaja juurikaan ollut ystävällinen häntä kohtaan. Hänen mielestään koulutarkastaja ei arvostanut nuorempien oppilaiden opettajia ja piti heitä lähinnä apuopettajina, jotka saattoivat opettaa alkeita tai leikkiä piirileikkejä välitunnilla. (Combes 2013, 289–290.)

Myös Henri Villin'n luokan tarkastus alkoi huonosti. Koulutarkastaja kyseli oppilailta murtolukuja ja tulos oli pettymys. Yksi oppilaista ei tiennyt onko murtoluku  $\frac{1}{3}$  suurempi kuin  $\frac{1}{4}$  ja tarkastajan oli masentuneena annettava periksi. Hän oli kuitenkin tyytyväinen oppilaiden oikeinkirjoitustaitoon ja erinomaisesti esitettyihin lausuntaharjoituksiin. Lähtiessään tarkastaja totesi, että luokka on saanut hyvän alun opiskelussa. Opettajasta itsestään tuntui, että hän oli oppilaidensa kanssa vetänyt yhtä köyttä koko tunnin, he olivat olleet kuin rikostovereita. Opettaja jopa tunsu, miten oppilaat olivat halunneet yhteistyössä selviytyä tarkastajan edessä. (Combes 2013, 290.)

## Grand méchant loup – Iso paha susi

Vielä nykyisin koulutarkastus on opettajille jännittävä ja jopa ahdistava kokemus. Olen nähnyt neljä kertaa ranskalaisten työtovereideni valmistautuvan tarkastuksiin. Ulkomailla toimivissa ranskalaisissa kouluissa tarkastajan tulo tiedetään päivän tarkkuudella, mutta Ranskassa joillakin alueilla opettajat tietävät vain kuukauden, jonka aikana tarkastaja voi saapua minä päivänä tahansa. Yksi työtovereistani ei nukkunut Ranskassa asuessaan juuri ollenkaan tarkastajan saapumista edeltävänä kuukautena, vaan valmisteli tunteja myöhään yöhön saakka. Työpaikallani Raumalla koulun ilmapiiri muuttui selvästi jo tarkastusta edeltävällä viikolla ja kaikkien käytöksessä oli havaittavissa jännittyneisyyttä. Pienten maternelle-luokan opettaja kertoi ajatelleensa tarkastusta koko ajan sen jälkeen, kun tarkastajan Suomeen saapumispäivä oli selvillä. Tarkastuksen jälkeen opettajan valtasi suuri helpotus, kunnes hän alkoi taas odottaa seuraavaa tarkastusta. (TPK 2009; 2015; 2016.)

Koulutarkastus oli yksi ranskalaisten opettajien minulle lähettämien kertomusten aihealue. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta opettajat kokevat tarkastuksen turhana, stressaavana ja aikaa vievänä. Opettajat tarkastetaan kouluasteesta riippuen yleensä 2–5 vuoden välein, mutta joskus tarkastuksen väli voi olla jopa yli 10 vuotta. Yksi alakoulun opettajista kirjoittaa, että tarkastaja ei ole käynyt hänen luokassaan 12 vuoteen (ROPE NE12, 2013). Käytäntö vaihtelee alueittain, mikä tulee selvästi esiin opettajien teksteissä. Luokassa tapahtuneen tarkastuksen ja keskustelun jälkeen tarkastaja lähettää kirjallisen arvion ja arvosanan työstä. Varsinkin yläkoulussa tarkastajan raportti voi tulla vasta useita kuukausia tarkastuksen jälkeen ja arvosanaa opettaja voi joutua odottamaan jopa vuoden (ROPE MC8, 2013). Tarkastuksella on vaikutusta palkkaan ja etenemiseen uralla. Opettajat eivät siis ole tasa-arvoisessa asemassa keskenään, koska tarkastusväli vaihtelee suuresti eri puolilla Ranskaa. He kokevat tarkastuksen myös kuritoimenpiteenä ja suhteen tarkastajaan hierarkkisena, jolloin siitä jää puuttumaan ajatustenvaihto ja opettajan auttaminen työssään (ROPE NC6, 2012; ROPE NC16, 2012). Yksi kirjoittajista toteaa, että tarkastaja suhtautuu heihin kuin lapsiin (ROPE NM2, 2012).

Ranskalainen alakoulun opettaja kirjoittaa koulutarkastuksesta:

*Omasta puolestani suren suuresti sitä, miten se [koulutarkastus] tapahtuu: yksi kahden tunnin kestävä vierailu joka viides vuosi (tai harvemmin) ei näytä olevan luotettava evaluointi, sitä vastoin raporteilla, jotka tarkastajat kirjoittavat muutama päivä tämän episodin kaltaisen vierailun jälkeen, voi olla tärkeä vaikutus opettajan uraan. Mikä kaiken lisäksi, tällä tavalla toteutettuna, antaa*

*tarkastajasta ”ison pahan suden” mielikuvan ja vain harvat opettajat arvostavat hänen saapumistaan...<sup>88</sup> (ROPE ME1, 2012.)*

Toisen alakoulun opettajan mielestä:

*Tarkastajat merkitsevät aina ahdistusta, kun he tulevat meitä tarkastamaan ... koska heillä on paljon vaatimuksia, jotka eivät ole samoja eri tarkastajilla. Jotkut heistä antavat neuvoja, toiset vain yksinkertaisesti arvioivat [opettajaa].<sup>89</sup> (ROPE NE1, 2012.)*

Yläkoulun aineenopettajan mielipide tarkastuksesta on selvä:

*Vanhanaikainen systeemi eikä ollenkaan motivoiva.<sup>90</sup> (ROPE MC8, 2013.)*

Myös eräs kenttätömatkalla tapaamani luokanopettaja kokee tarkastajan vierailun aina vaikeana tapahtumana. Tarkastaja on luokassa kaksi tuntia, kyselee oppilailta asioita ja tarkastelee heidän viikkojaan. Lisäksi hän keskustelee opettajan kanssa ja antaa tälle toimintaohjeita. Opettajasta tuntuu, että hän on arvostelun ja tuomion alaisena. Viimeksi tarkastaja oli kuitenkin ollut erinomainen ja jopa hymyillyt, mikä ei ole ollenkaan tavallista. (KTPK 2013.)

Koulutarkastajalla on paljon valtaa, mikä ilmenee seuraavasta yläkoulun aineenopettajan tekstistä:

*Tarkastukset eivät anna minulle mitään. Se on tilaisuus keskustella tarkastajan kanssa, järjestää luokka, laittaa vihkot järjestykseen, mutta ammatillisesti se ei tuo minulle mitään. Koska suutuin hieman urani alussa eräälle tarkastajalle, urani on edennyt hitaasti.<sup>91</sup> (ROPE MC6, 2012.)*

<sup>88</sup> *Pour ma part, je regrette grandement la manière dont cela se passe: une visite de deux heures tous les cinq ans (ou bien plus) ne m'apparaît pas comme étant une évaluation sérieuse, d'autant que les rapports que les inspecteurs rédigent quelques jours après ces visites épisodiques peuvent avoir des conséquences importantes sur la carrière des enseignants ! Qui plus est, cette manière de faire donne une image de "grand méchant loup" à l'inspecteur et peu d'enseignants apprécient sa venue...*

<sup>89</sup> *Les inspecteurs représentent toujours une source d'angoisse quand ils viennent nous inspecter... car ils ont beaucoup d'exigences et pas toujours les mêmes d'un inspecteur à l'autre. Certains sont dans la perspective du conseil, d'autres dans celle d'évaluer simplement.*

<sup>90</sup> *Système archaïque et absolument pas motivant.*

<sup>91</sup> *Les inspections ne m'apportent rien. C'est l'occasion de discuter avec l'inspecteur, de ranger la classe, de mettre de l'ordre dans les cahiers, mais professionnellement cela ne m'apporte rien. Comme je me suis un peu fâché avec un inspecteur en début de carrière, ma carrière a évolué lentement.*

Kuitenkin esimerkiksi opettaja Claire Berest on sitä mieltä, että koulutarkastajia tulisi olla enemmän, jotta opettajat saisivat yhteenvetoja toiminnastaan ja apua tarkastajalta. Hänen alueellaan tarkastus tehdään vain joka kolmas tai neljäs vuosi, koska tarkastajilla on liikaa töitä. Berest kertoo, että opettajien keskuudessa on herättänyt kritiikkiä uudistusehdotus, jonka mukaan tarkastajien virat lakkautettaisiin taloudellisista syistä. Tämän jälkeen rehtorit suorittaisivat tarkastuksen ja antaisivat opettajille arvioinnit ja arvosanat. Tammikuussa 2011 ranskalaiset opettajat ilmaisivat vastustuksensa uudistusta kohtaan. Kaikki rehtorit eivät ole koskaan toimineet opettajina, sen sijaan koulutarkastaja on aina ollut tarkastamansa aineen opettaja. Vastustajat kyselivät, millä kriteereillä rehtori arvioisi eri oppiaineita, joita hän ei itse tunne. Lisäksi positiivisena pidetään sitä, että tarkastaja tulee kouluyhteisön ulkopuolelta eikä näin ollen ole läheisissä tekemisissä tarkastamansa opettajan kanssa kuten rehtori on päivittäin. (Berest 2012, 113–114.)

Opettajien ajatukset tarkastuksista ovat siis ristiriitaisia. Kuitenkin keskustellessani ranskalaisten opettajien kanssa ja lukiessani heidän kertomuksiaan opettajan työstä vain harvat ovat puoltaneet koulutarkastusinstituutiota ja olleet tyytyväisiä omaan tarkastajaansa. Suurin osa on kokenut tarkastuksen stressaavana, hyödyttömänä ja keinotekoisena tapahtumana, koska tarkastaja viiptyy luokassa vain tunnin tai kaksi seuraamassa opetusta. Toisaalta voin hyvin ymmärtää opettajien huolen siitä, että yläkoulussa oppiainetta tuntematon rehtori toimisi tarkastajana ja antaisi opettajalle arvosanan opetuksesta ja näin vaikuttaisi hänen etenemiseensä uralla. Ranskalaisen yhteiskunnan hierarkia, byrokratia ja auktoriteetti usko tukevat tarkastusinstituutiota, eikä sitä ole varmasti helppo saada kokonaan pois koulusysteemistä.

Opettajilta saamissani 52 tekstissä vain kuudessa tarkastajasta ja tarkastuksesta kerrotaan neutraalisti tai positiivisesti. Yksi kirjoittajista on eläkkeellä oleva opettaja, joka muistelee:

*Minut tarkastettiin kuusi kertaa työurani aikana. Tarkastajat antoivat minulle hyviä neuvoja ja nostivat joka kerta arvosanaani.<sup>92</sup>(ROPE NC7, 2012.)*

Kaksi opettajaa toteaa, että tarkastuksella ei ole ollut juurikaan vaikutusta heidän urakehitykseensä (ROPE ME3, 2013; ROPE ME4, 2013). Vastajista vain kaksi pitää tarkastusta tervetulleena:

<sup>92</sup> *J'ai été inspecté 6 fois pendant ma carrière. Les inspecteurs généraux m'ont donné de bons conseils et ont chaque fois augmenté ma note.*

*Tarkastaja tulee kannustamaan ja antamaan neuvoja. Kuitenkin se jää lyhyeksi koulutukseksi (noin 1,5 tuntia havainnointia luokassa, mitä seuraa 45–60 minuutin haastattelu).*<sup>93</sup>(ROPE NE15, 2014.)

*Lisäksi olen koulussa, jossa meidät tarkastetaan säännöllisesti joka viides vuosi. Minusta on piristävää edetä uralla.*<sup>94</sup>(ROPE NE13, 2013.)

Yksi yläkoulun matematiikanopettaja pyysi viisi vuotta valmistumisensa jälkeen itse tarkastusta, koska tarkastaja ei ollut vierailut vielä ollenkaan hänen luokassaan. Opettaja halusi saada tarkastajan arvion työstään. Tarkastus oli mennyt hyvin ja opettaja piti tarkastajan kanssa käymäänsä keskustelua erittäin mielenkiintoisena. (ROPE NC4, 2012.)

Ranskalainen miesopettaja kertoi minulle haastattelussa ensimmäisestä kokeestaan koulutarkastuksesta vuonna 2011. Opettaja oli saanut syksyllä 2010 ensimmäisen työpaikkansa ja työskenteli yläkoulussa 11–14-vuotiaiden luonnontieteen aineenopettajana. Naistarkastaja oli ilmoittanut tulostaan noin viikkoa ennen, joten opettaja tiesi tarkastuksen tarkan päivämäärän, mikä ei ole yleensä tapana. Opettaja ei halunnut kuitenkaan muuttaa tunnin kulkua ja valmistaa teennäistä tuntia, vaan piti tunnin niin kuin sen muutenkin pitäisi. Hän ajatteli, että tarkastajan läsnäolo ei vaikuttaisi asiaan, vaan päinvastoin tarkastajan antama palaute auttaisi häntä työssään eteenpäin. Toiset opettajat olivat varoitelleet nuorta opettajaa kyseisestä tarkastajasta, joka tunnettiin armottomana ja jopa julmana ja jonka tavat olivat töykeät ja karkeat. Opettaja valmisteli tunnit kuitenkin luottavaisena, koska tuutor-opettaja, jolta hänen oli ollut mahdollisuus saada vuoden aikana neuvoja, oli antanut hyvän lausunnon aloittelevan opettajan työstä ja yliopiston kouluttajan suorittama *visite conseil* -vierailu oli mennyt hyvin tammikuussa. *Visite conseil* -vierailun suorittaa aina saman oppiaineen opettaja, joka myös itse toimii kyseisen aineen opettajana koulussa ja samalla kouluttajana yliopistossa. Kouluttaja oli ollut hyvin kannustava ja positiivinen. (R1, 2015.)

Kun tarkastaja oli seurannut yhden oppitunnin, vuorossa oli keskustelu opettajan kanssa. Opettaja kertoo:

*Mielestäni se [oppitunti] meni hyvin, koska rehellisesti sanottuna kaikki oppilaat osallistuivat jopa enemmän kuin tavallisesti. Ja tunnin lopussa oppilaat menivät*

<sup>93</sup> *L'inspecteur vient pour valoriser et donner des conseils. Cependant, cela reste un temps de formation très bref (environ 1h30 d'observation suivi de 45 ou 60 minutes d'entretien).*

<sup>94</sup> *Par ailleurs, je suis dans une école où l'on se fait régulièrement inspecté tous les cinq ans. Je trouve cela stimulant pour progresser dans sa carrière.*

*ulos ja hän [tarkastaja] kysyi minulta: ”No hyvä, mitä ajattelette tästä [tunnista] Monsieur X [sukunimi]?” Hän sanoi koko ajan Monsieur X, jokaisen lauseen lopussa. Ja minä sanoin: ”Ollakseni rehellinen olen lähinnä tyytyväinen, koska oppilaat todella osallistuiivat ja ... sitä paitsi tein enemmän kuin olin ajatellut tekeväni tämän tunnin aikana.” Ja hän sanoi minulle: ”Koska ajattelette noin, meillä on mielestäni töitä tehtävänä. Ottakaa papereita, ottakaa kynä ja tulkaa istumaan viereeni.” Ja siteeraan todellakin [häntä], juuri näin hän sanoi.<sup>95</sup> (R1, 2015.)*

Opettaja ajatteli ensin, ettei asiassa ole mitään ihmeellistä ja että hän haluaa oppia. Tarkastaja aloitti sanelun, joka kesti noin puoli tuntia. Ensimmäinen lause oli: *”Enseigner des sciences, c’est...”* (Luonnontieteiden opettaminen on...) Sanelu tapahtui samalla tavalla kuin oppilaille tehtävä saneluharjoitus, *la dictée*. Tarkastaja odotti, että opettaja sai kirjoitetuksi jokaisen sanan muistiin ja jatkoi sitten lausetta, kuten kirjoittamaan opettelevien oppilaiden kanssa tehdään. Opettaja koki tilanteen outona, mutta jatkoi kirjoittamista sanelun mukaan. Hän kuitenkin ymmärsi, että tarkastajan tarkoituksena oli lannistaa häntä ja kertoa, että opettaja ei tiedä, mitä opettaminen ja varsinkin luonnontieteen opettaminen on. (R1, 2015.)

*Joten ok, hyvä, sitä [kritiikkiä] on vaikea ottaa vastaan heti paikalla, mutta ajattelin, että menköön, minuahan oli joka tapauksessa varoitettu ja itse asiassa, hän vain ... sanoi negatiivisia asioita ja aina vain negatiivisempia ja jonkin ajan kuluttua, en tiedä enää, ehkä 20 minuutin kuluttua aloin itkeä, koska ... itse asiassa, sanoin hänelle suurin piirtein: ”No, eikö mikään mennyt hyvin, eikö todellakaan mikään.” Hän sanoi: ”No ei, ei juurikaan.” Siis, minä itkin, minä itkin ja itse asiassa, kauheaa oli se, että ... hän silti jatkoi, vaikka itkin, hän jatkoi.<sup>96</sup> (R1, 2015.)*

<sup>95</sup> *Selon moi ça c’était très bien passé parce que tous les élèves ont participé même plus que d’habitude pour être honnête. Et à la fin de l’heure les élèves sont sortis et elle m’a demandé : « Bon, qu’est-ce que vous en pensez Monsieur X ? » Elle disait tout le temps Monsieur X, à la fin de chaque phrase. Et j’ai dit : « Pour être honnête, je suis plutôt content parce que les élèves ont vraiment bien participé et ... et puis j’ai fait plus que ce que je pensais faire durant cette heure. » Et elle m’a dit : « Ah, puisque vous pensez ainsi je pense qu’on a du boulot. Vous allez prendre des feuilles, vous allez prendre un crayon et vous allez venir vous asseoir à côté de moi. » Et je cite vraiment, c’est exactement ce qu’elle a dit.*

<sup>96</sup> *Donc, okay, bon, c’est dur à encaisser sur le coup mais je me suis dit allez, on m’avait prévenu de toute façon et en fait, elle n’a fait que ... dire des choses négatives et de plus en plus négatives et au bout d’un certain moment, je ne sais plus, peut-être 20 minutes je me suis mis à pleurer parce que ... en fait en gros je lui ai dit : « Ben, y a rien qui va quoi, y a vraiment rien qui va. » Elle m’a dit : « Ben non, y a pas grand chose. » Et donc, je pleurais, je pleurais et en fait, ce qui était horrible c’est que ... elle continuait quand même, même si je pleurais elle continuait.*



Tarkastaja ei siis sanonut yhtään lohduttavaa sanaa, vaikka näki nuoren opettajan itkevän lohduttomasti, vaan jatkoi analysoimalla opettajan pitämän tunnin jokaisen minuutin. Hän nosteli sormiensa välissä oppimateriaalimonisteita ja samalla moitti niitä. Tarkastaja ei tiennyt, että tämän materiaalin oli antanut tuutori-opettaja. Kuultuaan materiaalin alkuperän tarkastaja sanoi, että jokaisen opettajan pitää itse valmistaa kaikki oppimateriaalinsa. Opettaja yritti puolustautua sanomalla, että pitää jo nyt 18 oppituntia viikossa eikä ole opiskeluaikana opettanut kuin yhden viikon. Tun-  
tien valmistelu vei jo nyt valtavasti aikaa ja ajatus siitä, että kaikki oppimateriaali pitäisi luoda itse, tuntui mahdottomalta. Ensimmäisen opettajavuotensa aikana hän työskenteli joka ilta vähintään kello 22 saakka, joskus jopa kello 24 asti. Seuraavaksi tarkastaja vaati opettajaa kuvailemaan monisteen, jossa oli xy-diagrammi tietystä luonnontieteen ilmiöstä. Opettaja kertoo, miten hän aloitti selittämällä, mitä x- ja y-akselit kuvaavat, mutta tarkastaja keskeytti hänet melko pian.

*Hän antaa minun puhua 30 sekuntia ja 30 sekunnin kuluttua hän sanoo: "Stop! Aloitetaan alusta, kuvailkaa minulle tämä paperi." Okay joten, silloin alan tuntea, että hän pitää minua idioottina ja tein samoin, aloitin uudestaan, mutta juuri samalla tavalla, koska sillä hetkellä olin menossa täysin lukkoon. Ja heti perään aloitan uudestaan, hän sanoo minulle: "Stop! Aloitetaan alusta, kuvailkaa tämä paperi." Aina samalla äänensävyllä, heti perään samalla tavalla, aloitan alusta, samalla äänensävyllä samalla tavalla. Hän sanoi: "Stop!" Ja neljännellä kerralla minä sanoin: "Okay, hyvä on, itse asiassa lopetetaan tähän." Ja sanoin: "Voitte kerätä tavaranne ja voitte lopettaa." Ja käytännössä, tämän sanominen tarkastajalle, sitä ei voi edes kuvitella.<sup>97</sup> (R1, 2015.)*

Tarkastaja yritti nyt rauhoittaa opettajaa sanomalla jotain positiivista, mutta opettaja ei enää kuullut puhetta. Tarkastaja yritti jopa parantaa tilannetta sanomalle, että opettaja tulee saamaan lopullisen pätevyuden, *être validé*, vaikka tarkastajalla ei ole oikeutta sanoa päätöstään vielä tässä vaiheessa. (R1, 2015.)

Tarkastajan valta opettajiin on uskomattoman voimakas. Kyseinen opettajakin oli moitteita kuunnellessaan ennättänyt miettiä, mitä muuta hän voisi tehdä

<sup>97</sup> *Elle me laisse parler 30 secondes et au bout de 30 secondes elle me dit: « Stop ! On recommence, vous décrivez ce document. » Okay, alors, comme là je commence à sentir qu'elle me prend pour un idiot et j'ai fait pareil, j'ai recommencé mais exactement de la même manière puisque là j'étais complètement en train de me bloquer. Et du coup je recommence, elle me dit : « Stop ! On recommence, vous présentez ce document. » Toujours sur le même ton, du coup pareil, je recommence, sur le même ton pareil. Elle m'a dit : « Stop ! » Et la quatrième fois j'ai dit : « Okay, bon, en fait, on va s'arrêter là. » Et j'ai dit : « Vous pouvez ranger vos affaires et vous pouvez arrêter. » Et concrètement, dire ça à un inspecteur, c'est pas du tout imaginable.*

elämässään. Mikä muu työ liittyisi biologiaan ja työskentelyyn lasten kanssa? Hän oli varma, että tarkastajan lähettämä raportti tulisi olemaan huono ja että hänen uransa opettajana olisi ohi. Kaksi kuukautta myöhemmin tullut raportti kuitenkin yllätti opettajan positiivisesti. Raportissa tarkastaja kehui hyvää tuntien valmistelua sekä opettajan päättäväisen rauhallista tapaa viedä tuntia eteenpäin. Hänen todettiin suhtautuvan harjoittelijavuoteensa tunnollisesti. Opetusta hänen täytyisi kuitenkin saada elävämmäksi ja oppilaille pitäisi antaa mahdollisuus osallistua enemmän tuntiin. Raportin lopuksi tarkastaja totesi, että opettaja osaa ottaa vastaan neuvoja ja käyttää niitä hyödykseen. Koulun rehtorille tarkastaja oli sanonut olleensa ehkä hieman ankara, jotta nuoren opettajan siirtyminen opiskelijan roolista opettajaksi olisi taattua. Tarkastajan toiminta vei opettajalta luottamuksen itseensä. Se oli yksi kauheimmista kokemuksista hänen elämässään ja vielä nykyisin koulutarkastus-sanankuuleminen aiheuttaa ahdistusta. Kun joku kollegoista joutuu tarkastukseen, kertoo opettaja itse olevansa koko edellisen viikon yhtä ahdistunut kuin tarkastettava kollega. (R1, 2015.)

Mihin koulutarkastaja pyrki tällaisella palautteella? Riittääkö selitykseksi se, että näin taattiin opettajan siirtyminen opiskelijan roolista opettajaksi? Tuutori-opettaja sekä visite conseille -vierailun suorittanut kouluttaja olivat kuitenkin jo aiemmin antaneet hyvää palautetta tunteista. Tästä voi päätellä, että opettaja valmisteli tuntinsa hyvin ja otti työnsä kaikin puolin tosissaan. Onko pohjalla Edward T. Hallin siteeraaman ranskalaisen opettajan ajatus siitä, että ranskalaisen kasvatuksen periaatteena on negatiivinen vahvistaminen (Hall 1990, 99)? Oppilaalle, tässä tapauksessa opettajalle, ei voi antaa suoraan hyvää palautetta. Tämä tuli ilmi myös oman työurani alussa ranskalaisessa koulussa, kun ranskalainen työtoverini sanoi, ettei oppilasta saa kehua, koska oppilas voi silloin luulla osaavansa jotain (TPK 2006).

Edward T. Hallin mukaan ranskalaiset johtajat, joiksi laskeen kuuluvaksi koulutarkastajatkin koulusysteemin hierarkian mukaan, ovat maineeltaan itsevaltaisia ja vaativia, alaisiaan kohtaan kovia eivätkä ajattele näiden tarpeita (Hall 1990, 106). Molempien esimerkkitapauksien (vuosina 1907 ja 2011) koulutarkastaja vastaa juuri tätä stereotypiaa. Näiden kahden tarkastuksen välillä on hieman yli sata vuotta, mutta tarinoiden ajankohdat voisivat olla myös toisinpäin. Eikö siis mikään ole muuttunut sadassa vuodessa? Olen työssäni seurannut neljää koulutarkastusta ja tavannut kolme eri koulutarkastajaa. Kukaan heistä ei ole kuitenkaan toiminut edellä esitettyjen tarkastajien tapaan. Minua ei ole varsinaisesti tarkastettu, koska en ole Ranskan valtion virkamies-opettaja, mutta tarkastaja on ollut kerran seuraamassa tuntiani. Omassa koulussani meillä on ollut onni saada erittäin ammattitaitoisia ja inhimillisiä tarkastajia. Työtovereilleni ei ole jäänyt huonoja tai traumaattisia kokemuksia tarkastuksista. Tilanne on heitä etukäteen luonnollisesti jännittänyt, mutta keskustelut tarkastajan kanssa ovat olleet asiallisia ja kannustavia. Tosin työtoverini ovat

todenneet, että ulkomailla toimivissa ranskalaisissa kouluissa tarkastukset eivät ole välttämättä yhtä tiukkoja kuin Ranskassa. (TPK 2006; 2010; 2015; 2016.)

Vaikka tarkastajien joukossa on nykyisin myös inhimillisiä ja opettajia ohjaavia henkilöitä, nuorten opettajien ahdistusta tarkastuksen lähetessä on kuitenkin helppo ymmärtää. Opiskeluaikana pedagogiset opinnot ovat olleet puutteelliset tai jopa puuttuneet kokonaan. Osa opettajista ei ole koskaan varsinaisesti opettanut ennen ensimmäistä työvuotta. Jos jonkinlainen harjoittelu on opiskeluaikana järjestetty, se on kestänyt esimerkiksi viikon, kuten esimerkkitapauksen opettajalla. Aineenopettajan on sentään täytynyt suorittaa oman oppiaineensa yliopisto-opintoja kandidaattitason verran, mutta luokanopettajien tilanne on ollut selvästi huonompi ja sekavampi. Heiltä vaadittavaan CRPE-kokeeseen on päässyt osallistumaan mitä erilaisimmilla taustaopinnoilla tai sillä perusteella, että kokeeseen osallistujalla on itsellään kolme lasta. Nuorten, vastavalmistuneiden opettajien on täytynyt tuntee suurta riittämättömyyden tunnetta, kun he joutuvat vastuuseen suuresta alakoulun luokasta ja kaikkien oppiaineiden opettamisesta, vaikka koetta varten on opiskeltu vain ranskan kielen, matematiikan ja yhden valinnaisen aineen oppisisällöt.

Myös suomalaiset vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kertoneet, että ensimmäinen työvuosi on raskas ja opettaja on tuntenut usein avuttomuutta uudessa ammatissaan. Suomalaisilla on kuitenkin takanaan vähintään viisivuotinen kasvatustieteen maisteritason koulutus, joka on monipuolinen, sisältää harjoittelua koulussa ja valmistaa heitä tulevaan opettajan ammattiin. (TPK 2014.) Tuntuu kuitenkin siltä, että ranskalaisilla monissa tapauksissa varsinainen koulutus on tapahtunut vasta työssä ollessa. Opettajien työpäivät venyvät äärimmäisen pitkiksi ja tuntien suunnittelu ja oppimateriaalin valmistaminen vie kohtuuttomasti aikaa. Lisäksi tarkastajien luoma paine on entisestään vaikeuttanut tilannetta. Kuten opettajat ovat kertoneet, osa tarkastajista antaa neuvoja, mutta suurimmalla osalla opettajista on kokemuksia tarkastajista, jotka vain arvostelevat. Mistä tällainen vallankäyttö on peräisin? Ovatko viranomaiset niin huolissaan opettajien todellisesta ammattitaidosta, että katsovat ainoaksi mahdollisuudeksi tarkastajan säännöllisesti suorittaman arvioinnin? Asiaan liittyy myös oleellisesti opettajan eteneminen uralla.

## Kapinoivat opettajat

Tarkastuksen vaikutuksesta uralla etenemiseen kertoo entinen opettaja ja toimittaja Maurice T. Maschino kirjassaan *L'école de la lâcheté* (2007) (Heikko koulu). Kirja on kriittinen kannanotto Ranskan koululaitosta kohtaan. Maschino on haastatellut useita opettajia, joiden kokemuksista muun muassa koulutarkastuksesta hän kertoo kirjassaan. Opettajien mukaan koulutarkastajat valvoivat aiemmin lähinnä opetuksen laatua. Osa tarkastajista oli pikkutarkkoja eikä säästellyt kritiikkiä, mutta osa oli inhimillisiä ja antoi opettajalle neuvoja. Kun IUFM-laitokset alkoivat kouluttaa

opettajia 1990-luvun alussa, muuttui myös pedagogiikka ja oppimiskäsitys konstruktivistiseksi. Nyt tarkastajat alkoivat vaatia, että opettajat käyttävät uusia menetelmiä ja rankaisivat näitä, jos opetus pohjautui liikaa tiedonsiirtoon ja opettamiseen sekä vanhaan oppimiskäsitykseen. Maschino kertoo useista opettajista, joiden arvosanaa tarkastaja oli rangaistustoimenpiteenä laskenut. Tarkastuksesta saadun pedagogisen arvosanan suurin mahdollinen pistemäärä on 20. (Maschino 2007, 71–72.)

Yksi Maschinon haastattelemista opettajista on 30 vuoden työuran tehnyt naisopettaja, joka oli saanut pedagogiseksi arvosanaksi tarkastajalta 18/20. Uuden tarkastajan käynnin jälkeen hän sai arvosanan 9/20. Ensimmäinen koulutarkastaja oli kirjoittanut raportissaan muun muassa, että opettaja antaa oppilailleen parhaimmat mahdollisuudet menestykseen, vaikka hän edustaakin niin sanottua vanhaa koulukuntaa. Uusi tarkastaja sen sijaan oli halunnut rangaista opettajaa, joka vastusti modernia pedagogiikkaa. Opettajan olisi pitänyt kunnioittaa oppilaiden autonomiaa ja antaa heidän pitää hauskaa. Opettajan mielestä hän ei kuitenkaan voinut laittaa oppilaita yksin keksimään fysiikan lakeja tai kieliopin sääntöjä, vaan hän halusi opettaa heitä. Hän halusi myös luokkaansa työrauhan ja hyvän kurin. (Maschino 2007, 73–74.)

Toinen opettaja, jolla oli 20 vuoden kokemus opetustyöstä, oli saanut tarkastajalta kiitosta ahkerasta työstään ja hyvästä suhteestaan oppilaisiin, vaikka opettaja käyttikin vanhaa metodia lukemaan oppimisessa. Kolme vuotta myöhemmin eri tarkastaja kielsi ehdottomasti kyseisen metodin käytön, vaikka oppilaat olivat oppineet lukemaan erittäin hyvin. Kun vanhemmat ja ammattiyhdistysliike protestoivat tarkastajan tekemää päätöstä vastaan, tarkastaja antoi periksi. Kuitenkin seuraavana vuonna hän järjesti opettajalle oppilasmäärältään erittäin suuren 6–7-vuotiaiden yhdysluokan ja yhden kuulovammaisen oppilaan. Opettajakunta, vanhempien suostumuksella, ehdotti kuulovammaisen lapsen sijoittamista lapsen edun takia naapurikouluun, jossa luokkakoot olivat pienempiä. Tällöin pormestari, mitä ilmeisimmin koulutarkastajan painostuksesta, vaati opettajalle rangaistusta ja siirtoa muualle, koska tämä ei noudattanut lakia vammaisen lapsen ottamisesta luokkaansa. Opettajan mielestä pormestari halusi näyttää valtansa ja tarkastaja rangaista opettajaa, joka uskalsi vastustaa uutta pedagogiikkaa. Maschino kertoo kirjassaan useita vastaavia tapauksia, joissa opettajan arvosana on laskenut huomattavasti tai hän on joutunut muiden kurinpidollisten toimien kohteeksi. Opettajat, jotka ovat uskaltaneet puuttua asiaan, kapinoida ja tuoda tarkastajien mielivallan julkiseksi, ovat joutuneet suuriin vaikeuksiin. Miten opettaja, joka on vuosikymmenet hoitanut tehtävänsä erinomaisesti ja saanut tarkastajilta kiitosta ja positiivista palautetta työstään, muuttuu nyt yhtäkkiä tarkastajan mielestä taipumattomaksi henkilöksi, joka on kykenemätön kehittämään pedagogisia menetelmiään? (Maschino 2007, 98–101.)

Peter Gumbel toteaa, että kun ranskalainen opettaja on aloittanut työuransa, häntä tarkkaillaan hyvin läheltä. Hän on kuin pelinappula, sen sijaan että häntä

kohdeltaisiin ammatilaisena. Liian suuri määrä evaluointeja rasittaa sekä oppilaita että opettajia ja tavoitteena on vain koulutarkastajan saaminen tyytyväiseksi. Ministerit, joilla itsellään ei ole mitään kokemusta opetustyöstä, sanelevat opettajille menet, joita heidän on työssään käytettävä. (Gumbel 2010, 159.) Tosin presidentti Emmanuel Macron nimitti valtaan tultuaan uudeksi opetusministeriksi nimenomaan koulumaailman ansioituneen ammatilaisen. Vuonna 2017 ministerinä aloittanut Jean-Michel Blanquer oli työskennellyt muu muassa huippukorkeakoulu Essecin rehtorina. Opetusministerinä hän aloittikin välittömästi koululaitoksen uudistamisen luokkakokojen pienentämiseen tähtäävillä toimenpiteillä sekä koulupudokkaiden tukemisella mutta myös huippulahjakkaiden oppilaiden auttamisella. (Petäistö 2017, 204, 215–216.)

Julkisen koulun opettaja on Ranskassa valtion virkamies, jota ei voi erottaa työstään. Rangaistukseksi hänen työolojaan voidaan kuitenkin muuttaa, kuten edellä on käynyt ilmi. Osa Maschinon haastattelemista opettajista ei anna tarkastajien palautteen ja arvosanan laskun kuitenkaan vaikuttaa itseensä ja työhönsä. Vain työuran ensimmäinen tarkastus on heille tärkeä, koska silloin opettaja saa lopullisen pätevyyden työhönsä ja hänestä tulee valtion virkamies. (Maschino 2007, 151.) Myös tässä tulee jälleen esiin opettajien koulutus. Kuinka tarkastaja voi rangaista opettajaa, joka on valmistunut opettajaksi aiemman opettajankoulutussysteemin aikana? Onko työssä pitkään olleille opettajille järjestetty täydennyskoulutusta uudesta oppimiskäsityksestä? Rangaistustoimenpiteet tuntuvat myös siksi oudoilta, että opettajilla sanotaan olevan Ranskassa suuri vapaus luokkatyöskentelyssä. Kuitenkin valtio kontrolloi sitä. (Tisserand 2014, 12–13.) Vallankäyttö koulussa on kuin ketjureaktio: tarkastaja käyttää valtaansa opettajiin ja nämä taas vastaavasti oppilaisiin tai jopa toisiinsa.

## 4.5 Vallankäyttöä kulisseissa

*Tasavallasta huolimatta henki on kuin kuningaskunnassa* (Petäistö 1995, 95).

Oppilaisiin kohdistuvan vallankäytön lisäksi ranskalaisessa koulussa tulee esiin opettajien keskinäinen vallankäyttö ja hierarkia. Maurice T. Maschino mainitsee esimerkkinä hierarkian, joka pohjautuu muun muassa opettajien erilaiseen koulustaustaan, viikkotuntimääriin ja palkkaukseen. Vähitellen opettajien erot statuksessa vaikuttavat myös heidän käyttäytymiseensä. Maschino toteaa sen muistuttavan monarkian aikaa, jolloin prinssi katseli ylhäältä alaspäin pientä markiisia. (Maschino 2007, 143.)

Työpaikallani opettajien välinen hierarkia tuli ilmi esimerkiksi siinä, miten oppilaita ohjeistettiin puhumaan opettajille. Kun aloitin työt ranskalaisessa koulussa vuonna 2006, ensimmäinen rehtori kertoi, että oppilaat puhuttelevat kaikkia

koulussa työskenteleviä aikuisia ranskalaisen tavan mukaan kohteliaasti *Madame / Monsieur*. Hän painotti, että ranskalaisessa koulussa emme ole lasten ”kavereita”, vaan koulussa heidän kanssaan työskenteleviä aikuisia. Kun opettajat puhuivat oppilaille toisista aikuisista, he käyttivät näistä edellä mainittuja nimityksiä. Tilanne oli siis ranskalaisen käytännön mukainen, henkilökunnan kesken tasa-arvoinen eikä aiheuttanut oppilaiden keskuudessa epäselvyyttä siitä, että kaikkia aikuisia on toteltava. Henkilökunta puhutteli tietysti toinen toisiaan etunimellä. (TPK 2006.)

Myöhemmin, uusien rehtoreiden tullessa kouluun tilanne aluksi säilyi samana, kunnes vuonna 2013 se yhtäkkiä muuttui. Oppilaat, aivan nuorimpia 2–4-vuotiaita lukuun ottamatta, olivat kutsuneet minua aina suomen kielellä *opettajaksi* tai ranskalaisen tavan mukaan *Madame Salo-Tammivuoreksi*. Nyt havaitsin kuitenkin koulun uuden johdon ja uusien opettajien puhuvan kaikista meistä ei-ranskalaisista henkilökunnan jäsenistä oppilaille etunimellä ja pian oppilaatkin alkoivat tietysti käyttää meistä ulkomaalaisista etunimiämme. En puuttunut tilanteeseen, koska työskentelin koulussa silloin vain yhtenä päivänä viikossa. Muutama vuosi myöhemmin asia tuli kuitenkin esille muuta kautta.

Suomalainen työtoverini kirjoittaa:

*Erityistä ihmetystä herätti ei-ranskalaisten kollegoiden kutsumiskäytäntö. Ranskalaisopettajiahan säännönmukaisesti (ellei asianomainen muuta ilmoita) kutsutaan teitittelytermeillä, Madame X/Monsieur X. Muunmaalaisia opettajia sen sijaan kutsuttiin koulussa etunimellä. Tämä eriarvoistava käytäntö aiheutti keskustelua asianomaisten kollegoiden kesken. Koimme, että aikuisten antama malli johti siihen, etteivät oppilaat suhtautuneet meihin samalla arvostuksella kuin ranskalaisiin opettajiin. Vaikka asia tuotiin rehtorin ja muiden työtovereiden tietoisuuteen, mikään ei muuttunut. Vaikutelma on, että ranskalaiset todella ovat ylimielisiä, liekö siirtomaaherrojen asennoituminen kanta-asukkaisiin taustalla? Vaikka poikkeuksia luonnollisesti on, väitän, että ranskalaisilla on erityistä taipumusta sokaistua vallasta. (SOPE 10, 2017.)*

Ranskalaisessa yhteiskunnassa lapset ovat perinteisesti puhuneet myös muista aikuisista kuin opettajista käyttäen termejä *Madame (+ sukunimi) / Monsieur (+ sukunimi)*. Näin olen kuullut oppilaidenkin usein puhuvan luokkatoveriensa vanhemmista. Tämä on kuulunut lasten kotona saamaan kohteliaisuuskasvatukseen. Etunimen käyttö tarkoittaa lapselle tuttavallisuutta ja hän voi käsittää henkilön olevan vertaisensa, ”kaveri”, ei aikuinen, jota täytyy kuunnella ja totella.

Suomalainen työtoverini jatkaa:

*Kutsumiskäytäntö, joka koulussa oli käytössä (ulkomaalaisten kutsuminen etunimellä) johti koomisiin seuraamuksiin. Kuten sanotaan, totuus tulee ulos lasten*

*suusta. Eräs 5-vuotias viittasi puheessaan [ei-ranskalaiseen] kiellenopettajaan kutsuen tätä isoksi pojaksi (grand garçon). Tämä ei missään tapauksessa tulisi kuuloonkaan vastaavan ikäisestä ranskalaisopettajasta puhuttaessa. (SOPE 10, 2017.)*

Kielentutkija Johanna Isosävi on tutkinut väitöskirjassaan (2010) ranskan kielen puhuttelumuotoja ja toteaa, että työelämässä käytetään Monsieur- ja Madame-titteliä puhuteltaessa ylemmässä asemassa olevia henkilöitä. Ylemmässä asemassa oleva sitä vastoin puhuttelee alaisiaan etunimellä. (Isosävi 2010, 84–87; 2015, 336–337.) Tämänkin takia vuonna 2013 koulussamme alkanut tapa puhua oppilaille meistä ei-ranskalaisista etunimellä tuntui erikoiselta ja jopa epäkohteliaalta. Miksi rehtori halusi kasvattaa ranskalaisia lapsia ajatukseen, että ulkomaalaisia puhutellaan etunimellä kuten työelämässä alaisia tai kuten aikoinaan puhuteltiin palvelijoita? Puhutelukäytäntö liittyi joskus myös siihen, millainen suhde tuntiopettajalla oli rehtorin kanssa. Mielenkiintoinen esimerkki on koulumme ei-ranskalainen tuntiopettaja, joka oli aluksi rehtorin kanssa hyvä ”kaveri” ja vietti tämän kanssa aikaa myös koulun ulkopuolella. Rehtori puhui tuolloin opettajasta oppilaille aina käyttäen ilmaisua Monsieur X. Kun kyseisten henkilöiden kesken ilmeni myöhemmin ristiriitoja, rehtori alkoi puhua oppilaille opettajasta käyttäen tämän etunimeä. Opettaja siis laitettiin nyt hänelle kuuluvaan alaisen asemaan, myös oppilaisiin nähden ja tämä näytettiin oppilaille puhumalla heille opettajasta etunimellä. (TPK 2016.)

Meille ei-ranskalaisille tuli väistämättä mieleen, että osa opettajista / rehtori halusi korostaa ranskalaisten opettajien auktoriteettia ja paremmuutta esimerkiksi kurinpidollisissa tilanteissa. Ranskalainen työtoverini totesi kerran, että monilla ranskalaisilla on edelleen ulkomaille tullessaan paljon siirtomaavaloittajien mentaliteettia (TPK 2016). Totta kai lapset joissakin tilanteissa tottelivat helpommin äidinkielenään ranskaa puhuvaa opettajaa Madame X / Monsieur X kuin ei-ranskalaista, jota he opettajien antaman esimerkin mukaan kutsuivat etunimellä ja josta ranskalaiset opettajatkin käyttivät heille puhuessaan etunimeä. Ei-ranskalaiset tuntiopettajat siis laitettiin opetustilanteeseen ja heille annettiin vastuuta kuten ranskalaisille. Heille ei kuitenkaan annettu lasten silmissä samaa asemaa kuin ranskalaisille, vaan ero tehtiin kutsumiskäytännön avulla.

Seuraavina vuosina koulussa aloittaneet uudet ranskalaiset opettajat puhuivat oppilaille ei-ranskalaisista etunimellä ehkä myös siksi, että he kuuluivat koulussa pidempään työskennelleiden kollegoiden tekevän niin. Kukaan heistä ei kuitenkaan kyseenalaistanut tätä selvästi ranskalaisesta normaalikäytännöstä poikkeavaa kutsumistapaa. Yksi opettaja oli Suomeen tulluaan vuonna 2015 jopa saanut koulun johdolta ohjeen, että ranskalaisia kutsutaan Madame / Monsieur ja muita etunimellä. Kun kyseiselle opettajalle selvisi, että kutsumiskäytäntö oli koulun alkuvuosina ollut erilainen, hän tuli pahoittelemaan tilannetta ja ohjeisti heti oman luokkansa

puhumaan toisin. Hän ymmärsi tilanteen epätasa-arvon ja ristiriidan lasten kannalta. Osa opettajista sen sijaan jatkoi edelleen etunimien käyttöä puhuessaan oppilaille ei-ranskalaisista. (TPK 2016; 2017.)

Kutsumiskäytännön yhteydessä voidaan ajatella Martine Abdallah-Pretceillen *kulttuurisuus*-käsitettä. Pelkästä kulttuurista puhumisen sijaan pitäisi kiinnittää huomiota siihen, miten kulttuurisia piirteitä (tässä kutsumiskäytäntöä) käytetään tai miten kommunikoidaessa voidaan helposti manipuloida toisia, tässä siis oppilaita. (Abdallah-Pretceille 2013, 18–19.) Fred Dervin vastaavasti kiinnittää huomiota siihen, miten kulttuurieroja luodaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja miten niitä käytetään ryhmiä erottavina symboleina (Dervin et al. 2013, 105–107).

Mielenkiintoinen esimerkki on myös vuoden Suomessa työskennellyt ranskalainen työtoverini, joka poikkeuksellisesti itse halusi, että oppilaat kutsuvat häntä etunimellä. Opettaja toi koulussa selvästi henkilökunnan tietoon, että hänestä oppilaille puhuttaessa saa käyttää etunimeä. Ranskalaiset opettajat kokivat tämän kuitenkin ilmeisen vaikeana ja he puhuivatkin kyseisestä kollegasta usein oppilaille käyttäen ilmaisua, Monsieur X. Opettajilla oli siis vaikeuksia puhua oppilaille ranskalaisesta opettajasta etunimellä, mutta ei mitään vaikeuksia käyttää etunimeä puhuessaan oppilaille ei-ranskalaisista kollegoista. (TPK 2016.)

Suomessa etunimen käyttö eri tilanteissa on jo vuosia ollut yleistä eikä se tuota suomalaisten keskuudessa ongelmia. Ranskalaisen koulun tapauksessa ongelman aiheutti kuitenkin se, että lapset opetettiin suhtautumaan ranskalaisiin ja ei-ranskalaisiin koulussa työskenteleviin aikuisiin eri tavoin. Asia tuntuu ristiriitaiselta myös siksi, että ranskalaiset painottavat yleensä elämän kaikilla osa-alueilla demokratiaa ja tasa-arvoa tai ainakin he puhuvat niistä paljon. Suomalaisissa kouluissa on jo pitkään puhuteltu koulun kaikkia opettajia ja muuta henkilökuntaa etunimellä. Asia ei varmasti ole aiheuttanut ongelmia, koska tilanne on demokraattinen ja lapselle selkeä. Sama kutsumiskäytäntö koskee kaikkia aikuisia. Jokaista arvostetaan ja jokainen kouluyhteisön jäsen on tärkeä.

Työpaikkani tapauksessa voidaankin kysyä, ajattelivatko ranskalaiset etunimen käytön olevan niin voimakkaasti suomalainen kommunikointitapa, että he käyttivät etunimeä puhuessaan oppilaille meistä ei-ranskalaisista. Tätä ajatusta ei tue edellä esiin tullut esimerkki rehtorin muuttuneesta puhuttelutavasta tuntiopettajaa kohtaan, kun keskinäiset välit muuttuivat. Samoin rehtori ohjeisti uutta opettajaa vuonna 2015 puhumaan oppilaille vain ei-ranskalaisista etunimellä. Kuitenkin koulussa on työskennellyt useita kansallisuuksia edustavia henkilöitä, joiden kotimaassa etunimen käyttö ei ole yhtä yleistä kuin Suomessa. Tämän takia väitän, että kutsumiskäytännössä ei ole ollut kysymys suomalaisen kommunikointi- ja puhuttelutavan tuntemisesta, vaan lähinnä vallankäytöstä, jossa tulee esiin koulun henkilökunnan hierarkia kansallisuuteen liittyen.



Keskustelin opettajien kutsumiskäytännöstä ranskalaisen yliopiston opettajan-kouluttaja-psykologin kanssa. Hän piti epätasa-arvoisena, ylimielisenä ja epäkohteliaana vuonna 2013 koulussamme alkanutta käytäntöä, jossa ei-ranskalaisia kutsuttiin etunimellä. Psykologi sanoi, ettei Ranskassa vastaava olisi mahdollista. Lapsille ei voi opettaa, että kaikkia ulkomaalaisia voi kutsua etunimellä, mutta ranskalaisista täytyy käyttää kohteliaita puhuttelumuotoja. Tässä tapauksessa on kysymyksessä hierarkian korostaminen, ei kasvatuksellinen yhtenäisyys. Lisäksi rehtori tai kokopäivätyössä olevat opettajat eivät voi Ranskassa päättää tuntiopettajien puolesta, miten heitä kutsutaan. Kohteliasta on kysyä asiaa jokaiselta itseltään. (TPK 2017.)

Voiko työpaikkani tapauksessa kysymyksessä olla myös eräänlainen toiseuden pelko, josta kasvatustieteilijät Mirja Talib ja Matti Meri sekä yhteiskunnallis-historiallisen kasvatuksen dosentti Jan Löfström kirjoittavat? Kun kohtaamistilanteeseen liittyy epävarmuutta, toinen tulkitaan vähättelevin attribuutein. Muutamalla erotte luun tähtävällä sanalla luodaan tilanne, jonka tarkoitus on saada toinen tuntemaan itsensä vähempiarvoiseksi. (Talib & Löfström & Meri 2004, 128–129.) Toisaalta, kuten Outi Tuomi-Nikula toteaa saksansuomalaisia käsittelevässä tutkimuksessaan, vieraassa kulttuuriympäristössä eläminen kehittää ihmisissä tietynlaisen puolustusmekanismin, joka ilmenee esimerkiksi omien kulttuurielementtien tai tapojen korostamisena (Tuomi-Nikula 1989, 104). Sosiaalipsykologi Alex Gillespie (2006) on todennut, että toiseuttamalla pyritään vahvistamaan ja puolustamaan omaa minää ja luomaan samalla eroja suhteessa toiseen tai muihin. Pahimmillaan tämä voi johtaa jopa rasismiin. (Dervin et al. 2013 102; ks. myös: Gillespie 2006.)

Näyttää siltä, että osa ranskalaisista opettajista / rehtoreista ei ole tarkkoja omasta auktoriteetistaan ainoastaan lasten suhteen vaan myös ei-ranskalaisten kollegoiden suhteen ja heihin halutaan tehdä selvä ero. Ehkä pelko ja hämmennys ulkomailla toimivassa ranskalaisessa koulussa, kaukana kotoa, vieraassa maassa ja oudossa kulttuurissa saa aikaan sen, että omaa asemaa täytyy korostaa mitä erilaisimmilla tavoilla. Tässä tapauksessa siis opettamalla lapsille, että ranskalaisia opettajia kutsutaan Madame / Monsieur ja muita etunimellä.

Koulussa työskennellyt ei-ranskalainen tuntiopettaja kirjoittaa:

*Mielestäni ranskalaisilla on kulttuurisesti katsottuna ylimielisyyttä heidän historiastaan johtuen ja väärä ylpeys, joka perustuu maan pitkään historiaan ja tähän liittyvä katkeruus, joka johtuu nyky-maan huonosta kunnosta. Ylimielisyys peittää tässä heikon valtion tilannetta, joka näkyy myös muiden maiden kansalaisten, esim. suomalaisten, syrjimisessä. Kuitenkin minun mielestäni tämä on kateellisuutta, joka perustuu siihen, että pienen maan [Suomi] saavutukset ulottuvat huomattavasti korkeammalle kuin vanhan, historialtaan ja kulttuuriltaan rikkaan, isomman valtion [Ranska]. (SOPE 9, 2017.)*

Olen kenttätyömatkoilla vierailut Ranskassa vain yhdessä alakoulussa, jossa 3–10-vuotiaat oppilaat saivat kutsua kaikkia koulun opettajia ja rehtoria etunimellä. Tässä pienessä kyläkoulussa oli neljä opettajaa ja luokat olivat oppilasmääriltään selvästi pienempiä kuin yleensä Ranskassa. Henkilökunta oli siellä yhdessä sopinut, miten oppilaat saivat heitä puhutella. Toisessa koulussa 3–5-vuotiaat saivat kutsua opettajaansa etunimellä, mutta siirtyessään 6-vuotiaiden luokalle he alkoivat käyttää opettaja-sanaa. Nämä koulut ovat kuitenkin olleet poikkeuksia. Ranskalaisten itsensä mukaan koulussa puhutellaan edelleen opettajaa *Madame / Monsieur* tai *maîtresse / maître*. Viimeksi mainitut tarkoittavat alakoulun nais- ja miesopettajaa. (KTPK 2013.) Ranskalaisen yhteiskunnan ja koululaitoksen muuttuessa tulee olemaan mielenkiintoista nähdä, muuttuuko kutsumiskäytäntö vai haluavatko ranskalaiset säilyttää perinteisen tavan. Opettajat toteavat keskusteluissa usein, että lapsiin pitää säilyttää tietty etäisyys, eivätkä he ole oppilaiden ”kavereita”. Etäisyyttä ylläpidetään muun muassa kutsumiskäytännön avulla. (TPK 2017; 2018; 2019.)

## 4.6 Ranskalaisen kasvatuksen lähtökohdat

Ranskalaisessa kulttuurissa kohteliaisuutta ja hyviä käytöstapoja opetetaan lapsille pienestä saakka. Tervehtiminen, kiittäminen ja anteeksipyyntö ovat tärkeä osa ranskalaista kommunikointia ja niitä opetetaan sekä kotona että koulussa. Ranskalaiset vanhemmat ja opettajat ovat pitkäjänteisiä ja ehdottomia näitä asioita vaatiessaan. Lapsen väsymys ei riitä selitykseksi sille, ettei lapsi tervehti toisia. Vastaavasti olen nähnyt usein, että koulussa opettaja ei irrota otettaan lapselle antamastaan paperista ennen kuin on kuullut kiitoksen *merci*.

Suomalainen kieltenopettaja kirjoittaa ranskalaisen koulun oppilaistaan Rauhalla:

*Kaiken kaikkiaan oli ihastuttavaa, miten kohteliaita jopa murrosikäiset ranskalaiset ovat! Sen asian haluaisin tuoda suomalaiseen kouluun. (SOPE1, 2012.)*

Ranskalaisessa koulussa opetusta seurannut suomalainen opettaja kertoo:

*Ihailtavaa ranskalaisessa koulussa mielestäni olivat lasten hyvät käytöstavat ja toisten huomioiminen. (SOPE8, 2016.)*

Tarmo Kunnas toteaa ranskalaisen lastenkasvatuksen perustuvan pohjoismaista hierarkkisempaan ja autoritaarisempaan malliin. Hän kumoaa yleisen käsityksen Ranskan maineesta boheemina maana ja toteaa Ranskan olevan kurinalaisuuden ja järjestyksen maa. Tutustuttaessa vanhempaan ranskalaiseen kirjallisuuteen voidaan havaita autoritaarinen yhteiskunta, jota vastaan myöhemmin on syntynyt radikaalien

toisinajattelijoiden vapaamielinen Ranska. Kuitenkin vanhoja rakenteita on edelleen paljon jäljellä ja kurinalaisuus näkyy ranskalaisessa kasvatuserinteessä. Ranskalainen lapsi joutuu osaksi kokonaisvaltaista koulutusjärjestelmää jo 3-vuotiaana ja häntä rangaistaan, kuritetaan ja käsketään useammin kuin Suomessa. (Kunnas 1993, 181; 1995, 17.)

Kovan kasvatuksen jäljiltä ranskalaiset eivät kuitenkaan vaikuta ahdistuneemmilta ja ongelmallisemmilta kuin pohjoismaalaiset, vaan ovat mitä miellyttävempiä, sosiaalisia kanssaihmissiä. He eivät näytä juurikaan kärsineen kovasta ja kilpailullisesta kasvatuksesta. (Kunnas 1993, 181; 1995, 17.) Toimittaja Helena Petäistö korostaa, että kasvatusta tarkoittaa Ranskassa hyvien tapojen, itsekurin ja tietyn tyylin iskostamista lapsiin eikä ankaruus näytä jättävän heihin mitään traumoja. Lapsille ja nuorille on asetettu selvät rajat ja niitä valvotaan sekä kodin että koulun toimesta. Kun lapsi käyttäytyy koulussa sopimattomasti, opettaja ottaa yhteyttä kotiin, jossa asiaan suhtaudutaan vakavasti, ei suinkaan torjuvasti. Ranskalaisille vanhemmille on kunnia-asia, että heidän lapsensa ovat hyvin kasvatettuja. Petäistö ei ole kuullut yhdenkään ranskalaisen valittavan saamastaan ankarasta kasvatuksesta. Päinvastoin, ystävien aikuiset lapset kertovat kasvattavansa omia lapsiaan samalla tavalla, kuin heitä itseään on lapsena kasvatettu. (Petäistö 1995, 73; 2007, 78.) Kunnaksen mielestä pelkkä kasvatusta ei kuitenkaan ole vastuussa siitä millainen ihmisestä tulee. Olemukseen vaikuttaa myös se, että pientä ranskalaista lasta ympäröi avoimempi, aurinkoisempi ja myönteisempi ilmapiiri kuin pohjoismaista lasta. Pehmeät ja vapaamieliset kasvatuseriaatteet meillä Suomessa eivät ole saaneet aikaan sen ystävällisempiä, sosiaalisempia ja tasapainoisempia yksilöitä kuin vanha autoritaarinen ranskalainen perinne. (Kunnas 1993, 181; 1995, 17.)

Suomalainen opettaja kirjoittaa ranskalaisten oppilaidensa vanhemmista:

*...ranskalaiset aikuiset ovat hyvin välittömiä ja hauskoja ihmisiä – toisin kuin ajattelisin heidän olevan ranskalaiskoulua käyneinä. Ehkä koulu ei kuitenkaan lopullisesti määritä ihmisen toimintaa, vaan tulee muita, määräävämpiä tekijöitä aikuisen ihmisen ajatteluun ja toimintaan mukaan. (SOPE3, 2013.)*

Kasvatukseen, vanhemmuuteen ja elämäntapaan perehtynyt psykologi Keijo Tahkokallio kritisoi suomalaisia vanhempia, jotka eivät osaa pitää kiinni rutiineista vaan keskittyvät tyydyttämään lastensa mielihaluja. Lasten elämästä puuttuu ennustettavuus ja ruokailu- ja nukkumaanmenoaikojen vaihtelu aiheuttaa lapsen elimistön jatkuvan stressitilan. Tahkokallio kehottaa ottamaan mallia ranskalaisista vanhemmista, joille lapsen elämää ympäröivä struktuuri on hyvin tärkeää. Lapsen

päivärytmi, aikataulut ja ruokailutottumukset toistuvat Ranskassa päivästä toiseen samanlaisina.<sup>98</sup>

Mielenkiintoisen näkökulman ranskalaiseen kasvatukseen tarjoaa amerikkalainen Pamela Druckerman, joka asuu Ranskassa englantilaisen aviomiehensä ja kolmen lapsensa kanssa. Hän on kirjoittanut ensimmäisen lapsensa odotuksesta ja syntymästä sekä koulun aloituksesta kirjan *Kuinka kasvattaa bébé - Vanhemmuus Pariisiin malliin* (2012). Kirja on erittäin myönteinen ranskalaista lastenkasvatusta ja koulusysteemiä kohtaan. Druckerman arvostelee kirjassaan amerikkalaisia, kilpailuhenkisiä vanhempia ja toteaa amerikkalaisen vanhemmuuden olevan stressaavaa ja uuvuttavaa. Ranskalaisvanhemmat häilyvät hänen mukaansa lastenkasvatuksessa äärimmäisen tiukkuuden ja ällistyttävän sallivuuden välillä. Lapsen ympärille aletaan jo pienenä rakentaa ”kehystä”, *cadre*, jonka sisällä on määritelty, mitä lapsi saa tehdä ja mikä vastaavasti on kiellettyä. Vanhemmat ja opettajat käyttävät paljon aikaa selittämällä lapselle näitä sääntöjä. Kuitenkin aikuinen on se, joka päättää asiat. Lauseen *Minä olen se, joka päättää*<sup>99</sup> voi kuulla jatkuvasti niin vanhempien kuin opettajienkin lausumana. (Druckerman 2012, 19–20, 269, 271.)

Myös työssäni sekä vapaa-aikana ranskalaisten kanssa olen havainnut, että ranskalaiset vanhemmat ovat ehdottoman tarkkoja lapsensa päivärytmistä. Lapsilla on selvät säännöt sekä kotona että koulussa ja niitä tulee noudattaa. Lapsia ei laiteta valintatilanteisiin, joihin he eivät ole vielä valmiita. He eivät itse päättäne asioita, vaan voivat turvallisesti luottaa siihen, että aikuiset hallitsevat tilanteen ja ottavat siitä vastuun. Toisaalta seurauksena tästä on se, että ranskalaiset lapset ja nuoret ovat selvästi epäitsenäisempiä kuin suomalaiset ikätoverinsa. Tähän ovat kiinnittäneet huomiota suomalaisiin kouluihin lapsensa laittaneet ranskalaiset vanhemmat sekä Raumalla vierailleet ranskalaiset opettajaryhmät. Helena Petäistön mukaan lapsuus kestää Ranskassa paljon kauemmin kuin Suomessa. Vanhemmat pitävät lapsen perheen parissa pitkään ja ovat valmiita panostamaan yhteiseen aikaan. Lasten ei tarvitse aikuistua liian aikaisin eikä heidän edes anneta sitä tehdä. (Petäistö 2007, 78.)

## Mots magiques – Taikasanat

Ranskalainen Virginie Taittinger antaa käytösoppaassaan *Avec un zeste de courtoisie – Le savoir-vivre aujourd’hui* (Hiukan kohteliaisuutta – nykypäivän hyvä käytös)(1996) ohjeita muun muassa lastenkasvatuksesta. Ohjeet ovat Ranskassa edelleen, yli 20 vuotta teoksen ilmestymisen jälkeen, samoja. Mitä nuorempana näitä

<sup>98</sup> Husu, Petra 2014  
<[http://yle.fi/uutiset/psykologi\\_levoton\\_lapsuus\\_saa\\_aikaan\\_masentuneita\\_aikuisia/7014806](http://yle.fi/uutiset/psykologi_levoton_lapsuus_saa_aikaan_masentuneita_aikuisia/7014806)> luettu 28.1.2014.

<sup>99</sup> *C'est moi qui décide.*

tapoja aletaan opettaa lapselle, sitä automaattisemmiksi ne tulevat eivätkä tunnu lapsesta kömpelöiltä. Kasvatus on rajojen asettamista ja niissä pysymistä. Kaiken takana on kunnioitus toisia ihmisiä kohtaan ja tätä yritetään juurruttaa lapsen mieleen. Kasvatuksen suuriksi periaatteiksi Taittinger nimeää tervehtimisen ja kiittämisen opettamisen lapsille. Pelkkä *bonjour* tai *merci* eivät kuitenkaan riitä, vaan niiden perään lisätään aina puhuttelu, esimerkiksi *Madame* (rouva) tai *Mamie* (mummi). (Taittinger 1996, 108–110, 112.) Jos lapsi vastaa äidilleen tai isälleen ainoastaan *merci*, voivat vanhemmat kysyä ketä lapsi oikein kiittää, koiraako (Isosävi 2015, 338–339; ks. myös: Kerbrat-Orecchioni 1992, 52–53). Suuriin periaatteisiin kuuluvat myös pöytätavat. Lapsille painotetaan, että ennen ruokailua on pestävä kädet, kyynärpäitä ei saa pitää pöydällä ja ruokapöydästä poistumiseen on pyydettävä lupa. Tämän lisäksi aikuisten puhetta ei saa keskeyttää ja kun lapsi ja aikuinen ovat menossa yhtä aikaa ovesta sisään, lapsen täytyy perääntyä ja antaa aikuisen mennä ensin. (Taittinger 1996, 108–110, 112.)

Viimeksi mainittuun tapaan yksi haastattelemistani ranskalaisista äideistä on kiinnittänyt huomiota Suomessa. Hän kertoo:

*Kulttuurisesti se ehkä kauhistuttaa tai häiritsee, koska ... kyllä, ne ovat pieniä asioita, joihin kiinnitän huomiota ... joihin ... siis, esimerkiksi kun menen kouluun ... ja kun ...jos avaan oven ... Ranskassa, jos lapsi menee ohitseni, huomautan asiasta. Olen aikuinen, lapsi päästää minut menemään ensin. Ei Suomessa, se on lähes toisinpäin. Siis, minä ... kaipaen tätä jossakin mielessä, mutta samalla en voi sanoa, etteikö se olisi ... tässä, myönnän että se liittyy kulttuuriin ... se on jotain pientä ... jossa on pieni miellyttävä puoli.*<sup>100</sup>(Ä10,2013.)

Äitiä miellyttää Ranskassa tapojen opettaminen lapsille, vaikka hän ei aina pidäkään tavasta, jolla niitä opetetaan. Suomessa häntä vastaavasti harmittaa se, että hyviä tapoja ei hänen mielestään täällä opeteta. (Ä10, 2013.) Myös lasten opettaminen kohteliaisiin pöytätapoihin aloitetaan Ranskassa varhain ja tässäkin vanhemmat ja opettajat ovat ehdottomia. Näistä asioista ei neuvotella lapsen kanssa. Saman ranskalaisen äidin lapset olivat havainneet Suomessa syntymäpäivillä pöytätapoihin liittyen eroja:

<sup>100</sup> *Culturellement ça va peut-être me choquer ou me déranger parce que ... oui, c'est des petites choses auxquelles je vais attacher de l'importance ... auxquelles j'ai ... et donc, le fait par exemple que je vais rentrer dans l'école ... et que ... si j'ouvre la porte ... en France, si un enfant me passe devant, je vais lui faire la réflexion. Je suis l'adulte, l'enfant va me laisser passer. Pas en Finlande, c'est presque le contraire. Et donc, je ... je vais le regretter dans un certain sens mais en même temps je ne peux pas dire que ça soit .. voilà, j'avoue que c'est très culturel... c'est un petit quelque chose ... qui voilà ça a un petit côté agréable.*

*Lapseni tekivät huomion, en tiedä onko se näin joka paikassa, onko se näin koko ajan, mutta kun vietimme heidän syntymäpäiviään, he tarjosivat kakkua ja lasteni ensimmäinen huomio oli itse asiassa minua katsoen ja sanoen: ”He [suomalaiset lapset] eivät odota, että kaikille on tarjottu ennen kuin syövät.” Heille [lapsilleni] se... koska tässä, me todella koko ajan huomautamme heille asiasta... ne ovat pieniä asioita, siis ajattelen sen olevan kulttuurista, siksi sanoin, kulttuurien ero on joka tapauksessa hyvin tärkeää.<sup>101</sup>(Ä10, 2013.)*

Ranskassa nämä ovat lapsille opetettavia tärkeitä pöytätapoja, olipa kysymyksessä ateria tai syntymäpäiväkakku. Lasten koulutus pöytätapoihin alkaa niinkin vapaa-muotoisista tilaisuuksista kuin merkkipäivistä. Sama korostuu koulussa, kun luokassa vietetään oppilaan syntymäpäivää. Osallistuin koulussa joka vuosi monta kertaa lasten juhliin. Äiti oli leiponut kakun, jonka päiväsankari tarjosi luokkatovereilleen koulupäivän aikana. Joka kerta lapset odottivat kiltisti, että jokaisen lautasella oli kakkupala, sitten toivotettiin yhteisesti hyvää ruokahalua *bon appétit* ja vasta sen jälkeen oppilaat alkoivat syödä kakkua. Minut kutsuttiin usein myös oppilaiden kotiin vierailulle tai syntymäpäiville ja pöytätavat olivat tietysti sielläkin samoja. Lapset myös muistuttivat toisiaan odottamisesta, jos joku nuorimmista vahingossa alkoi syödä kakkua liian aikaisin.

Lasten kasvattaminen kohteliaisuuteen alkaa siis jo hyvin nuorena ja Ranskassa on saatavana suuri määrä aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Yksi uusimmista lapsille suunnatuista käytösoppaista on *Le Grand Livre des Bonnes Manières ou ”comment bien vivre ensemble”* (2017)(Suuri hyvien tapojen kirja tai ”miten eletään yhdessä hyvin”). Kirjassa esitellään eräänlaisten sarjakuvien ja esimerkkien avulla kohteliaita pöytätapoja sekä muun muassa kaupassa, autossa ja uimarannalla käyttäytymistä. Kirjan tavoitteena on opettaa lapsille sekä toisten ihmisten että ympäristön kunnioitusta. Kirjaan liittyy kolme erillistä sarjakuvataulua, joiden avulla vanhemmat voivat kerrata lastensa kanssa aiemmin opittua.

Aikuisille suunnattuja käytösoppaita on saatavissa myös suuri valikoima. Yksi perusteellisimmista teoksista on Sabine Denuellen yli 600-sivuinen, Larousse-kustantamon julkaisema *Le petit Larousse du Savoir-Vivre* (2016) (Pieni hienon käytöksen Larousse). Kirjassa ohjeistetaan käyttäytymistä elämän eri tilanteissa, arjessa ja juhlissa, työelämässä sekä kotona. Ohjeita annetaan myös itsensä ilmaisemiseen

<sup>101</sup> *Mes enfants ont fait une réflexion, alors je ne sais pas si c'est partout, si c'était tout le temps comme ça mais quand on a fait leur anniversaire ils ont servi le gâteau et la première réflexion de mes enfants en fait ça a été de regarder et de me dire : « Ils attendent pas que tout le monde soit servi pour manger. » Eux, c'est... parce que voilà, nous c'est vrai qu'on va tout le temps leur faire la réflexion... c'est des petites choses, alors je pense que c'est peut-être culturellement, c'est pour ça que je disais, l'écart de culture est quand même très important.*

sekä kommunikointiin liittyen. Käytösoppaita on saatavilla myös mukana kuljetettavina taskukirjoina, joihin on koottu tiivistetysti tärkeimmät ohjeet.

Ranskassa kolmisenkymmentä vuotta asunut suomalainen kirjailija Leena Rantanen kirjoittaa teoksessaan *Avioliittoon ranskalaisittain ja muita kertomuksia Pariisista* (2016) ranskalaisten käytöstavoista ja kohteliaisuudesta:

*Joelle mennessäni näen puistossa vetelehtiviä tupakoivia, olutta kittailevia poikajoukkoja, jotka kaukaa näyttävät ryhdittömiltä, huonotapaisilta, mutta kun tulen kohdalle ja katson silmiin, usein sattuu että yksi heistä tervehtii, Bonjour Madame, sitten kaikki muutkin. Kevein askelin jatkan matkaa.* (Rantanen 2016, 89.)

Kirjailija on kiinnittänyt huomiota myös ranskalaisten vanhempien ehdottomuuteen ja tapaan opastaa jo pieniä lapsia kohteliaisuuteen. Hän kertoo esimerkin pienestä tytöstä, joka pyysi äidiltään vettä. Lapsi sai vettä vasta, kun hän muisti tärkeät sanat *ole hyvä* (s'il te plaît), jotka Ranskassa lisätään aina pyynnön loppuun. Rantasen mukaan Suomessa kohteliaisuutta pidetään teennäisyytenä, mitä se ei kuitenkaan ole elävässä elämässä. Kaikkialle ranskalainen kohteliaisuus ei kuitenkaan yllä. Muun muassa konsertit ja näytännöt alkavat vähintään viisitoista minuuttia myöhässä ja sen jälkeenkin ihmisiä saapuu paikalle vielä tunnin kuluttua tilaisuuden alkamisesta. (Rantanen 2016, 89, 91.)

Kun ranskalaiseen kotiin saapuu vieraita, lapsilta edellytetään kohteliasta käytöstä. Helena Petäistö kertoo 2,5-vuotiaista kaksosista, jotka silmiin katsoen kättelivät kotiin tulevia vieraita ja tervehtivät näitä sanoen: ”Bonjour Madame, Bonjour Monsieur.” (Petäistö 1995, 73.) Yksi ensimmäisiä muistojani vuodelta 2005 liittyen ranskalaisiin lapsiin on vastaavanlainen. Koulumme edessä seisoi ranskalainen äiti poikansa kanssa ja odotti koulusta tulevaa vanhempaa sisarusta. Tervehdimme äidin kanssa toisiamme, jolloin äiti kehotti rattaissa istuvaa 2-vuotiaista poikaansa tervehtimään minua. Poika nousi rattaista, käveli luokseni, ojensi kätensä ja sanoi: ”Bonjour, Madame.” (TPK 2006.)

Suomeen tulleiden ranskalaisten nuorten ensimmäiset havainnot ovat usein liittyneet ihmisten surumielisyyteen. Monet oppilaani ovat tästä minulle maininneet. Teini-ikäinen koulumme oppilas ihmetteli, miksi suomalaiset ovat aina niin surullisen ja vihaisen näköisiä eivätkä hymyile koskaan. Poika oli hämmästyneenä kävellessään kaupungilla ja tavatessaan koulun pihassa suomalaisia nuoria, joiden ilme ei muuttunut yhtään toisen ihmisen kohdatessaan. Vierasta ei tervehditty edes nyökkäämällä. Ollessani aamulla ranskalaisen koulun pihalla valvontavuorossa kiinnitin huomiota siihen, että yläkoulun vanhimmat 15-vuotiaat tytöt ja pojat vaihtoivat kouluun tullessaan jopa poskisuudelmia. Miesopettajat kättelevät lähes aina aamuisin toisiaan ja osa heistä antaa poskisuudelman naisopettajille. Kaikissa kouluissa

poskisuudelmia ei henkilökunnan kesken vaihdeta joka päivä, vaan ainoastaan lomalle lähdettyessä ja lomalta palatessa. (TPK 2008; 2009.)

Haastatteleman ranskalainen äiti toteaa kommunikointiin liittyen, että suomalaiset eivät käytä *ole hyvä /olkaa hyvä* -ilmaisua (s'il te plaît / s'il vous plaît), mikä ihmetyttää ranskalaisia (Ä10, 2013). Ranskassa nämä sanat lisätään aina lauseen loppuun, kun pyydetään jotain. Suomen kielessä vastaavasti kohtelias pyyntö voidaan esittää konditionaalissa ja loppuun lisätä vielä sana *kiitos*. Näin ollen kieltä taitamattomalle voi syntyä ajatus, ettei suomen kieltä käytettäessä olla kohteliaita. Ranskassa edellä mainitut ilmaisut sekä *merci* (kiitos) ja *pardon* (anteeksi) ovat niin sanottuja *taikasanoja* (mots magiques), joita lapsille opetetaan sekä kotona että koulussa pienestä saakka. Lapselle myös huomautetaan heti, jos taikasana unohtui.

Suomeen muuttaneet ranskalaiset vanhemmat ja täällä vierailleet isovanhemmat ovat havainneet, etteivät suomalaiset lapset useinkaan käytä *kiitos*-sanaa. Eräs ranskalainen perhe on kuljettanut suomalaisten perheiden kanssa vuorotellen lapsia harrastuksiin. Kun suomalaiset lapset ja nuoret nousevat ranskalaisten autosta, he eivät koskaan kiitä kyydistä. Omille lapsilleen ranskalaiset ovat painottaneet, ettei autosta poistuta kiittämättä. Olemme mieheni kanssa auttaneet ranskalaisia perheitä ja kuljettaneet autolla useina vuosina lapsia harrastuksiin joka viikko. Mukana on joskus ollut myös lasten suomalaisia ystäviä. Ranskalaiset lapset ja nuoret eivät koskaan lähde autosta kiittämättä. *Kiitos, kiitos kyydistä* tai *kiitos paljon* ovat pieniä lauseita, jotka ovat alusta saakka tulleet ranskalaisilta lapsilta myös suomen kielellä luonnostaan. Suomalaisilta kiitosta on ollut turha odottaa. Asiasta puhutaan ranskalaisissa perheissä jatkuvasti ja lapsille painotetaan kiittämisen ja kohteliaisuuden tärkeyttä. (TPK 2013; 2014.)

Keskusteluissa ranskalaisten kanssa on tullut esille myös se, etteivät suomalaiset lapset välttämättä tervehti ranskalaisia aikuisia tullessaan näiden kotiin. Eräässä ranskalaisessa monilapsisessa perheessä on käynyt jo muutaman vuoden ajan lähes päivittäin suomalaisia lapsia ja nuoria, mutta kukaan heistä ei ole tullessaan tervehtinyt aikuisia. Ranskalaiset aikuiset ovat ikään kuin näkymättömiä suomalaisille lapsille. Ranskalaisessa kulttuurissa tämä on erittäin epäkohteliasta. Yksi ranskalainen perhe kertoi suomalaispojan menneen jopa suoraan perheen jääkaapille etsimään syötävää. Ranskassa tämä ei olisi mitenkään mahdollista. (TPK 2013; 2014.) Jos suomalaiset lapset eivät ole tervehtineet ranskalaisia aikuisia, kysymyksessä on aluksi saattanut olla myös suomalaisten alkujännitys vieraskielisen perheen luona. Ajan kuluessa tilanne onkin voinut muuttua. Myöhemmässä haastattelussa eräs ranskalainen äiti kertoo:

*Mutta katsos, kaikki kymmenen- ja yksitoistavuotiaat [suomalaiset] lapset eivät tervehtineet, olen samaa mieltä ja niin edelleen ... mutta nyt meillä kaikki tervehtivät, kaikki sisään tullessaan sanovat ... tervehtivät. --- No niin, on totta,*



*että kotiin tullaan ja sieltä lähdetään vähemmän sovinnaisella tavalla kuin Ranskassa. On totta, että [suomalaiset] lapset tulevat meille sisään eivätkä välttämättä esimerkiksi soita ovikelloa, Ranskassa et tekisi niin. Mutta jälleen tässä asiassa, se on ... se on kulttuuriero. He tekisivät niin kotonaan. --- Joten, on selvää, että he [suomalaiset lapset ja nuoret] eivät tuo koskaan lahjaa. Esimerkiksi, kun minun lapseni menevät kahdeksi tai kolmeksi yöksi jonkun luo, lapseni vie ruusun tai jotain sellaista tai suklaalevyn. He [suomalaiset] eivät tuo, se on selvää, mutta jälleen kerran se on heidän tapansa, se ei ole epäkohteliaisuutta, he vain eivät tee niin keskenään, ymmärrähän. Mutta jos sanotaan, että suomalaiset lapset ovat huonommin kasvatettuja, ei ... ei, en ole samaa mieltä. Ja mielestäni ... minusta on silti aina yllättävää se, että kaikkiin näihin lapsiin on käytetty alusta alkaen paljon vähemmän pakkokeinoja kuin meidän lapsiimme, koska kun katson heitä supermarketissa tai muualla, [suomalaiset] äidit huutavat ja kieltävät paljon vähemmän, mutta sitä vastoin tuloksena on lapsia, jotka käyttäytyvät paremmin, se on minulle selvää.<sup>102</sup> (Ä1, 2018.)*

Äiti ei ole välttämättä samaa mieltä toisten ranskalaisten kanssa suomalaisten epäkohteliaisuudesta. Asiasta on keskusteltu ranskalaisten keskuudessa ja jokaisella perheellä on omat kokemuksensa. Kiitosta haastattelussa saavat myös suomalaislasten rauhallisuus ja annettujen sääntöjen kunnioittaminen eri tilanteissa. (Ä1, 2018.)

Yhden esimerkin perusteella ei voi kuitenkaan tehdä johtopäätöstä, että kaikki suomalaiset lapset ja nuoret menisivät esimerkiksi ystäviensä luo soittamatta ovikelloa, mikäli he tietävät, että perheen ulko-ovea ei pidetä lukittuna. Sitä paitsi suurin osa suomalaisista lukitsee varmasti nykyaikana ovensa. Lahjojen antamisessa suomalaisilla voi olla ajatus, että jokainen perhe vuorollaan vastaanottaa toisten

<sup>102</sup> *Mais encore tu vois, sur les enfants qui ont dix, onze ans, tout le monde ne disait pas bonjour, je suis d'accord et cetera ... mais là moi tout le monde dit bonjour, tout le monde en rentrant dit ... dit bonjour Voilà, donc c'est vrai que ça rentre, ça sort dans la maison d'une façon moins conventionnelle que en France. C'est vrai que moi, les enfants rentrent dans la maison sans forcément sonner par exemple, alors qu'en France tu ne le ferais pas. Mais là encore, c'est une ... c'est une différence de culture. Ils feraient comme ça chez eux. --- Alors, c'est clair que par exemple ils n'amènent jamais de cadeau. Par exemple pour moi, c'est vrai que quand mes enfants font deux ou trois nuits chez quelqu'un mon enfant amène une rose ou des trucs comme ça ou une tablette de chocolat. Ça c'est non, ça c'est clair et encore une fois c'est leur façon de faire, ce n'est pas de l'impolitesse, c'est que eux ne le font pas entre eux si tu veux. Mais dire que les enfants finlandais sont moins bien élevés, non ... non, je ne suis pas d'accord. Et je trouve ... ça restera quand même une surprise pour moi le fait que tous ces enfants, on leur a mis quand même depuis le départ beaucoup moins de contrainte qu'aux nôtres parce que quand on les regarde au supermarché ou machin les mamans sont moins en train de crier et moins en train d'interdire mais par contre le résultat c'est que c'est des enfants qui se tiennent mieux, ça c'est clair pour moi.*

perheiden lapsia ja tarjoaa näille esimerkiksi ruokaa. Sen takia lahjojen tuomista ei pidetä tärkeänä. Omalla ikäpolvellani on ollut tapana viedä lahjoja ehkä useammin kuin nykyisellä sukupolvella.

Ranskalainen 18-vuotias nuori, joka on asunut Suomessa lapsesta saakka, toteaa, että niin Suomessa kuin Ranskassakin on kohteliaita ja epäkohteliaita ihmisiä. Hänen mielestään asia riippuu siitä, millaisissa piireissä ihminen liikkuu ja keiden kanssa on tekemisissä. Hänellä on ollut onni tuntea suomalaisia, jotka ovat kohteliaita ja käyttäytyvät hyvin. Sen sijaan Ranskassa hän on saattanut nähdä hyvinkin epäkohteliaista käytöstä. Nuoren mukaan suomalaiset kiittävät ja tervehtivät ja kaiken kaikkiaan kunnioittavat toisia ihmisiä enemmän kuin ranskalaiset. (TPK 2018.) Suomessa voidaan kuitenkin antaa jopa negatiivista palautetta kohteliaisuudesta. Ranskassa vanhempiensa työkomennuksen takia asuneet suomalaislapset ovat saaneet kotimaahan palattuaan pilkallisia huomautuksia, koska ovat niin ”kasvatettuja” (Petäistö 2007, 78). Myös edellä mainittu ranskalaisnuori kertoo, että suomalaiset ystävät ovat usein huomautelleet hänen olevan aivan liian kohtelias toisia kohtaan (TPK 2018).

Suomalaisen ja ranskalaisen kulttuurin ero käytöstavoissa ei varmasti ole siinä, etteivätkö Suomessa vanhemmat ja opettajat opettaisi lapsia kiittämään ja tervehtimään. Niin kotona kuin koulussakin kohteliaisuutta opetetaan, mutta väitän, että suurin ero on näiden tapojen vaatimustasossa. Suomessa annetaan liian helposti periksi, kuunnellaan lapsen selityksiä ja pelätään lapsen traumatisoituvan, jos häntä kielletään tai ohjeistetaan napakasti. Pitkän uran tehnyt suomalainen alakoulunopettaja toteaa, että meillä Suomessa epäkohteliaasta käytöksestä on tullut hyväksyttävää (TPK 2009). Ranskassa vastaavasti epäkohtelias käytös on aina tuomittavaa ja jopa lapset ja nuoret huomauttelevat asiasta toisilleen. Ranskalaiset eivät edes pohdi miten kielot ja kova kuri vaikuttavat lapsiin ja lapset tottuvat pienestä saakka koviin vaatimuksiin. Kuten Kunnas ja Petäistö edellä toteavat, kovan kasvatuksen kokeneet ranskalaiset eivät kuitenkaan vaikuta sen ahdistuneemmilta tai traumatisoidummilta kuin pohjoismaalaiset vapaan kasvatuksen jäljiltä.

## Te puhutte ranskaa huonosti

Vuonna 1635 perustetun Ranskan akatemian, *L'Académie française*, tehtävänä on valvoa ranskan kielen puhtautta ja korkeatasoista puhetaitoa. Akateemikot, joita on 40 ja joita kutsutaan nimellä *Les immortels* (Kuolemattomat), uudistavat ranskan kielen sanakirjaa *Le Dictionnaire de l'académie française*. Sen ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1694. Sanakirjaa on uudistettu vuosisatojen kuluessa koko ajan ja vuonna 2017 oli työn alla yhdeksäs painos, joka tulee olemaan neliosainen. Vuonna

2011 ilmestynyt kolmas osa päättyi Q-kirjaimeen.<sup>103</sup> Kielen säilyttämiseksi on Ranskassa säädetty kielilakeja, joista yksi tunnetuimmista on *Toubonin laki* (la loi Toubon) vuodelta 1994. Nimen laki on saanut silloisen kulttuuriministerin Jacques Toubonin mukaan. Lain ensimmäisessä artiklassa sanotaan, että ranskan kieli on ranskalaisen persoonallisuuden ja kansallisperinnön peruselementti. Se on myös opetuksen, työn, ajatustenvaihdon ja julkisten palvelujen kieli. Lain avulla pyritään myös estämään vierasperäisten, varsinkin englanninkielisten ilmaisujen käyttöä. Lisälaki vuodelta 1996 asetti komitean, jonka tehtävänä on rikastuttaa ranskan kieltä uusilla termeillä varsinkin talouselämän, tieteen, tekniikan ja juridiikan alalla.<sup>104</sup>

Ihmisen etninen tausta ei ole ranskalaisen kulttuuri-identiteetin kannalta tärkeää. Tärkeintä sen sijaan on ranskan kielen ja kulttuurin hallinta sekä avoimuus erilaisten vaikutteiden vastaanottamiseen. (Kunnas 1993, 170.) Hyvä ranskan kielen taito on etu ulkomaalaiselle. Kun kieli alkaa sujua hyvin, ulkomaalaista kohdellaan heti ystävällisemmin ja hän saa parempaa palvelua kuin kieltä osaamaton. Ranskalaiset eivät kuitenkaan jaksa kuunnella, jos heidän kieltään puhutaan huonosti ja ulkomaalaisen pitääkin puhua ranskaa hyvin, nopeasti ja varmasti. Ranskalaisen kärsivällisyys ei riitä ranskan kielen haparoivien sanojen odottamiseen ulkomaalaisen suusta. Vapaa-aikana ulkomaalaisen täytyy myös hallita puhekielen ilmaisuja, jotta hän pysyy mukana ystäväpiirin vitsailussa. Ystävien kesken ranskalaiset hulluttelevat ja käyttävät slang-ilmaisuja eivätkä jaksa selittää jokaisen sanan merkitystä ulkomaalaiselle ystävälle. (Petäistö 1995, 60–61; Mikluha 1998, 121–122.) Puhekielen ilmaisujen lisäksi ranskalaiset käyttävät puhuessaan myös paljon instituutioiden kirjainlyhenteitä, joita ulkomaalaiset eivät aina välttämättä tunne (Verbunt 2011, 59).

Kirjailija Aaro Vakkuri kertoo teoksessaan *Kylä Provensen taivaalla* (1998) elämästään Etelä-Ranskassa ranskalaisen vaimonsa kanssa. Asuttuaan kaksi vuotta pienessä provencelaisessa kylässä Vakkuri rohkaistui puhumaan ranskaa eräälle kyläläiselle. Mies totesi Vakkurille: ”Te puhutte ranskaa huonosti.” Mies itse osasi laskea englanniksi kymmeneen, sanoa *I love you* ja *How are you* vahvalla ranskalaisella aksentilla ja oli erittäin ylpeä englanninkielentaidostaan. Vakkuri kertoo masentuneensa kommentista ja yrittäneensä seuraavan kerran ottaa osaa keskusteluun kahvilassa vasta neljän paikkakunnalla vietetyn vuoden jälkeen. Kyläläiset hämmästyivät

<sup>103</sup> Académie française. Les missions <<http://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions>>; Académie française. La 9e édition <<http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire/la-9e-edition>> luettu 25.11.2017.

<sup>104</sup> Légifrance. Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341&dateTexte=vig>>; Légifrance. Décret n° 96-602 du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000378502&categorieLien=id>> luettu 25.11.2017.

ja taputtelivat häntä olalle. Samalla he totesivat Vakkurin ranskalaiselle vaimolle: ”Nythän se jo puhuukin.” (Vakkuri 1998, 155–156.)

Dramaturgi Outi Nyytjäjä asui usean vuoden ajan puolet vuodesta Ranskan Bretagneissa. Hän kirjoitti elämästään pienessä kylässä kaksi kirjaa: *Maailman laidalta* (2002) ja *Heinäpaali roihuaa* (2004). Nyytjäjä antaa humoristisia ohjeita ranskan kielen opiskeluun ja ehdottaa, että kannattaa opiskella muutama sanonta, joilla selviää arkipäivän sosiaalisista tilanteista. Sanontataparanskaa hallitsevaa kylän asukkaat ihailevat ja kehuvat tämän puhuvan kieltä hyvin. Sen sijaan perusteellista ranskaa puhuvan ulkomaalaisen kieltä korjataan jatkuvasti ja hänen ymmärryskykyään epäillään. Jos ulkomaalainen käyttää vahingossa samankaltaista, mutta väärää sanaa, nauuraa ranskalainen ja toistelee virhettä. (Nyytjäjä 2002, 22–24.)

Ranskalaiset kokevat keskustelussa hiljaisuuden kiusallisena ja jopa vihamielisenä. Nauru on tärkeä sosiaalisen kanssakäymisen väline. Huumori ja komiikka ovat myös tärkeitä, vaikka ranskalaisia ei pidetäkään varsinaisina juttujen ja vitsien kertojina. Huumori on usein ranskalaisille keino laukaista sosiaalisesti vaikeita tilanteita. Pitkät kertomisrupeamat eivät kuitenkaan sovi nopearytmiseen ranskalaiseen keskustelutyyliin. (Kunnas 1993, 194.) Suomalaisen hiljaisuus ja puhumattomuus tulkitaan Ranskassa usein epäkohteliaana käytöksenä ja puhumaton henkilö on joko sairas, huonolla tuulella tai omituinen eikä näin ollen lainkaan kiinnostava henkilö. Ranskalaiselle kommunikoinnille tyypillisenä piirteenä on pidetty päällekkäin puhumista eikä toisen keskeyttämistä ole koettu epäkohteliaana. (Mikluha 1998, 125.) Ranskalaisessa koulussa opetetaan kuitenkin lapsille, että toisen keskeyttäminen ja päälle puhuminen on hyvin epäkohteliasta. Myös aikuisten keskuudessa olen havainnut nykyisin saman suuntauksen. Päällekkäin puhuminen ei ole Ranskassa niin yleistä kuin muualla annetaan ymmärtää. Muun muassa Virginie Taittinger ohjeistaa käytösoppaassaan, ettei toisen puhetta saisi keskeyttää, vaikka itse olisi kuinka kärsimätön siirtymään jo uuteen keskustelunaiheeseen (Taittinger 1996, 61).

Ranskalaisia pidetään hyvinä puhujina ja saman asian toteaa jo 1940-luvun lopulla Ranskaan muuttanut ja siellä vuosikymmeniä asunut suomalainen Mirja Bolgár. Hän kertoo kirjassaan *Kaikki tuo jota ikäväksi kutsut* (1998) hämmästyneensä ikäistensä ranskalaisten opiskelijoiden kypsyydestä, yhteiskunnallisesta valppaudesta ja älyllisestä kiinnostuksesta kaikkea uutta kohtaan. Keskustelujen taso tyrmäsi nuoren suomalaisen ja Bolgár toteaa, ettei olisi edes äidinkielellään osannut kehittää ajatuksia yhtä vapaasti ja älykkäästi. Ranskalaisten ystävien keskustelut kohosivat henkevyudessa huippuunsa. Vielä useita vuosikymmeniä Ranskassa asuttuaan hän vakuutti, että ranskalaiset ovat retorisesti lahjakasta kansaa. He ovat kaunopuheisia, vaikka heillä ei olisi paljon mitään sanottavaakaan. (Bolgár 1998, 57–58.) Tarmo Kunnas on vastaavasti huomannut, että ranskalainen puhumisen tapa sisältää lähes kirjallisia elementtejä. Ranskalaiset käyttävät puheessaan lauseiden huolellisia muotoiluja, vertauskuvia, paradokseja, monimerkityksellisyyttä ja ironiaa. (Kunnas

1993, 194.) Toimittaja-kirjailija Juha Tantun näkemys ranskalaisesta keskustelutaidosta on kriittisempi. Tanttu toteaa kirjassaan *Ranskalaisia pastilleja – Kadunmiehen Ranskan opas* (2002/1981), että vaikka ranskalaisten säihkyvää keskustelutaitoa ihailaan, eivät tavallisten ranskalaisten ihmisten puheet ole yhtään säihkyvämpiä kuin muidenkaan. Nyytjän tavoin Tanttukin kehottaa opettelemaan sikermän fraaseja. Näin ulkomaalainen saa ranskalaisilta kehuja ranskan kielen taidostaan. (Tanttu 2002, 187.)

Keskustelu liittyy oleellisesti myös ranskalaisten perheiden ruokailuun. Suvun yhteiset ateriat, esimerkiksi sunnuntailounaat, ovat olleet ranskalaisille tärkeä perinne. Lapsia kannustetaan pitkien aterioiden aikana puhumaan ja ilmaan heitetään ajatuksia, joita kaikki perheenjäsenet kehittelevät (Bolgár 1998, 58). Ranskalaiset istuvat myös lapsesta lähtien kotona iltaisin päivällispöydässä, osallistuvat keskusteluun ja oppivat näin muodostamaan mielipiteen joka asiasta (Petäistö 1995, 67; 2007, 78). Ranskalainen 14-vuotias oppilaani kertoi, että viikonloppuisin parasta ovat sunnuntaipäivät, jolloin ystäväperheet tai sukulaiset tulevat tytön kotiin lounaalle ja ruokapöydän ääressä istutaan monta tuntia syöden ja keskustellen (TPK 2009). Perinteisten sunnuntailounaiden merkitys on kuitenkin nykyään vähentynyt Ranskassa. Nuoret perheet ovat muuttaneet työn perässä kauaksikin sukulaisistaan, naisten työssäkäynti on yleistynyt ja koko elämäntavan muutos näkyy myös viikonlopun vietossa. Monet tapaamistani ranskalaisista eivät järjestä suuria lounaita tai illallisia eivätkä harrasta ruoanlaittoa ollenkaan, vaan ostavat lähes kaiken valmiina. Nuorten aikuisten keskuudessa pikaruokakulttuuri on suosittua myös Ranskassa, vaikka muualla annetaan aina ymmärtää, että kaikki ranskalaiset rakastavat ruokaa ja ruoanlaittoa. Kysyin noin 30-vuotiaalta, yksin asuvalta opettajalta, valmistaako hän ystävineen viikonloppuisin monen ruokalajin aterioita. Vastauksena oli naurua ja toteamus, että yleensä he hakevat pizzan tai hampurilaisia ja Coca-Colaa ja menevät jonkun ystävän luo katsomaan elokuvia. (TPK 2015.)

Retoriikka on Ranskassa suurta taidetta, joka voi kuulostaa suomalaisesta täysin käsittämättömältä. Kun ranskalaiset pääsevät katuhaastatteluissa vauhtiin televisio-kameran edessä, ei loppua näytä tulevan, kertoo Helena Petäistö pitkän kokemukseensa myötä. (Petäistö 1995, 67.) Haastattelemani eläkkeellä oleva opettaja kritisoi kuitenkin ranskalaista nykykäytäntöä, jossa jokaisella täytyy olla mielipide joka asiasta. Opettajan mielestä:

*Mutta meillä [Ranskassa], ranskalaisilla lapsilla on usein, kuten vanhemmiltaan, jotain sanottavaa ja katsokaas, se on ... ranskalainen yhteiskuntamme haluaa sitä. Se tarkoittaa, että Ranskassa annetaan puheenvuoro koko ajan jokaiselle, aivan kuin hän olisi joku tärkeä henkilö. Tehdään ... tehdään esimerkiksi niin sanottuja katukyselyjä, se tarkoittaa, että ojennetaan mikrofoni noin vain kadulla, ehkä myös Suomessa ja kysytään ... kysytään, mitä ajattelette uudesta*

*laista ... mitä ajattelette ... ihmisiltä, jotka eivät tiedä mitään ... koska ei tiedetä lukevatko he, eivät ole politiikassa ... annetaan kuva, että heistä tulee tärkeitä ... ja ... ja he sanovat tyhmyyksiä ... he sanovat tyhmyyksiä, se on selvää, tätä esiintyy kaikkialla. Nyt lapsilta kysytään heidän mielipidettään kaikesta. Ei heillä ole mielipidettä, he ovat lapsia tällä hetkellä. Heillä on ehkä lapsen mielipide, mutta he ovat ennen kaikkea lapsia.*<sup>105</sup>(IV1, 2012.)

Ranskalaiseen kommunikointiin liitetään yleensä runsas ilmeiden ja eleiden käyttö. Itse en ole kuitenkaan koulutyössäni havainnut opettajien enkä oppilaiden käyttävän käsiään asioiden selittämisessä. Ystäväpiirissämme sen sijaan tarinoita höyrytetään välillä voimakkaalla elehtimisellä. Ranskalaisten poliitikkojen puheita katsellessa olankohautukset, käsien levittely ja ilmehtiminen eivät jää huomaamatta. Suomalainen väritön ja monotoninen puhetapa ei innosta ranskalaisia (Petäistö 1995, 64). Ranskassa ilmeiden, eleiden ja muun oheisviestinnän on sanottu olevan jopa tärkeämpää kuin se, mitä sanotaan (Mikluha 1998,124).

Ranskalaiset ovat hyvin tarkkoja ja ylpeitä kielestään ja jopa nuorten aikuisten keskuudessa voi tavata henkilöitä, jotka eivät puhu muita kieliä. Tilanne tulee kuitenkin muuttumaan, koska vieraan kielen opetus alkaa nykyään jo 6-vuotiaiden luokalla. Myös maternelle-luokalla lapsilla voi olla jo esimerkiksi englannin opetusta pieninä tuokioina. Ranskalaiset sanovatkin toiveikkaasti, että seuraava sukupolvi tulee olemaan kielitaitoista. (KTPK 2013.) Raumalle tilapäisesti muuttaneiden ranskalaisten keskuudessa suomen kielen opiskelu ei ole ollut kovin suosittua. Osa tulijoista on vaatinut palvelua ranskaksi ja joskus vanhemmat toivoivat jopa tiettyjen liikuntaharrastusten ohjaamista ranskaksi. Se, että suomen kielen oppiminen ei kiinnostanut ranskalaisia, on toisaalta ymmärrettävää, jos perhe palaa Ranskaan kahden tai kolmen vuoden kuluttua. Ranskalaisten joukossa on kuitenkin ollut perheitä, jotka ovat asuneet Suomessa jopa 7–8 vuotta. Kuitenkaan monet vanhemmista eivät ole olleet kiinnostuneita suomen oppimisesta pieniä kohteliaisuussanoja lukuun ottamatta. On selvää, että suomen kielestä ei ole näille perheille myöhemmin hyötyä

<sup>105</sup> *Mais nous, les enfants français ont souvent, comme leurs parents, toujours quelque chose à dire et ça, si vous voulez, c'est ... c'est notre société en France qui veut ça. C'est à dire qu'en France on donne la parole tout le temps à tout le monde comme si c'était quelqu'un d'important. On fait...on fait par exemple ce qu'on appelle des micro-trottoir, c'est à dire qu'on fait passer le micro comme ça dans la rue, peut-être en Finlande aussi et pour dire ... pour dire qu'est-ce que vous pensez de la nouvelle loi... qu'est-ce que vous pensez ... les gens qui ne savent rien... parce qu'on ne connaît pas même si on lit, on n'est pas dans la politique... ont l'impression qu'ils deviennent importants ... et ... et ils disent des sottises ... ils disent des sottises, c'est évident et ça, on le retrouve partout. Maintenant, les enfants, on leur demande leur avis sur tout. Ils n'ont pas d'avis, ils sont des enfants pour le moment. Ils ont peut-être des avis d'enfant mais ils sont surtout des enfants.*

samalla tavalla kuin suurista maailmankielistä. Kuitenkin noinkin pitkän maassa asu-  
misen myötä suomalainen kulttuuri ja tavat olisivat voineet aueta paremmin, jos kie-  
len opiskeluun olisi paneuduttu edes hieman. Yksi oppilaideni äideistä totesikin, että  
suomen kielen oppiminen olisi lapsille todella tärkeää, koska lapsi elää nykyhetkessä  
ja haluaa kommunikoida esimerkiksi urheiluharrastuksissa tapaamiensa suomalais-  
ten lasten kanssa. Pieni lapsi ei osaa ajatella, että englannin kielen opiskelusta on  
hänelle mahdollisesti enemmän hyötyä viiden vuoden kuluttua. Näin ajattelevat vain  
aikuiset. Lapsi elää tässä hetkessä. (TPK 2017.)

Ranskalaiset äidit ovat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta olleet kotiäitejä,  
joilla olisi ollut aikaa opiskeluun. Poikkeuksia on tietysti ollut perheiden joukossa  
vuosien varrella. Muutamat äidit ovat opiskelleet suomea ja osallistuneet esimerkiksi  
kansalaisopiston käsityökurseille, joilla he ovat tutustuneet suomalaisiin. Varsinkin  
tänne pysyvästi jääneet ranskalaiset perheet ovat oppineet suomea hyvin ja osa van-  
hemmista pystyy toimimaan työelämässä suomen kielellä.

Myös suomalaisten haluttomuus tai ujous ja arkuus vieraiden kielten puhumi-  
sessa tulevat ilmi haastatteluissa. Yhdellä äideistä on ollut vaikeuksia sopeutua Suo-  
meen ja saada kontaktia ihmisiin. Äiti oli käynyt vuoden ajan samassa elintarvike-  
liikkeessä ja yrittänyt sanoa ystävälliselle myyjälle muutamia sanoja englanniksi tai  
suomeksi. Eräänä päivänä äiti koki suuren yllätyksen:

*Eräessä kaupassa, jossa olen käynyt vuoden ajan silloin tällöin, on hyvin ystä-  
vällinen rouva, joka on erittäin hymyilevä. Hän ei ole koskaan lausunut yhtään  
sanaa ranskaksi ja viime kerralla etsiessäni jotain hyllystä hän tuli eteeni, ja se  
jopa suututti minua, ja hän sanoi minulle ranskaksi: ”Etsittekö jotain?” No niin  
ajattelin, että olen käynyt vuoden ajan, hymyillyt ...että minä ...yritän sanoa päi-  
vää, että todellakin ... kas näin koko sydämeistäni. Ajattelin, että hän odotti vuo-  
den sanoakseen minulle ... osoittaakseen, että hän osasi muutaman sanan rans-  
kaa, niinpä, vie aikaa, jotta sopeutuu. Siis ... niinpä... minä, pahastuin hie-  
man.<sup>106</sup> (Ä9, 2013.)*

<sup>106</sup> *Il y a un magasin, où ça fait un an que je vais de temps en temps, une dame qui est très  
gentille, qui est très souriante. Elle ne m'a jamais prononcé un mot en français et la  
dernière fois je cherchais quelque chose dans un rayon et elle est venue devant moi et  
ça m'a même mis un peu en colère et elle me dit en français : « Vous cherchez quelque  
chose ? » Et là, je me suis dit ça fait un an que je viens que je souris...que je... j'essaie  
de dire bonjour que vraiment ... voilà quoi avec coeur. Et je me suis dit elle a attendu  
un an pour me dire ... pour me montrer qu'elle savait quelques mots en français, ou  
alors il faut longtemps pour s'intégrer. Donc voilà...ou alors...moi, je l'ai un peu mal  
pris.*

Samalla äidillä oli kuitenkin myös positiivisia kokemuksia kieleen ja kommunikointiin liittyen. Hän kävi säännöllisesti liikkeessä, jossa miesmyyjä oli alkanut opiskella muutamia sanoja ranskaksi, kun oli huomannut vakioasiakkaansa olevan ranskalainen. Äiti vastaavasti alkoi opiskella suomea. Tämän jälkeen hän kävi miehen kanssa joka kerta 5–10 minuutin mittaisen pienen keskustelun, jossa ranskalainen yritti sanoa sanoja suomeksi ja suomalainen miesmyyjä ranskaksi. Elintarvikeliikkeen naismyyjän lisäksi äiti oli huomannut muutaman kerran myös muussa yhteydessä, että suomalainen henkilö osasi ranskaa, mutta ei uskaltanut sitä jostain syystä puhua. (Ä9, 2013.) Ulkomaalaisen on kuitenkin aivan eri asia sanoa yksi tai kaksi kohteliaasta lausetta ranskaksi kuin antautua perusteelliseen keskusteluun äidinkielenään ranskaa puhuvan henkilön kanssa. Syntyperäinen ranskalainen puhuu yleensä kieltään valtavan nopeasti. Vaikka meillä on korkeatasoinen kieltenopetus, ei suomalainen muutaman vuoden kouluopintojen tai kansalaisopiston kurssien perusteella pysty ymmärtämään kaikkea tai vastaamaan sujuvasti ranskaksi. Tätä ranskalaiset eivät aina ymmärrä. Kommunikoinnin vähäisyydessä ei siis välttämättä ole kysymyksessä suomalaisten ujous tai epäsosiaalisuus.

## Sinä vai te?

Ranskalaista kulttuuria pidetään perinteisesti teitittelykulttuurina ja sitä se on suurelta osin vielä nykyäänkin. Teitittelyä käytetään yleisesti kommunikoitaessa suuressa osassa Eurooppaa. Sitä vastoin Pohjoismaissa käytetty tapa sinutella jopa tuntemattomia on eurooppalaisittain poikkeavaa. Ranskassa tuntemattomia teititellään, kouluissa vanhemmat ja opettajat teitittelevät toisiaan, samoin oppilaat opettajia viimeistään yläkoulusta, 11-vuotiaasta lähtien. Nykyisin ranskalaisissa kouluissa henkilökunta voi sinutella toisiaan alusta saakka. Olen työskennellyt noin 30 ranskalaisen opettajan kanssa ja viimeistään toisena työpäivänä olemme alkaneet sinutella toisiamme. Työvuosieni aikana on koulussamme ollut vain yksi työntekijä, ei-ranskalainen henkilö, joka on itsepintaisesti pitkään teititellyt työtovereita, vaikka häntä on pyydetty sinuttelemaan toisia. Hän on siis ollut ”ranskalaisempi kuin ranskalaiset itse”. Kenttätyömatkoillani käytäntö on vaihdellut. Osa opettajista, joiden luokissa olen ollut havainnoimassa, on teititellyt minua koko ajan, mutta osa taas on kokenut minut eräänlaiseksi työtoveriksi ja sinutellut alusta saakka. Teitittely ja kohtelias tapa puhua ovat tärkeä osa ranskalaista kulttuuriperintöä eikä teitittely varmasti koonaan poistu koskaan.

Yhteiskunnalliset muutokset ja ajan henki ovat vaikuttaneet Ranskassa sinuttelun ja teitittelyn käytäntöihin. Keskiajalla aateliset ja isännät sinuttelivat kansaa, palvelijoitaan ja orjia, jotka sen sijaan teitittelivät ylempiään. Ranskan suuri vallankumous vuonna 1789 vaikutti lyhytaikaisesti sinuttelun yleistymiseen, mutta pian ranskalaiset palasivat taas perinteiseen teitittelyyn ja sinutteluun. 1900-luvulla muun



muassa kevään 1968 yhteiskunnalliset tapahtumat edistivät sinuttelukulttuuria, jonka osa ranskalaisista koki kuitenkin kiusallisena ja liian tuttavallisena. (Isosävi 2015, 317–318; ks. myös: Coffen 2004.)

Ranskalaisen käytösoppaan kirjoittaneen Virginie Taittingerin mukaan ulkomaa-laisten on joskus vaikea ymmärtää ranskalaista teitittelyperinnettä. 1900-luvun alkupuolelle saakka puoliset teitittelivät toisiaan, lapset vanhempiaan ja ystävätkin toinen toisiaan. Palvelusväkeä sinuteltiin ja heitä kutsuttiin etunimellä, mutta palvelijat edelleen teitittelivät isäntäväkeään. Sinuttelu oli yleisempää alemmissa sosiaaliluokissa. (Taittinger 1996, 53–56.) Vähitellen joillakin ammattialoilla sinuttelu tuli yleiseksi ja saman ammatin harjoittajat alkoivat sinutella toisiaan. Helena Petäistö toteaa kirjansa *Ranskalaiset korot* ilmestyessä vuonna 1995, että mainosmaailmassa, taiteilijapiireissä ja journalistien kesken sinuttelu oli jo tuolloin melko yleistä, samoin nuorten keskuudessa. (Petäistö 1995, 65). Taittinger mainitsee lisäksi, että polyteknikot ovat aina sinutelleet toisiaan ja että opetusministeriön alaisuudessa työskentelevät sinuttelevat helposti kollegoitaan (Taittinger 1996, 54).

Nykyranskassa suora tuntemattoman henkilön sinuttelu koetaan usein loukkauksiksi, koska sinuttelu on nimenomaan läheisen ja solidaarisen suhteen merkki. Perheissä kuitenkin sinutellaan perheenjäseniä, mutta appivanhemmat ja miniät / vävyt voivat edelleen nykyäänkin käyttää teitittelymuotoja puhuessaan toisilleen. Ystävät sinuttelevat Suomen tapaan myös Ranskassa, mutta vanhempi ikäpolvi pitäytyy mielellään teitittelyssä ja sinuttelee ystäväpiirissäänkin vain lapsuudenystäviään. (Isosävi 2015, 321.) Ranskalaiset voivat jopa stressaantua pakkosinuttelusta tietyissä tilanteissa (Petäistö 1995, 65). Sinuttelun ja teitittelyn käyttöön vaikuttavat muun muassa henkilöiden ikä, heidän tuttavuutensa aste, hierarkia, sukupuoli ja maantieteellinen sijainti. Nuoret sinuttelevat selvästi enemmän kuin vanhemmat. Teitittely on Pariisissa yleisintä ja sinuttelu vastaavasti Etelä-Ranskassa pienissä kaupungeissa. (Isosävi 2015, 320; ks. myös: Havu 2006.)

Etunimen käyttö ei kuitenkaan tarkoita välttämättä sinuttelua. Tunnen itseäni iäkkäämpiä ranskalaisia, joiden kanssa puhuttelemme toisiamme etunimellä, mutta silti teitittelemme. Vastavuoroinen teitittely nähdään yleensä etäisyyden merkinä. Se on muodollisten välien osoitus, mutta joskus myös kunnioituksen. Esimerkiksi asioimistilanteissa virastoissa tai kaupoissa teitittely on itsestään selvää. Sinutteluun siirtyminen tapahtuu yleensä Ranskassa joko eksplisiittisesti eli suoraan tai implisiittisesti eli epäsuorasti. Henkilö voi kysyä toiselta suoraan, voivatko he sinutella. Epäsuorassa tavassa taas puhuja voi testata toisen reaktiota ja sinutella tätä yhtäkkiä. (Isosävi 2010, 42–46; 2015, 322–324.) Käytösoppaissa neuvotaan kohteliaita tapoja ehdottaa sinuttelua, mutta painotetaan, että vaikka sinuttelu yleistyy, se ei ole pakollista (Taittinger 1996, 55). Petäistön mielestä sinunkaupat ovat ranskalaisille tuntematon käsite ja sinutteluun vain luiskahdetaan (Petäistö 1995, 65–66).

Tuntemattomien ranskalaisten aikuisten kanssa puhuessani olen aina aluksi käyttänyt teitittelyä. Kun olen ollut tekemisissä henkilön kanssa useamman kerran, olen miettinyt suhteen laatua, mahdollista hierarkia-asetelmaa ja ikäeroa, ennen kuin olen ehdottanut sinuttelua. Jos henkilö on minua iäkkäämpi, en ole luonnollisestikaan tehnyt aloitetta sinuttelusta. Joskus sen sijaan ranskalainen henkilö on itse ehdottanut, että sinutteleme. Yhtä tapausta lukuun ottamatta sinutteluun siirtyminen on tapahtunut aina helposti ja luontevasti. Olin tavannut itseäni nuorempaa ranskalaista rouvaa jo useamman kerran eri tilanteissa, keskustellut paljon hänen kanssaan ja tiesin, että tulisimme jatkossakin näkemään toisiamme. Näin ollen ehdotin hänelle, että voisimme varmaankin sinutella toisiamme. Hänen lapsensa eivät olleet ranskalaisessa koulussa, joten meillä ei ollut myöskään opettaja – vanhempi -suhdetta. Hän suostui, mutta tavatessamme jatkoi teitittelyä. Kun huomasin hänen vain teitittelevän, siirryin minäkin takaisin teitittelyyn. Myöhemmin hän toi ilmi, ettei pidä siitä, että ihmiset sinuttelevat, koska hän ei halua olla läheinen vieraiden ihmisten kanssa. Kun puhuimme hänen kanssaan suomea, sinuttelimme toisiamme, mutta ranskaksi teitittelimme. En tosin tiedä, pitkö hän siitäkään, että suomen kielessä sinutteleme helposti, mutta asia ei ollut hänen päätettävissään. Tässä esimerkissä tulevat hyvin esiin kulttuurierot. Raumalla asuvan ranskalaisyhteisön jäsenet sinuttelivat toisiaan melko vapaasti, enkä osannut ajatella kyseisen henkilön kokevan sinutteluehdotustani kielteisenä. Aloimme sinutella muiden ranskalaisrouvien kanssa toisiamme melko nopeasti, lähes aina ranskalaisten aloitteesta. Kyseinen henkilö tuntui myös sinuttelevan muita ranskalaisia. Minä ilmeisesti olin hänelle kuitenkin se ”toinen” eli vieras, jonka kanssa hän ei halunnut olla liian läheinen. Suomalaisena en taas kokenut, että sinuttelu olisi ollut tässä tapauksessa liian läheistä ja äidin kieltäytyminen sinuttelusta tuntuikin ensin jopa epäystävälliseltä. Ranskan puhuttelumuotojen tutkijan Johanna Isosävin mukaan on olemassa tilanteita, joissa teitittelyssä pysyminen on jopa loukkaavaa. Tällöin toiselta henkilöltä ikään kuin kielletään läheisyys. (Isosävi 2010, 42–43; 2015, 322.)

Koulussa ja kotona opetettu teitittely pysyy vielä nykyäänkin vahvasti nuorten mielessä. Tyttö, joka oli ollut oppilaani ranskalaisen koulun yläkoulussa ja siirtynyt myöhemmin suomalaiseen lukioon, jatkoi edelleen teitittelyä, kun tapasin hänen perhettään myöhemmin. Sanoin hänelle, että hän voi sinutella ja kutsua minua etunimellä. Tyttö totesi sen kuitenkin olevan vaikeaa, koska hän oli tottunut teitittelemään itseään vanhempia ihmisiä. Hänen mukaansa kysymyksessä oli kunnioitus. Kun hän oli muuttanut pois Suomesta ja oli jo täysi-ikäinen opiskelija, hän suostui käyttämään etunimeäni, mutta teititteli minua edelleen. (TPK 2013.)

Ranskalaisessa koulussa Raumalla valinnaiskieltä opettanut suomalainen kirjoittaa ranskalaisista yläkoulun oppilaistaan:

*Aluksi tuntui hassulta, että oppilaiden on teititeltävä minua. Vaikka ranskan opettajana tiesinkin asian olevan näin, tuntui se silti aluksi hassulta. Lopulta totuin siihen niin, että kun opiskelijani kerran vahingossa sinutteli minua, tuntui se aivan pöyristyttävältä ja toruin häntä heti. (SOPE1, 2012.)*

Raumalle rakennusprojektin myötä tulleiden ranskalaisten kohdalla sinuttelu tuntuu kuitenkin olevan yleistä ainakin vapaa-aikana. Onko Suomessa asuminen vaikuttanut puhuttelu- ja sinuttelukäytäntöön? Ranskalaiset muodostavat täällä oman pienen yhteisönsä, *communauté française*, jonka jäsenet ovat tiiviisti kanssakäymisissä toistensa kanssa ja läheisempiä kuin normaalisti työtoverit tai oppilaiden vanhemmat Ranskassa. Ranskalaiset rouvat ovat todenneet, etteivät he kotimaassaan edes tunne puolisoitensa työtovereita ja näiden perheitä eivätkä he vietä vapaa-aikaa yhdessä kuten täällä rakennusprojektin puitteissa. Vastaavasti vanhemmat eivät välttämättä tunne muiden oppilaiden vanhempia, varsinkaan suurissa kaupungeissa. Nuorten naisten työssäkäynti on yleistynyt, joten lapset tuodaan pikaisesti aamulla kouluun vanhempien mennessä töihin. Raumalla ranskalaiset äidit, jotka ovat lähes kaikki Suomessa asuessaan kotirouvia, jäävät aamulla koulun pihalle keskustelemaan. Samoin iltapäivällä lasten päästessä koulusta äidit kokoontuvat koulun pysäköintipaikalle vaihtamaan kuulumisia.

Kotona tapahtuvassa lastenkasvatuksessa ranskalaiset ovat halunneet säilyttää kohteliaisuuden ja hyvien käytöstepojen opettamisen lapsille. Se on tietoinen valinta ja vanhempien ehdottomuus tiettyjen käytöstepojen opettamisessa mahdollistaa tämän aineettoman kulttuuriperinnön säilymisen, vaikka ympäröivä yhteiskunta ja lisääntyneet kontaktit muihin kulttuureihin antaisivatkin muunlaisia esimerkkejä.

## 5 Kommunikaation ja vallan käytänteet aineettomana kulttuuriperintönä

### 5.1 Täydellinen hiljaisuus! – Kurinpito kulttuuriperintönä

*Ranskalaisessa koulussa huomiota herätti kova, koulumainen kuri jo maternelle-ikäisillä [3–5-vuotiaat]. Kaiken piti tapahtua nopeasti, tehokkaasti ja hiljaisuudessa. Jopa normaalista puheesta esimerkiksi pukeutumistilanteessa tai välituntia odottaessa sai rangaistuksen. (SOPE8, 2016.)*

Näin kirjoittaa ranskalaisen koulun toimintaa Raumalla seurannut suomalainen opettaja. Hän kertoo lisäksi kiinnittäneensä huomiota sääntöihin ja niiden ehdottomaan noudattamiseen. Erikoisina hän koki esimerkiksi vaatetukseen liittyvät määräykset. Talvella lapsilla oli vain vähän ulkovaatteita eikä lämmittävää välikerrosta katsottu hyvällä, koska se haittasi lapsen omatoimisuutta. Näitä ”ylimääräisiä” vaatteita pakheksuttiin suoraan sekä oppilaille<sup>107</sup> että vanhemmille, vaikka pakkasta oli 20 asteen molemmin puolin. (SOPE8, 2016.) Oppilaidensa kanssa Ranskassa vierailut suomalainen kieltenopettaja on niin ikään kiinnittänyt huomiota Ranskan koulujen tiukkaan kuriin. Kun ranskalaiset oppilaat tekivät vastavierailun Suomeen, he alkoivat järjestellä itse omaa ohjelmaansa, vaikka suomalaiset lukiolaiset olivat jo suunnitelleet yhteistä toimintaa. Opettaja kuvailee, että ranskalaiset olivat kuin varsat laitumella päästyään Suomessa vapauteen. (SOPE1, 2015.)

Ranskalaisessa koulussa Raumalla työskennellyt suomalainen kirjoittaa:

<sup>107</sup> Kun ranskalaisessa koulussa puhutaan oppilaista, tarkoitetaan tällä aivan nuorimpiakin, 2,5–5-vuotiaita lapsia, jotka Suomessa ovat vielä päiväkotikäisiä.

*Koulujen erosta en paljon osaa sanoa, koska en paljoa tiedä nyky-Suomen koulusta, mutta maternellen kova kuri ihmetytti ja suututtikin välillä. En millään ymmärrä, miksi kolmivuotiaalta vaaditaan aikuisen käytöstä. (SOPE7, 2014.)*

Ranskalainen koululainen ei ole mikään hemmoteltu pikkukuningas, jonka oikkuja ei osattaisi taltuttaa kurinpidollisin toimenpitein, kirjoittaa Osmo Pekonen teoksessaan *Ranskan tiede* (1995). Hän painottaa, että koulujärjestelmässä vaatimustaso on korkea ja kilpailu sekä oppilaiden karsinta pohjoismaisesta näkökulmasta katsottuna kovaa. Parhaat ranskalaiset koulut edellyttävät oppilailtaan määrätietoista ja pitkäjänteistä työskentelyä. (Pekonen 1995, 9.) Oppilailta vaaditaan koulussa jo pienestä alkaen kohteliasta käytöstä ja ahkeraa työskentelyä eivätkä opettajat arastele oppilaiden komentamista. Ranskalaiset puhuvat vielä nykyään kurista (la discipline) eivätkä edes yritä etsiä termille kiertoilmauksia. Suomen koulujärjestelmässä vastavasti on jo pitkään vältetty kuri-sanana käyttöä. Ranskalaisessa koulussa voi vielä nykyään nähdä kurinpitomuotoja, joiden juuret ulottuvat vuosisatojen taakse.

Klassikkoteoksena vallasta ja kurinpidosta voidaan pitää ranskalaisen filosofin Michel Foucault'n vuonna 1975 ilmestynyttä *Tarkkailla ja rangaista* -teosta, jonka ranskankielinen nimi *Surveiller et punir* tuo väistämättä mieleen koulutyön. Molempia termejä *surveiller* (valvoa, tarkkailla) ja *punir* (rangaista) käytetään paljon, jopa päivittäin, ranskalaisessa koulussa. Kuri on luonteenomainen tekniikka vallalle, jolle yksilöt toimivat sekä kohteina että vallan harjoittamisen välineinä. Vaikka Foucault'n teoksesta usein puhutaan vankilalaitoksen historiana, voi samankaltaista valvontaa ja kurinpittoa havaita yhteiskunnassa muuallakin. Foucault ei puhu vain fyysisestä kurittamisesta, vaan käsittelee kuria järjestelmällisenä kurinpitona, jota esiintyy vankiloissa, armeijassa, sairaaloissa sekä kouluissa. Ihmisruumis alettiin tiedostaa vallan kohteena jo 1600-luvun aikana, jolloin sen toimintojen valvomiseksi ja korjaamiseksi tehtiin suuri määrä sotilas-, koulu- ja sairaaläsääntöjä sekä empiirisiä menetelmiä niiden toteuttamiseksi. Ihminen astuu valtakoneistoon, jossa hänet tutkitaan, hajotetaan ja muovataan uudelleen. Kuri tuottaa näin ollen alistettuja ja harjaantuneita eli kuuliaisista ruumiista. (Foucault 2013/1975, 186–189, 231.)

Foucault ei kirjoita kurinpitoinstituutioiden historiaa niiden erityispiirteiden kautta, vaan esittelee tärkeimpiä teknisiä keinoja, jotka ovat herkimmin levinneet instituutioista toiseen. Keinot ovat olleet yksityiskohtaisia, ne ovat voineet olla vähäpätöisiä, mutta silti merkityksellisiä. Foucault puhuu uuden vallan ”mikrofyysiikasta”, siis poliittisesta ja yksityiskohtaisesta tavasta hallita ruumista. Hän pitää kuria yksityiskohtien poliittisena anatomiana ja muistuttaa jo marsalkka de Saxe (1696–1750) todenneen yksityiskohtien olevan olennaisia ja kaiken perusta, vaikka yksityiskohdista huolehtivia pidetäänkin rajoittuneina ihmisinä. (Foucault 2013/1975, 190–191; ks. myös: de Saxe 1757.)

Kuri jaottelee ihmisiä tilassa ja yksilöt voidaan eristää ja sulkea erilleen toisista. Koulut omaksuivat aikoinaan luostarien mallin ja sisäoppilaitoksista muodostuikin täydellinen kasvatemuoto. Toisista eristäminen ei kuitenkaan muodostunut välttämättömäksi tai riittäväksi periaatteeksi. Tärkeäksi muodostui myös alkeellinen lokalisointiperiaate eli jako ruutuihin. Yksilö sai oman ruutunsa, oman paikkansa. Usamman yksilön ryhmät ja kollektiivit piti hajottaa ja estää näin summittainen liikkuminen. Läsä olevat ja poissaolevat oli merkittävä muistiin ja joka hetki oli voitava valvoa yksilöiden käyttäytymistä sekä arvioitava, palkittava tai rangaistava sitä. Hyvät ominaisuudet ja ansiot piti myös mitata.<sup>108</sup> 1700-luvulla luokkien tilajako muuttui ja nyt paremmuudesta tuli perusta yksilöiden jakautumiselle koulussa. Oppilaat asetettiin luokissa, käytävillä ja koulun pihalla riveihin. Tehtävistä ja kokeista he saivat numeron, jolloin oli helppoa todeta kouluviikossa, -kuukaudessa tai -vuodessa ansaittu sija paremmuusjärjestyksessä. Jokaisella oli siis ikänsä, saavutustensa tai käyttöksensä määräämä paikka, joka vaihtui jatkuvasti. Foucault'n mukaan tilan järjestäminen jonoperiaatteen mukaan on ollut yksi suurista teknisistä muutoksista alkeisopetuksen piirissä. (Foucault 2013/1975, 193–201.)

Kun oppilas sai oman paikkansa, hänen valvomisensa sekä kaikkien oppilaiden samanaikainen työskentely tulivat luokassa mahdolliseksi. Opetus tuli ajankäytön osalta taloudelliseksi ja koulusta tuli eräänlainen oppimiskone, joka valvoi, asetti arvojärjestykseen ja palkitsi yksilöitä. Ranskalaisen papin Jean-Baptiste de La Sallen (1651–1719) ihanteena ja toiveena oli koululuokka, jossa oppilaiden istumajärjestys ilmentäisi kunkin edistymisasteen, paremmuuden, ahkeruuden ja siisteyden sekä myös vanhempien varallisuuden. Kurin tärkeä tehtävä oli siis muodostaa ”eläviä taulukoita”, jotka tekivät sekavista ja vaarallisista joukoista järjestäytyneitä. (Foucault 2013/1975, 201; ks. myös: de La Salle 1828.)

Kurinpäidön periaatteisiin kuului jo varhain kiinteä päiväjärjestys, johon vaikutteiden arvellaan tulleen luostareista. Koulut, varsinkin lyseot, omaksuivat ajan rytmittämisen, pakolliset toimet ja kertausvaiheet jo varhain. Alkeiskouluissa aika jaettiin tarkasti ja oppilaille annettiin tiukkoja käskyjä, joita oli toteltava heti. Kouluille ehdotettiin 1800-luvun alussa jopa lukujärjestyksiä, joissa eri toiminnot luokassa tapahtuivat minuuttien tarkkuudella. Lisäksi kurinpidossa painotettiin tehokasta ruumiin käyttöä, joka mahdollisti tehokkaan ajankäytön. Hyvän käsialan kirjoittaminen edellytti tiettyä ruumiin asentoa, siis kurinalaista ruumista, joka oli tehokkaan liikkeen perusta. Jean-Baptiste de La Salle kirjoitti teoksessaan *Conduite des écoles chrétiennes* (ensimmäinen painos vuonna 1706) tarkkoja ohjeita siitä, miten oppilaan

<sup>108</sup> Jesuiittojen kouluissa luokilla saattoi olla kaksi- tai kolmesataa oppilasta ja luokat oli jaettu kymmenen oppilaan ryhmiin. Työ, oppiminen ja paremmuusjärjestys ratkaistiin erilaisin otteluin. Sota ja kilpailu olivat yleisimmät toimintamuodot. (Foucault 2013/1975, 199.)

piti istua vasen jalka pöydän alla hieman oikean jalan edessä ja vartalon tuli olla kahden sormen leveyden päässä pöydästä. Hän antoi myös tarkat määräykset siitä, miten kaukana oikean käsivarren piti olla vartalosta ja miten paljon oikea käsivarsi sai ulottua yli pöydän reunan. Opettajan piti opettaa oppilaille tämä asento, jota piti korjata, jos oppilas poikkesi siitä. (Foucault 2013/1975, 204–205, 207–208; ks. myös: de La Salle 1828.)

Ranskalaisessa koulussa painotetaan vielä nykyäänkin kauniin käsialan merkitystä ja oppilaat harjoittelevat käsiala- eli kaunokirjoitusta 5-vuotiaiden luokalta lähtien. Lisäksi ranskalaiset ovat tarkkoja lasten istuma-asennoista niin kotona kuin koulussa. Sekä opettajat että vanhemmat korjaavat asentoa ja huomauttavat koko ajan lapsille ja nuorille suorana ja ryhdikkäänä istumisesta. Suomessa monta vuotta asunut ja opettajana täällä toiminut ranskalainen kertoi havainneensa suuren eron hänen itsensä ja samaa luokkaa opettaneen suomalaisen luokanopettajan opetustavoissa. Kun suomalaiset alakoululaiset opiskelivat esimerkiksi kirjoittamisen alkeita, ranskalainen opettaja kertoi kiinnostävänsä huomiota istuma-asentoon ja muistuttavansa oppilaitaan koko ajan hyvän asennon säilyttämisestä. Suomalainen opettaja antoi vastaavasti saman luokan oppilaiden istua vapaasti eikä huomautellut asennosta. Ranskalainen vaati myös oppilailta hiljaisuutta ja keskittymistä tehtävänannon aikana, kun taas suomalainen opettaja salli oppilaiden puhua keskenään, vaikka opettaja puhui koko luokalle. Ranskalaiset opettajat ovat kauhistelleet Suomen koulujen nykyistä käytäntöä, jonka mukaan oppilas voi tehdä tehtäviä esimerkiksi mahallaan lattialla tai istuen huonossa asennossa sohvalla. Ranskalaisessa koulussa ei vastaavaa sallita. Oppilaiden täytyy oppia, että koulutehtävät tehdään kauniilla käsialalla pöydän ääressä istuen. (TPK 2019.)

Suomalainen kieltenopettaja kertoo oppilaistaan ranskalaisessa koulussa Rauhalla:

*Ranskassa arvostetaan edelleen kaunista käsialaa ja ne kirjaimet, joita opetetaan, ovat paljon mutkikkaampia kuin suomalaisten yhä pelkistetyimmät tekstauskirjaimet. Olen huomannut, että kirjoittaminen ja kaunis käsiala ovat omille oppilailleni erittäin tärkeä asia ja ihan kaikki tehtävät pyritään kirjoittamaan kauniisti eikä hutaisten. Kirjoittaminen tapahtuu myös aina kuulakärkikynällä [mustekynällä], ei juuri koskaan lyijykynällä ja siihen menee aina suhteessa paljon pidempi aika kuin suomalaisilla lapsilla. (SOPE6, 2013.)*

Myös kiinteä päiväjärjestys on edelleen ranskalaisissa alakouluissa ehdottoman tärkeää. Koulupäivä alkaa ja päättyy alakoulussa joka päivä samaan aikaan kaikilla luokilla eikä poikkeuksia voida tehdä. Suomalaiset opettajat ovat usein ihmetelleet ranskalaisien joustamattomuutta. Ranskalainen luokka ei voi poikkeuksellisesti tulla kouluun jonakin aamuna tuntia myöhemmin ja olla toisena päivänä koulussa tunnin

pidempään, jotta esimerkiksi suunniteltu vierailu suomalaisen luokkaan voitaisiin toteuttaa. Ranskalaisessa koulussa Raumalla myöskään yläkoululaiset eivät voi tulla myöhemmin kouluun tai lähteä sieltä aikaisemmin kuin nuoremmat. Ranskassa sen sijaan olen vieraillut yläkouluissa, joissa koulu alkaa normaalisti kello 8.30, mutta osa oppilaista tulee kouluun esimerkiksi kello 10. Joissakin kouluissa oppilasmäärä on niin suuri, että turvallisuusmääräysten mukaan kaikki eivät voi olla yhtä aikaa koulussa. Tämän takia kouluajoja on ollut pakko porrastaa. (KTPK 2013.) Koulun päättymisessä voi olla myös koulukohtaisia eroja. Suomesta Ranskaan palanneen perheen yläkoululainen kertoi, että oppitunnit loppuvat jonakin viikonpäivänä jo kello 15, mutta hän saa poistua koulusta vasta muiden kanssa yhtä aikaa kello 16.30 (TPK 2019).

Foucault'n mukaan päiväjärjestyksen ajatuksena oli joutilaisuuden eliminoiminen. Aikaa ei saanut tuhjata, koska se olisi ollut moraalisesti tuomittavaa sekä taloudellisesti epärehellistä. Kuri loi positiivista taloudellisuutta, koska ajankäytön piti olla tehokasta ja jokaisesta hetkestä pyrittiin saamaan kaikki irti. Pienimmänkin hetken käyttöä oli tehostettava ja ajatuksena oli päästä ihannetilään, jossa huippunopeus liittyi huipputehokkuuteen. Näin myös koulujärjestelmästä tuli aikaa säästävä koneisto. Pelkkä opettajan antama opetus ei kuitenkaan riittänyt, vaan oppilaille järjestettiin samanaikaisia toimintoja ohjaajien ja apuopettajien johtamina. Jokainen hetki koulupäivän aikana oli siis täynnä monenlaista järjestettyä toimintaa. Opettajan antamat käskyt, merkit ja vihellykset antoivat työlle rytmin ja loivat aikanormeja, joiden piti nopeuttaa oppimisprosessia ja samalla opettaa, että nopeus on tavoiteltava hyve. Myös tehtävästä toiseen siirtymisen luomaa ajanhukkaa pyrittiin välttämään totuttamalla oppilaat nopeuteen. (Foucault 2013/1975, 210–211.)

Olin useana vuonna järjestämässä ranskalaisille 3–15-vuotiaille oppilaille leirikouluja suomalaisiin nuorisokeskuksiin. Talvileirikouluissa ranskalaiset vaativat jokaiseksi aamupäiväksi kaksi urheiluaktiviteettia ja iltapäiväksi samoin kaksi. Nuorimmat, 3- ja 4-vuotiaat, saivat kuitenkin nukkua iltapäivällä päiväunet. Nelipäiväisen leirikoulun jokaisena iltana oli myös järjestetty ohjelmaa. Muutamana vuonna nuorisokeskuksen henkilökunta ilmaisi huolensa ohjelman raskaudesta. He ehdottivat, että oppilaille järjestettäisiin päivisin aikaa vapaaseen leikkimiseen ja oleskeluun. Rehtori kuitenkin tyrmäsi ajatuksen välittömästi. Hän sanoi, että vanhemmat kysyisivät heti, mitä lapset tekevät lukujärjestyksen tyhjinä hetkinä. (TPK 2013; 2014; 2015.) On vaikea sanoa, olisivatko vanhemmat todella kyseenalaistaneet vapaa-ajan. Oliko kysymyksessä kuitenkin ranskalaisten opettajien tapa tehdä myös leirikoulussa koulupäivästä mahdollisimman tehokas? Hofsteden luokituksessa Ranska kuuluu maihin, joissa työtä on tehtävä paljon ja pitkiä työpäiviä nimenomaan arvostetaan. Opettajat siis halusivat kunnianhimoisesti täyttää päivät aamusta iltaan erilaisilla aktiviteeteilla myös leirikoulussa.



Jatkuva kiire ja kiirehtiminen ovat vielä nykyään silmiinpistävä piirre ranskalaisessa koulussa, kuten aiemmissa esimerkeissä on jo tullut ilmi. Oppilaita kehoitetaan koko ajan kiirehtimään<sup>109</sup> ja tekemään asiat nopeammin. Kuitenkin opettajat huomauttelevat esimerkiksi nopeasti kirjoittavalle oppilaalle, että kysymyksessä ei ole nopeuskilpailu. Tämä tuntuu ristiriitaiselta. Oppilaatkin muistuttavat usein toisiaan siitä, että he eivät ole kilpailemassa nopeudesta. Opetussuunnitelma on raskas ja opittavaa paljon, joten aikaa ei voi tuhlasta. Päivän jokainen hetki käytetään hyväksi ja suunnitellaan hyvin etukäteen. Jos jotain odottamatonta tapahtuu, päiväjärjestys menee täysin sekaisin.

Ranskalaisessa koulujärjestelmässä 1600-luvulta 1800-luvulle saakka rakennettiin *école mutuelle* -koulumuotoa, jossa vanhemmat oppilaat saivat ensin valvonta-tehtäviä, myöhemmin töiden tarkistuksia ja lopuksi vielä opetustehtäviä hoidettavakseen. Koulu muodostui opetusvälineeksi, jossa oppilaiden kaikki aika meni joko opetuksen seuraamiseen tai opettamiseen. Jokaista hetkeä koulussa käytettiin yleisessä opetusprosessissa. Kaiken tämän edellytyksenä oli täsmällinen käskyjärjestelmä. Jotta yksilö olisi kurinalainen, hänen toimintaansa oli rytmitettävä ja tuettava lyhyillä ja selkeillä kehoituksilla. Kehoituksia ja käskyjä ei saanut selitellä, päämääränä oli halutun käyttäytymisen aikaan saaminen. Opettajan ja oppilaan suhde muodostui opettajan antamista merkeistä, joita oppilaan ei tarvinnut edes varsinaisesti ymmärtää. Hänen täytyi vain reagoida heti ennalta määrätyn koodin mukaan. Tämä kasvatustekniikka poisti kaikki pienimmätkin vastaväitteet ja napinan. Koululaisten kasvatuksen piti tapahtua kuten sotilaiden kasvatuksen. Opettaja käytti hyvin vähän puhetta, ei ollenkaan selityksiä ja vaati täydellistä hiljaisuutta. (Foucault 2013/1975, 225–226.)

Oppilaiden tuli toimia opettajan antamien sanallisten käskyjen mukaan. Tietyn sanan kuullessaan oppilaiden piti reagoida ohjeen mukaan.<sup>110</sup> Kurinkäytön korkein muoto on Foucault'n mukaan taktiikka eli taito rakentaa kokonaisuuksia tiettyyn paikkaan sijoitettujen yksilöiden, koodattujen toimintojen ja koulutuksen avulla. (Foucault 2013/1975, 227–228.) Opettajan oli saatava oppilaat ehdottoman tottelevaisiksi sekä luokkatyöskentelyssä että välitunnilla. Luokkaan oli mentävä ja luokasta poistuttava tiukkaa järjestystä noudattaen. Kun oppilaat seisoivat rivissä, heillä ei ollut oikeutta puhua toisilleen. (Combes 2013, 267.)

<sup>109</sup> *Dépêchez-vous !*

<sup>110</sup> Kun opettaja antoi esimerkiksi sanallisen käskyn ”asetukaa pulpetteihinne”, oppilaat laittoivat ensimmäisen sanan kohdalla oikean kätensä pöydälle ja samalla toisen jalkansa pöydän alle ja istuutuivat sitten. Saadessaan käskyn ”ottakaa rihvelitaulu” lapset tarttuivat ensimmäisen sanan kohdalla oikealla kädellään naruun, jolla taulu oli ripustettu naulaan. Samalla he tarttuivat vasemmalla kädellä tauluun keskeltä. Rihvelitaulusanan kohdalla he ottivat taulun naulasta ja laittoivat sen pöydälle. (Foucault 2013/1975, 227.)

Ranskalaisen äidin mukaan koulupäivä alkaa Ranskassa vielä nykyään huutamisella. Oppilaat saapuvat aamulla koulun pihalle ja järjestyvät parijonoon katoksen alle. Katos on kaikua paikka ja täydellisen hiljaisuuden saaminen on työlästä. Näin ollen rehtorin on ensimmäiseksi huudettava, jotta oppilaat hiljenisivät. Kun hiljaisuus on lopulta saavutettu, oppilaat siirtyvät sisälle parijonossa, eikä heillä ole lupaa puhua toisilleen. (Ä10, 2013.) Ranskalainen oppilas kertoo, että häntä rangaistiin heti, jos hän innostui puhumaan liikaa toisen oppilaan kanssa (RO 13, 2013). Suomalaisissa kouluissa ranskalaiset ovatkin hämmästellleet oppilaiden rauhallista siirtymistä sisään ilman parijonoja ja huutavia opettajia. Edellä mainitun perheen lapsi oli Ranskassa koulussa riisunut kerran kengät jalastaan. Tästä hän sai rangaistuksen. Suomalaisien oppilaiden tapa riisua kengät luokkaan mennessään onkin ollut perheelle yllätys. (Ä10, 2013.) Monet ranskalaiset opettajat vaativat vielä nykyisin oppitunneilla täydellistä hiljaisuutta ja oppilaat tottuvatkin pienestä saakka opettajan vaatimukseen *silence total*.<sup>111</sup>

Kuten ruokalan esittelyn yhteydessä tuli ilmi, oppilaat eivät saa keskustella Ranskassa liian innokkaasti koulun ruokalassakaan, vaan valvoja huomauttaa heti puhumisesta (RO14, 2013). Vaikka ranskalaiset lapsena vaiennetaan ja heidän käsketään olla hiljaa, kehittyvät heistä kuitenkin hyviä esiintyjä ja keskustelijoita. Koulu toisaalta myös tukee ja kannustaa esiintymään pienestä saakka.

Koulutaipaleen alusta asti lapset muun muassa lausuvat jatkuvasti luokan edessä runoja ja harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta kaikki ovat kokemukseni mukaan innokkaita esiintymään. Muutamana vuonna seurasin, kun 5–6-vuotiaiden luokka valmisteli eläimistä kertovia esitelmiä. Lapset olivat kotona vanhempien kanssa etsineet tietoa valitusta eläimestä. Löydetyn informaation oppilas oli kirjoittanut A3-paperiarkille, johon hän oli myös piirtänyt kuvan eläimestä. Jokainen piti vuorollaan esitelmän luokan edessä. Kaikki oppilaat odottivat innostuneesti omaa esitelmäpäiväänsä ja eräs 6-vuotias poika oli pukeutunut kauluspaitaan ja solmioon esitystään varten. Se oli hänelle erittäin tärkeä hetki. Tilanne oli selvästi muillekin lapsille merkityksellinen ja he olivat ylpeitä aikaansaannoksistaan. Opettaja ohjasi lasten esiintymistä ja antoi ohjeita ja kritiikkiäkin. Kukaan ei kuitenkaan näyttänyt kärsivän saadusta kritiikistä ja oppilaat odottivat yhtä innokkaasti myös seuraavia viikkoja, jolloin pääsivät esimerkiksi lausumaan runoja luokan edessä. (TPK 2009; 2010; 2011.)

## Rangaistuksia ja palkintoja

Kurinpitovallasta tuli 1700-luvun kuluessa yhdentynyt järjestelmä, joka oli sidoksissa kuria harjoittavien laitosten tavoitteisiin. Kurinpidosta muodostui automaattinen ja anonyymi valta, joka oli läsnä valppaana koko ajan ja kaikkialla. Valvonnan kohteiksi

<sup>111</sup> *Täydellinen hiljaisuus.*

joutuivat myös itse valvojat. Kurinpitojärjestelmissä oli aina havaittavissa myös pieni rangaistusmekanismi, eräänlainen alirangaistusjärjestelmä, joka toimi varsinaisen lain määräämien rangaistusten ulkopuolella. Esimerkiksi kouluissa *aikaa koskeva* pienoisrangaistusjärjestelmä rankaisi poissaolosta ja myöhästymisestä, *toimintaa koskeva* huolimattomuudesta ja tarkkaamattomuudesta, *käytöstä koskeva* epäkohteliaisuudesta, *puhetta koskeva* lörpöttelystä ja röyhkeydestä ja *ruumista koskeva* vääränlaisista asennoista ja epäsiisteydestä. Rangaistuksia olivat lievät ruumiilliset rangaistukset, vähäiset oikeudenriistot tai pienet nöyryytykset. Jean-Baptiste de La Sallen mukaan jo rangaistus-sanan piti saada oppilaat ymmärtämään tekemänsä erehdykset ja rangaistuksesta seuraavat nöyryytykset. Rangaistusmuotoina hän esitteli viileän käytöksen, välinpitämättömyyden, nöyryytyksen tai siirtämisen pois saavutetulta paikalta. Foucault'n mukaan kurinpidossa on myös rankaisutapa, joka ei noudattele tuomioistuinten mallia. Kouluissa tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että oppilas ei yllä vaaditulle tasolle eli hän ei kykene suoriutumaan annetusta tehtävästä. Jos oppilas ei ole esimerkiksi opetellut ulkoa vaadittua katekismustekstiä, hänet pakotetaan esittämään seuraavan päivän teksti ilman ainuttakaan virhettä, toistamaan se vielä seuraavanakin päivänä tai kuuntelemaan teksti polvillaan kädet ristissä. Oppilaat, jotka eivät menesty kokeissa eivätkä pääse ylemmälle asteelle, asetetaan näkyvälle paikalle ”tietämättömien” penkkiin. (Foucault 2013/1975, 240–244; ks. myös: de La Salle 1828.)

Haastattelemanani ranskalainen opettajaopiskelija muistelee opettajaa, joka työskenteli hänen kotikaupungissaan 2000-luvun alkuvuosina:

*Tunsin toisen opettajan – hän ei ollut luokallani, onneksi – joka nöyryytti oppilaita siinä määrin... mutta se oli hirviömäistä. Kun hän [oppilas] teki jotain tyyliin, hän puhui, ... esimerkiksi hän puhui, opettaja laittoi oppilaan polvilleen luokan eteen ja teippasi suun. Ja kaikki oppilaat kulkivat yksi toisensa jälkeen jonossa oppilaan ohitse, hänen editseen katsoen häntä. Ja se oli tätä, joka kerta, kun oppilas teki tyhmyyden. Se oli kamalaa ja osa lapsista alkoi tuntea täydellistä koulupelkoa, vaikka he olivat 8-vuotiaita. Koulupelko 8-vuotiaana. Itse asiassa, tämä opettaja vaihtoi luokkaa joka vuosi.<sup>112</sup> (R3, 2019.)*

<sup>112</sup> *J'ai connu une autre enseignante – je ne l'ai pas eu en classe, heureusement – qui elle humiliait les élèves mais à un point... mais c'était monstrueux. Comme il faisait quelque chose genre il parle... par exemple il parle, elle mettait l'élève à genoux devant la classe avec du scotch sur la bouche. Et tous les élèves passaient les uns derrière les autres en queue leu leu devant elle, en devant l'enfant en le regardant. Et c'était ça, à chaque fois quand un enfant faisait une bêtise. C'était mais horrible et il y avait des enfants qui commençaient à faire la phobie scolaire du coup complètement, alors qu'ils avaient huit ans. A huit ans phobie scolaire. En fait, cette enseignante changeait de classe d'école chaque année, en fait.*

Edellä kuvattu oli opettajan toistuva rankaisukeino alakoululaisille. Opettajalla oli useamman vuoden kokemus opetustyöstä. Hän ei siis ollut nuori ja vastavalmistunut, joka ei olisi osannut toimia luokkatilanteessa. Hän ei kuitenkaan ollut vielä jäämässä myöskään eläkkeelle. Ranskassa opettajat ovat valtion virkamiehiä, joten heitä ei voida erottaa työstä. Opiskelija sanoo, että ilmeinen epäpätevyys ei ole syy erottamiseen. Opettaja voidaan joissakin tapauksissa siirtää esimerkiksi toimistotyöhön, mutta tässä tapauksessa opettaja itse halusi jatkaa opettajana ja vaihtoi vain luokkaa vuosittain. (R3, 2019.)

Oppilasta on voitu rangaista myös siitä, että hän tietää ja osaa enemmän kuin muut oppilaat. Ranskalainen äiti muistelee omaa kouluaikaansa 1970-luvulla ja toteaa olleensa onnekas. Hänen opettajansa olivat nuoria ja vastavalmistuneita. Omalta kouluajaltaan haastateltava muistaa vain yhden ankaran opettajan, joka hänellä oli 6-vuotiaiden luokalla. Oppilas osasi luokalle tullessaan jo lukea sujuvasti, mistä opettaja päätti häntä rangaista. Koko vuonna tyttö ei saanut puhua eikä edes kirjoittaa nimeään vihkoon. Kun lukuvuoro osui hänen kohdalleen, opettaja siirsi vuoron seuraavalle oppilaalle. Vuoden ajan opettaja torui oppilasta, koska tämä osasi enemmän asioita kuin muut lapset. Oppilaat kutsuivat opettajaa noidaksi, koska tämä oli ilkeä ja epämiellyttävä. Silti äiti sanoo nyt aikuisena, että hänelle ei ole jäänyt ikäviä muistoja koulusta. Vielä ylemmälläkin luokalla hänellä oli opettaja, joka huusi paljon, mutta oppilas ei kokenut asiaa mitenkään dramaattisena. (Ä3, 2012.)

Haastatteluissa tulevat esiin myös ruumiilliset rangaistukset, joita on käytetty vielä 1980-luvulla ranskalaisissa kouluissa. Koulujen ohjesäännöissä ei kuitenkaan enää edes sata vuotta aikaisemmin, 1880-luvun lopulla, mainita ruumiillisen rankaisemisen mahdollisuutta. Tuolloin sallittuja rankaisumuotoja olivat nuhtelu, välitunnilta poisjäänti, jälki-istunto ja lyhytaikainen, 1–3 päivää kestävä, erottaminen koulusta. Opettajaa kehoitettiin vuonna 1887 määräämään rangaistus samalla ankaruudella ja järkähtämättömyydellä kuin tuomari antaa tuomion. (Combes 2013, 268.) Ruumiillinen rangaistus oli kielletty Ranskassa kouluissa kokonaan vuoden 1803 ohjesäännöissä. Jo tätä ennen, vuonna 1777, oli esimerkiksi raipan käyttö koulussa kielletty. (Prairat 2016, 29–30.)

Ranskalainen äiti kertoo, kuinka hänen opettajansa 1980-luvun lopulla löi 6-vuotiaita oppilaita sormille ja repi korvista, jos oppilas vastasi väärin. Muuten opettaja oli ystävällinen, mutta erittäin ankara. Oppilasta kuitenkin inhotti opettajan käytös ja hän muistaa kyseisestä kouluvuodesta ainoastaan sormille lyönnit ja korvien repimisen väärän vastauksen seurauksena. Lisäksi opettajilla oli tavallisesti suosikkioppilaita, joiden elämä luokassa oli helppoa. Jos lapsi ei sattunut olemaan opettajan suosikki, tiedossa oli vaikea kouluvuosi. (Ä13, 2018.) Vielä 2000-luvulla opettaja on saattanut lyödä oppilasta kirjalla päähän ja repiä sivuja irti oppilaan vihkosta. Osa vanhemmista on kuitenkin halunnut lapsensa nimenomaan kyseisen opettajan luokalle, koska kova kuri saa lapset oppimaan. (Ä2, 2011.) Tässä on jälleen

kysymyksessä Hofsteden suuren valtaetäisyyden kulttuuriulottuvuus, jossa vallan epätasainen jakautuminen hyväksytään. Opettajaa on kunnioitettava ja luokassa vallitsee kova kuri, jonka sekä oppilaat että vanhemmat hyväksyvät. Lapset ovat tottuneet jo kotona autoritaarisuuteen ja tiukkaan kasvatukseen. Käytöksen on oltava moitteetonta ja koulussa opettajalle annettavat vastaukset oikeita.

Oppilaiden mieleen voivat jäädä jopa vuosikymmeniksi myös toisten kärsimät rangaistukset. Ranskassa pienten maternelle-luokkaa 1970-luvun lopulla käynyt henkilö muistelee, kuinka opettaja rankaisi kahta 4-vuotiasta poikaa, jotka olivat tehneet luokassa jotain luvatonta. Pojat joutuivat olemaan loppupäivän alaruumis kokonaan paljaana. Toiseen heistä tilanne ei tuntunut vaikuttavan mitenkään, lapsi vain naureskeli. Toinen sen sijaan itki lohduuttomasti viettäessään koko lopun koulupäivän ilman minkäänlaisia housuja. Tapauksen kertonut henkilö muistaa vieläkin selvästi luokkatoverinsa järkytyksen. (TPK 2011.)

Raumalla ranskalaiseen kouluun 4-vuotiaana tullut oppilas muistelee tunteensa pelkoa jo ensimmäisenä koulupäivänä. Vieressä istunut tyttö oli kysynyt hänen nimeään. Kun oppilas oli ollut vastaamassa, opettaja oli suuttunut ja käskenyt hänen mennä nurkkaan. Koulu ei alkanut hyvin ja kotiin mentyään hän itki ja pelkäsi kouluun menoa. (RO12, 2013.) Pienetkään oppilaat eivät siis säästy rangaistuksilta. Helena Liikanen-Renger'n alle 3-vuotias lapsi joutui Ranskassa ensimmäisenä koulupäivänä nurkkaan, koska hän ei ollut tullut välitunnilta heti sisään, vaan mennyt toisen lapsen kanssa roskalaatikoiden taakse piiloon. Lapsi itse ei ollut edes ymmärtänyt, mistä oli kyse. Tämän jälkeen kotona leikkiessä pehmoletut saivat jokainen vuorollaan työltä kovasanaisen kurinpalautuksen. Vanhemmatkaan eivät säästyneet kurinpidolta, kun lapsi komensi isäänsä nurkkaan. (Liikanen-Renger 2016, 146–147.)

Kanadalainen Karen Le Billon kirjoittaa lastensa mentyä Ranskassa kouluun:

*--- kuten pian huomasiin – ranskalaiset koulut eivät ole kiinnostuneita vanhempien olost. Niiden kasvatusta pohjautuu rankaisemiseen (mikä koskee niin lapsia kuin lasten vanhempiakin, jos näiden käytös menee yli koulun sietokyvyn). Kun sain tietää, että eräs Sophien luokkatoveri oli saanut jälki-istuntoa siksi, ettei ollut saanut tehtävää valmiiksi tarpeeksi nopeasti (kyse oli viisivuotiaasta lastentarhalaisesta!), aloin vähitellen käsittää, mitä meillä oli vastassamme. En kuitenkaan voinut tehdä asialle mitään. (Le Billon 2013, 73.)*

Foucault'n mukaan kurinpidollisilla rangaistuksilla pyrittiin vähentämään poikkeamia ja rangaistuksen piti vaikuttaa ojentavasti. Menetelminä olivat myös erilaiset harjoitukset, joihin liittyi monta kertaa toistuvaa, tehostettua oppimista. De La Sallen mielestä opettajat ja vanhemmat kokivat nimenomaan rangaistustehtävät sopivina, koska lapset kehittivät niitä tehdessään ja samalla heidän vikansa korjattiin. Jos

oppilas ei ollut kirjoittanut kaikkea pyydettyä tai ei ollut ahkeroinut tarpeeksi, rangaistuksena oli kirjoitettava tai ulkoa opeteltava läksy. (Foucault 2013/1975, 244; ks. myös: de La Salle 1828.) Haastatteleman oppilaat kertovat vastaavista rangaistuksista, joissa oppilaan on täytynyt kirjoittaa sama lause vihkoon useita kymmeniä kertoja, jopa sata kertaa. Lisäksi tehtävään liittyvä sääntö on pitänyt kirjoittaa kolmesti. Rangaistuksen syynä on voinut olla esimerkiksi kirjoitusvirhe tai epäsiisti käsiala. Jos oppilas on unohtanut tehdä läksyn, hän on joutunut kopioimaan sen kymmenen kertaa. (RO1, 2013; RO10, 2013; RO13, 2013.)

Suomalaisessa kulttuurissa eräs ranskalainen äiti kokee positiivisena tavan kasvattaa lapsia huutamatta. Hänen suomalaista koulua käyvä lapsensa oli piirtänyt tunnilla eikä ollut välittänyt opettajan huomautuksista laittaa paperi pois. Suomalainen opettaja kirjoitti oppilaan reissuvihkoon viestin vanhemmille. Kun lapsi näytti viestiä äidilleen, hän itki. Opettaja ei ollut huutanut oppilaalle, vaan osoittanut, ettei oppilaan käytös vastannut sitä, mitä opettaja tältä odotti. Jotain oli särkynyt oppilaan ja opettajan välillä ja opettaja sai lapsen ymmärtämään asian. Äidin mielestä tämä esimerkki osoittaa erinomaisen hyvin sen, että tottelevaisuutta voidaan harjoittaa muutenkin kuin huutamalla tai rankaisemalla lasta ja laittamalla tämä kirjoittamaan 50 kertaa, että tunnilla ei saa piirtää. (Ä1, 2012.)

Olen nähnyt useiden ranskalaisten opettajien käyttävän edelleen myös 1880-luvulla Ranskassa käytettyä välituntiin liittyvää rangaistusta. Jos oppilas on työskennellyt liian hitaasti tai ei ole osannut tehdä tehtäviä, hän ei pääse välitunnille. Opettajilla on ollut ilmeisesti ajatus, että lapsi työskentelisi myöhemmin paremmin, jos hän joutuu olemaan sisällä luokassa esimerkiksi koko iltapäivän. Yksi koulumme opettajista ei päästänyt oppilaitaan läheskään joka päivä iltapäivän välitunnille. Näin ollen alakouluikäiset työskentelivät luokassa ruokatunnin jälkeen kello 12.15 alkaen ilman taukoa kello 14.45 saakka. Joskus rangaistus koski koko luokkaa, joskus vain osaa oppilaista. Minulla oli keskiviikkoisin Suomen kulttuurin ja suomen kielen alkeiden tunti kyseiselle luokalle viimeisellä oppitunnilla ja totesin usein, miten väsyneitä lapset olivat opiskeltuaan koko iltapäivän ruokatunnista lähtien. Myös muutama 5–6-vuotiaista joutuivat jatkuvasti välitunniksi sisälle tekemään tehtäviään. (TPK 2009; 2010; 2011; 2012.)

Suomessa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (2016) painotetaan välitunnin tärkeyttä oppilaan terveen kehityksen, sosiaalisten suhteiden ja opiskelussa jaksamisen kannalta. Välitunteja voidaan hyödyntää myös osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2016), 43.) Ranskan virallisissa teksteissä puhutaan ainoastaan välitunnin pituudesta, ei sen tärkeydestä muuten. Välitunti on sisällytetty oppitunnin pituuteen, joten jos luokka on jäljessä opetussuunnitelmassa, opettajilla voi olla usein tarve jatkaa opetusta välitunnin aikana. Maternelle-luokalla 3–5-vuotiailla on välitunnin pituus 30 minuuttia puolta koulupäivää kohden. Jos koulussa ollaan vain aamupäivä, ovat

oppilaat välitunnilla kerran 30 minuuttia. Jos taas koulussa ollaan koko päivä, esimerkiksi kello 16 tai 16.30 saakka, ovat oppilaat välitunnilla päivän aikana kaksi kertaa 30 minuuttia. Alakouluikäisillä 6-vuotiaasta lähtien välituntien pituus lyhenee ja on vain 15 minuuttia, jos koulupäivä kestää ainoastaan aamupäivän. Jos oppilaat ovat koulussa koko päivän, heillä on kaksi kertaa päivän aikana 15 minuutin välitunti.<sup>113</sup>

Haastattelemani oppilaat kertovat useita esimerkkejä siitä, etteivät ole päässeet ranskalaisessa koulussa välitunnille, jos he eivät ole saaneet tehtäviä valmiiksi tunnin aikana. Koulussa on ollut paljon sääntöjä ja niistä poikkeaminen on aiheuttanut välittömän rangaistuksen. (RO1, 2013; RO10, 2013; RO11, 2013; RO12, 2013; RO13, 2013; RO14, 2013.) Välitunteihin liittyviin rangaistuksiin ovat kiinnittäneet huomiota ja niitä ovat ihmetelleet myös vanhemmat. Kun yksi äideistä haki lastaan välitunnin aikana puheterapeutin vastaanotolle, hän näki toisen alakoululaisen istumassa luokassa ja kopioimassa tekstejä. Oppilas oli ollut liian hidas eikä ollut saanut tehtäviä valmiiksi tunnin aikana. Muut lapset kertoivat, että kyseinen oppilas vietti usein koko päivän kopioiden tekemättä jääneitä kirjoitustehtäviä. Koulupäivä muodostui erittäin raskaaksi oppilaalle, joka ei ennättänyt välitunnille ollenkaan. (Ä11, 2013.) Yksi ranskalaisten oppilaiden ensimmäisistä kysymyksistä suomalaisissa kouluissa onkin liittynyt välituntiin. Oppilaat ovat halunneet tietää, pääsevätkö he aina varmasti ulos. (TPK 2010; 2011.)

Suomalaiset luokanopettajat ovat vakuutelleet vanhemmille, että Suomessa oppilaat eivät joudu työskentelemään välitunnin aikana, vaan keskeneräiset tehtävät saatetaan loppuun muina aikoina. (IV1, 2012.)

Rangaistuksista puhuttaessa käy ilmi, että nuorimmat oppilaat eivät ole aina edes ymmärtäneet, miksi heitä on rangaistu ja miksi opettajat ovat huutaneet koko ajan ranskalaisessa koulussa. Yksi oppilaista myöntää, että välillä he ovat käyttäytyneet hölmösti, mutta joskus opettaja on huutanut oppilaiden mielestä ilman syytä. (RO11, 2013.) Ranskalaisen äidin mukaan osa vanhemmista tuo korostetusti esiin omien kouluaikojensa huonoja muistoja ja kertoo niitä myös lapsilleen. Haastateltavani vastaavasti yrittää olla dramatisoimatta koulua omille lapsilleen. Hän ei koe olevansa traumatisoitunut, vaikka muistaa edelleen tiukan opettajansa. Vuosien varrella hän on tavannut muitakin ihmisiä, joilla on aggressiivinen tapa lähestyä asioita. Yhdellä hänen lapsistaan oli ranskalaisessa koulussa Raumalla opettaja, joka huusi koko ajan. Lapsen mielestä opettaja ei kuitenkaan ollut ilkeä, vaan huutaminen oli vain opettajan tapa toimia, vaikka se ei ollut lapsen mielestä ollenkaan hyvä tapa. (Ä3, 2012.)

<sup>113</sup> Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires  
 <[https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm?cid\\_bo=95203](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm?cid_bo=95203)>  
 luettu 15.9.2020.

Ranskalainen pappi Charles Démia (1637–1689), jota pidetään yhtenä edellä esitellyn école mutuelle -koulumuodon perustajista, painotti kuitenkin palkitsemisen tärkeyttä. Hänen mielestään opettajan pitäisi välttää rangaistuksia ja pyrkiä palkitsemaan oppilaita. Syynä tähän on se, että laiskat oppilaat eivät pelkää rangaistuksia, vaan haluavat tulla palkituiksi, kuten ahkerat oppilaat. Opettajan tulisi aina ennen rangaistustoimenpiteitä voittaa lapsen sydän puolelleen. (Foucault 2013/1975, 245; ks. myös: Démia 1716.)

Myös ranskalaisen valistusfilosofi Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) ajatuksia voidaan pitää 1700-luvulla vallitsevan kasvatustajattelu vastaisina. Vuonna 1762 ilmestyneessä teoksessaan *Émile eli Kasvatuksesta* Rousseau kirjoitti, että ihmiset eivät tunne lapsen luontoa ja lapsuutta. Lapsesta etsitään aikuisen ominaisuuksia eikä ajatella, mitä lapsi voi oppia ja millainen lapsi itse on. Rousseau epäili, etteivät opettajat tunne oppilaitaan ja siksi heidän tulisi näitä paremmin tutkiskella. Ajatukset erosivat suuresti aikalaisten kasvatuskäsityksistä ja Rousseau saikin osakseen voimakasta kritiikkiä. (Rousseau 2009/1762, 42–43.)

Rousseau on sanottu ”keksineen” lapsen. Kurissapidon sijaan Rousseau halusi antaa tilaa lapsen luonnolliselle kehitykselle. Hänen on sanottu olleen ensimmäinen, joka nosti lapsuuden ja nuoruuden pedagogisen toiminnan kohteiksi itsenäisinä kehitysvaiheina. Lapsen oli annettava ensin kasvaa ihmiseksi ja vasta tämän jälkeen oli vuorossa kansalaiseksi totuttaminen. Kasvattajan piti antaa vapaus ja mahdollisuus lapsen luonnolle ja siirtyä samalla itse taka-alalle. Rousseau korosti myös voimakkaasti itseopiskelun merkitystä. Hän ajatteli, että luonto toimii hyvin ja tarkoituksenmukaisesti ja että ihminen on luontaisesti hyvä. Luonnon puolelle asettuminen tarkoitti kritiikkiä koulun tiukkaa kuria kohtaan. *Émileä* pidetään Rousseauin kasvatustajatteluun pääteoksena. Kirjassa kotiopettajan opetuksessa kasvavan orpopoika Émilien kasvatusta on jaettu viiteen jaksoon syntymästä avioliittoon ja perheen perustamiseen saakka. Rousseauin mielestä kasvatuksessa piti noudattaa lapsen kehityksen luonnollista rytmiä ja opetuksen tavoitteiden tuli määräytyä yksilön tarpeista käsin, ei yhteiskunnan tarpeista. Rangaistusten oli tultava kokemusten kautta luonnollisesti, ei aikuisten välityksellä. Lisäksi oppilaan piti joutua tilanteisiin, joista selvitäkseen hänen oli ratkaistava ongelma ja samalla hän oppi asian. (Rinne et al. 2009, 158–159; 161–163; Kemppinen 2005, 25–26.)

Ranskalaisten oppilaiden ja äitien haastatteluissa tulee esiin paljon muistoja rangaistuksista ja opettajan antamista moitteista. Kukaan haastatelluista ei muistele opettajan kiittelien tai palkinneiden oppilaita. Ranskalaisessa koulussa on kuitenkin olemassa vielä nykyään palkitsemisjärjestelmä, *les bons points*, joka sananmukaisesti käännettynä tarkoittaa hyviä pisteitä. Kysymyksessä ovat pienet, oppilaille jaettavat kupongit tai kuvakortit, jotka esittävät erilaisia hahmoja. Kun oppilas on ollut kiltti ja tehnyt työnsä hyvin, hän saa pienen kupongin, siis pisteen. Kun oppilaalle on kertynyt tietty määrä pisteitä, hän saa opettajalta suuremman keräilykuvan. Myös



luokan seinälle kiinnitetyt kunniakirjat, joihin on kirjoitettu hyvin menestyneiden oppilaiden nimet, ovat olleet aiemmin arvostettuja palkitsemiskeinoja. Kunniakirjat ovat olleet näkyvällä paikalla, jotta luokassa vierailleet viranomaiset ovat nähneet ne helposti. (Combes 2013, 269.) Raumalla käytössä on ollut ainakin 5 – 7-vuotiaiden luokalla palkitseminen bons points -kortteille. Yksi opettaja on pyytänyt minunkin antamaan näitä pistekortteja hänen oppilailleen suomen opetuksen yhteydessä.

Kurinpitolaitoksissa, kuten koulussa, hyvät ja huonot yksilöt asetetaan arvoasteikkoihin, joihin sijoittaminen ilmaisee erot ja asettaa yksilön kyvyt ja lahjat arvojärjestykseen. Arvojärjestykseen asettaminen myös rankaisee ja palkitsee. Kurinpittoa harjoitettavissa instituutioissa jokaista hetkeä valvova rangaistusjärjestelmä vertailee siis yksilöitä keskenään, eriyttää ja asettaa heidät arvojärjestykseen sekä erottaa osan yksilöistä yhteisön ulkopuolelle. Se harjoittaa normaalistamisvaltaa ja pakottaa homogeenisuuteen. (Foucault 2013/1975, 245–246, 249–251.)

Koulu muodostui muiden kurinpitoinstituutioiden tavoin myös tutkintokoneistoksi. Tutkinnoissa yhdistettiin valvova hierarkia ja normaalistava rangaistus. Yksilöitä eroteltiin, palkittiin tai rangaistiin. Kouluissa aiemmin järjestetyt, voimia mittaavat kilpailut vähenivät ja tilalle tuli oppilaiden jatkuva vertaaminen toisiinsa. Kouluissa tutkinnoista tuli tiedon vaihtoväline. Niiden avulla selvitettiin, oliko tieto siirtynyt opettajalta oppilaalle ja toisaalta ne keräsivät oppilaalta tietoa. Tutkintamenetelmiin liittyi alusta saakka tulosten rekisteröinti ja todisteiden kokoaminen. Oppilaiden taso, kyvyt ja lahjat oli merkittävä muistikirjaan. Kirjaamisen menetelmä teki yksilöstä ”tapauksen”. Hän oli vallan kohde, jota voitiin kuvailla, mitata ja vertailla toisiin henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella. (Foucault 2013/1975, 251, 254, 258–261.)

Kurinpitotoimien tarkoituksena on ollut saada aikaan järjestystä inhimillisessä moninaisuudessa. Kuri erottelee ja luo hierarkkisia verkkoja. Erilaiset menetelmät, kuten lukujärjestyksen käyttö, kollektiiviset koulutusharjoitukset, yksilöllinen harjoittelu ja valvonta on otettu käyttöön, jotta yksilöstä tai Foucault’n sanoin *ruumiista*, saataisiin irti mahdollisimman paljon. Vallan avulla muovataan ihmisjoukot hyödyllisiksi ja näin pienennetään vallan haittapuolia. Kurin ja vallan välisen suhteen tulee muodostua suotuisaksi. (Foucault 2013/1975, 298, 301–302.)

Aineistossani kurinpito ja siihen liittyvät rangaistukset tulevat jatkuvasti esiin niin äitien kuin lastenkin haastatteluissa ja niitä pidetään yhtenä suurimmista eroista suomalaisen ja ranskalaisen koulun välillä. Myös ranskalaisessa koulussa työskennelleet ei-ranskalaiset ovat kiinnittäneet huomiota lasten kovaan, jopa armottomaan kohteluun. Keskusteluissa on tullut esiin myös opettajien harjoittama vallankäyttö. Kuitenkin suurin osa ranskalaisista lapsista tuntuu kestävän hyvin koulun toimintakulttuuria, koska vaatimukset kotonakin ovat kovat. Lapset sopeutuvat tilanteeseen ja ajattelevat ilmeisesti vaatimusten kuuluvan koulun normaaliin arkeen. Psykiatrian ja nuorisopsykiatrian erikoislääkäri Sirkka Peiposen mukaan lapsen mielessä on

paljon suojaavia tekijöitä, jotka auttavat itsetunnon rakentumisessa. Jos luokassa jokin lapsi joutuu vuorollaan kovan kritiikin kohteeksi, saattaa lapsi kestää sen paremmin kuin tilanteen, jossa vain hän itse olisi koko ajan moitteiden kohteena. (TPK 2013.) Jatkuva kritiikki ja kannustuksen puute aiheuttavat silti myös ongelmia. Ranskalainen neuropsykologi kertoi, että hänellä on koko ajan asiakkaita, joiden kanssa hän käy läpi 30–40 vuoden takaisia koulutraumoja (KTPK 2013). Suomalaista koulua käyvä 10-vuotias ranskalainen oppilas sanoi olleensa Ranskassa koulussa onnellinen, koska ei tuntenut vielä suomalaista koulua. Kun hän nyt tuntee suomalaisen koulun, hän ei halua enää palata ranskalaiseen. (Ä10, 2013.)

## 5.2 Kaikkivaltiaat opettajat ja ”pikku ääliöt”

Yhdeksi keskeiseksi näkökulmaksi oppilaiden ja heidän äitiensä haastatteluissa nousee opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä ranskalaisessa että suomalaisessa koulussa. Ranskassa oppilaan ja opettajan välillä vallitsee valtasuhde, kuten ranskalaisiiti kertoo haastattelussa:

*Ranskassa opettajalla on tieto, siis valta ... mutta todellakin se on valtasuhde, koska hänellä on valta päättää, vastaako lapsi hänen odotuksiaan vai ei, onko lapsella oikeus ... se on todella ... se on kuin kuninkaiden aikaan, täydellinen hallitsija. Hänellä on kaikki oikeudet vanhempiin ja lapsiin, joilla olisi jotain sanottavaa ja jotka haluaisivat sanoa jotain.*<sup>114</sup>(Ä1, 2012.)

Oppilas muistelee kouluaikaa ranskalaisessa koulussa Raumalla:

*Evaluoinnissa minun täytyi aina saada paras numero. Kerran, kun sain huonon numeron, yksi opettaja ... hän aivan kuin pilkkasi minua. Minun täytyi ehdottomasti saada paras numero.*<sup>115</sup>(RO1, 2013.)

Ranskalaisesta rehtorista on jäänyt muistikuva:

<sup>114</sup> *En France le maître a le savoir, donc le pouvoir ... mais vraiment c'est une relation de pouvoir parce qu'il a le pouvoir de décider si l'enfant correspond à ses attentes ou ne correspond pas à ses attentes, si l'enfant a le droit de ... c'est vraiment... c'est comme à l'époque des rois, le souverain absolu. Il a tous les droits à l'égard aux parents, à l'égard des enfants qui ont quelque chose à dire et qui voudraient dire quelque chose.*

<sup>115</sup> *Pour les évaluations il fallait que chaque fois j'aie la meilleure note. Une fois quand j'avais une mauvaise note il y avait le prof qui ... c'était un peu comme se moquer de moi. Il fallait absolument que j'aie la meilleure note et tout ça.*

*Eipä ollut mukavaa kohdata entistä rehtoriani, joka ei koskaan hymyillyt, oli aina surullinen eikä koskaan laskenut leikkiä.*<sup>116</sup> (RO1, 2011.)

Ranskalaisten oppilaiden käsityksiä omista oikeuksistaan tutkinut sosiologi Pierre Merle toteaa, että 7–8-vuotiaat oppilaat pitävät opettajaa ”kaikkivaltiaana” (tout puissant), joka voi läimäyttää oppilasta tai antaa selkäsauvan, jos oppilas on todella tottelematon. Oppilaat ajattelevat, että opettajan valta rajoittuu kuitenkin niin, ettei hän voi vastustaa yleistä järjestystä ja asettaa esimerkiksi pommeja jonnekin. Koululaiset eivät tunne välttämättä oikeuksiaan eivätkä 7–8-vuotiaat edes ymmärrä tutkijan esittämää kysymystä. Joku oppilaista on vastannut, ettei hänellä ole oikeuksia, toiset taas ovat todenneet, että heillä on oikeus opiskella, mennä välitunnille, syödä ruokalassa, kuunnella tunnilla ja käydä wc:ssä muulloin kuin tuntien aikana. Jo 9–10-vuotiailla on hie-man enemmän tietoa omista oikeuksistaan. He ovat sanoneet, että opettaja ei saa läimäyttää heitä. Kuitenkaan kaikki oppilaat eivät ole osanneet vastata kysymykseen, saako opettaja tehdä mitä vain. Vanhempien tilanne voi olla joskus melko samanlainen kuin heidän lastensa. Vanhemmat eivät tunne oikeuksiaan ja heitä jopa pidetään pimennessä siitä, mitä opettaja saa tehdä koulussa. (Merle 2012, 99–100.)

Ranskassa vanhempien edustajana lapsensa luokalla toiminut äiti kertoo, että opettajan ja vanhempien välillä on aina ”seinä”. Hän ei voisi koskaan ranskalaisessa koulussa saada lapsensa opettajan suoraa puhelinnumeroa, jonka hän sai heti lapsen men-tyä suomalaiseen kouluun. (Ä2, 2011.) Opettajan koulutuksen saanut ranskalainen äiti kertoo myös saaneensa heti lapsensa suomalaisen opettajan yhteystiedot suoria yhteydenottoja varten. Ranskassa sen sijaan opettajan ja vanhempien välille ei synny luontaista, spontaania kontaktia. Ranskassa opettaja ei voisi antaa yhteystietojaan vanhemmille. Se olisi jotenkin pelottavaa, kuvailee opettaja-äiti. (Ä8, 2012.) Vanhemmat voivat myös kokea Ranskassa olevansa alempiarvoisia kuin opettajat eivätkä koe suhteen olevan tasa-arvoinen kahden aikuisen välinen suhde (Ä3, 2012; Ä10 2013). Yksi äideistä tunsu itsensä aina oppilaaksi tavatessaan lapsensa opettajaa Ranskassa. Opettaja edusti tilanteessa aikuista ja äiti itse vajosi jälleen lapsen tasolle. Äidin mielestä ranskalaiset opettajat kohtelevat vanhempia usein näin. Suhde ei ole tasapainoinen, kahden aikuisen ihmisen, opettajan ja oppilaan vanhemman, välinen suhde. (Ä3, 2012.) Neli-lapsisen perheen äiti on tavannut vuosien aikana paljon ranskalaisia opettajia. Tapaa-miset ovat yleensä olleet vaikeita. Opettaja on korottanut ääntään, äiti on korottanut ääntään eikä keskustelusta ole tullut mitään. Lapsensa suomalaisen luokanopettajan kanssa tällainen kommunikoinnin vaikeus olisi mahdotonta. Opettaja antaa vanhempien puhua, kuuntelee heitä ja hymyilee koko ajan. Hän kertoo vanhemmille, mitä koulussa on tehty ja kuuntelee myös oppilasta. (Ä9, 2013.)

<sup>116</sup> *Qu’il n’était pas agréable de croiser mon ancien directeur jamais souriant, toujours triste, ne plaisantant jamais!*

Äiti, jonka lapsilla on suuret ikäerot, on nähnyt ranskalaista koulumaailmaa eri vuosikymmenillä. Hän on tutustunut erilaisiin opettajiin, joiden kanssa suhde on voinut olla oikein hyvä tai vastaavasti hyvin vaikea. Luokanopettajien kanssa äiti on tuntenut alemmuutta. Nämä ovat usein osoittaneet, että ovat ylempiarvoisia kuin vanhemmat. Ranskassa vain yhden aineenopettajan ja rehtorin kanssa suhde tuntui tasavertaiselta, vaikka mukana oli kuitenkin tietty etäisyys. Ranskalaisessa kulttuurissa ei pidetä suotavana liiallista tuttavallisuutta. Jos vanhemmat kutsuivat lapsensa luokanopettajaa etunimellä, tämä reagoi asiaan heti negatiivisesti. Suomessa suhde opettajiin on paljon läheisempi kuin Ranskassa. Opettajat kutsuvat äitiä etunimellä eikä hän silti koe itseään alempiarvoiseksi suomalaisten opettajien seurassa. (Ä10, 2013.)

Ranskalaisten opettajien ja vanhempien välisestä kommunikoinnista tarjoaa esimerkkejä rehtori Patrice Romainin vuonna 2010 ilmestynyt kirja *Mots d'excuse – Les parents écrivent aux enseignants (Poissaoloilmoituksia – Vanhemmat kirjoittavat opettajille)*. Romain on kerännyt 20 vuoden ajan vanhempien opettajille kirjoittamia viestejä, jotka hänen mukaansa kuvaavat yhteiskuntaa, kulttuuria ja ikuisia väärinkäsityksiä opettajien ja vanhempien välillä. Kirjan esimerkit tuovat hyvin esiin vanhempien ja opettajien välisen jatkuvan erimielisyyden muun muassa oppilaiden poissaoloista. Ranskan kaltaisessa monikulttuurisessa maassa myös eri kulttuureista tulevien perheiden näkemykset koulunkäyntiin sitoutumisesta eroavat jyrkästi toisistaan. Viesteissä opettajia moititaan, jopa uhkaillaan, mutta kirjan loppuun on kerätty muutamia vanhempien lähettämiä kiitoskirjeitä. Vaikka vanhemmat usein moittivat opettajia rangaistuksista ja oppilaiden huonosta kohtelusta, pyytävät he vastaavasti opettajia joskus moittimaan oppilasta ja vaatimaan tätä opiskelemaan, koska vanhemmat itse eivät saa otetta lapseensa. (Romain 2010, 107–113.) Raumalla käynyt Ranskan valtion koulutarkastaja muistutti opettajia siitä, että he eivät saisi koskaan katkaista kontaktia vanhempiin. Tarkastajan mielestä ranskalaisessa kulttuurissa opettajien on usein vaikeaa työskennellä positiivisessa hengessä vanhempien kanssa. (TPK 2015.)

Ranskalaisen koulun kommunikoinnin tapa tulee hyvin esiin ranskalaisen 24-vuotiaan opettajaopiskelijan muistellessa omaa yläkouluaikaansa. Hän mielestään useilla ranskalaisilla on erittäin huonoja muistoja yläkoulussa opiskelusta:

*Eniten minua pöyristytti mennessäni 6. luokalle yläkouluun [vastaa Suomen 5. luokkaa], no ... koko ilmapiiri, koko yläkoulu, yläkoulun ilmapiiri. En tiedä ymmärrätkö, mitä tarkoitan ilmapiirillä. Se on oppilaiden ja opettajien kouluympäristö ja se on laatuaan aivan kamala. Yläkouluvuoteni ... enkä tunne yhtään ranskalaista, joka ei olisi kärsinyt yläkouluvuosina. En tunne yhtään ranskalaista, tarkoitan, että kysyn usein, kun tapaan ihmisiä, heidän yläkouluvuosistaan. Puhumme siitä aina uudestaan itse asiassa, puhumme siitä uudestaan, se*

*tulee aina hyvin nopeasti puheeksi. Se on vaikuttavaa. --- Ja itse asiassa, en tunne yhtään ranskalaista, joka ei ole ... joka on kokenut yläkouluvuodet hyvinä. Sellaista ei ole olemassa, minusta tuntuu.*<sup>117</sup>(R3, 2019.)

Ranskalaiset yläkoululaiset kertovat Merlen tutkimuksessa, ettei heillä ole oikeuksia tunnilla. Yksi oppilaista sanoo, että hänen oikeutensa ovat kuin tyhjä, valkoinen paperiarkki. Oppilaat eivät voi aina ilmaista ajatuksiaan. Opettaja sen sijaan voi sanoa oppilaille, ettei tämä tule koskaan onnistumaan ja että oppilas on ääliö. (Merle 2012, 101.) Myös oman ikäpolveni suomalaiset, jotka ovat käyneet koulua 1960- ja 1970-luvulla, muistavat oppilaita arvostelleet ja nöyryyttävät opettajat. Luokkakokouksissa muistot tulevat aina esiin, vaikka kukaan ei olekaan niistä traumatisoitunut. Suurin osa opettajista oli kuitenkin jo tuohon aikaan kannustavia. Niin Ranskassa kuin Suomessakin jokaisella opettajalla on oma persoonallisuutensa ja temperamentinsa, mutta suomalaisissa kouluissa puututaan nykyisin opettajien mahdolliseen epäasialliseen puheeseen. Ranskassa sen sijaan opettajat voivat vielä nykyään puhua oppilaille ivallisesti ja vähättelevästi.

Ranskalainen opettajaopiskelija jatkaa muistojaan omasta yläkoulustaan vuosilta 2006–2010:

*Ja opettajat, hyvin loukkaavia, hyvin halveksivia myös näitä oppilaita kohtaan. Näitä oppilaita ei autettu ollenkaan. Muistan: "Kusipää, pikku ääliö." Todellakin koko ajan loukkauksia: "Olet rasittava." Meille sanottiin [opettajat sanoivat], kun tulin 6. luokalle [Suomen 5. luokka], toisella kouluviikolla sanottiin, että joka tapauksessa meidän 6. luokkamme on nolla. Siispä, emme lähtisi koskaan luokkaretkelle yläkoulussa. Sanottiin, että olemme nolli... olemme nolli, emme ole kilttejä, olemme ilkeitä, olemme epämiellyttäviä. No, se menetteli, olimme pieniä kuudesluokkalaisia verrattuna neljäsluokkalaisiin [Suomen 7. luokka], jotka olivat erittäin loukkaavia ja erittäin halveksivia kuudesluokkalaisia kohtaan. Sanon, että meidän kouluvuotemme kuudennella, se meni näin. ---*

<sup>117</sup> *Moi, ce qui m'a le plus choqué en rentrant en 6<sup>ème</sup> et au collège, c'est bah ... toute l'ambiance, tout le collège, c'est l'ambiance collège. Je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire par l'ambiance. C'est l'environnement scolaire par les élèves et par les profs et c'est genre juste horrible. Moi, mes années collège... et je ne connais aucun Français qui n'a pas souffert de ses années collège. Je ne connais aucun Français, c'est à dire, je pose souvent la question quand je rencontre des gens et tes années collège. On en reparle en fait, on en reparle, ça revient très rapidement sur le tapis. C'est impressionnant. --- Et en fait, je ne connais aucun Français qui n'est pas... qui est bien vécu ses années collège. Ça n'existe pas, j'ai l'impression.*

*He olivat päättäneet, että olimme nolliä. --- Meidät murskattiin tällä tavalla.*<sup>118</sup>  
(R3, 2019.)

Opettajaopiskelija muistaa erityisesti kaksi opettajaa, jotka kiusasivat oppilaita yläkoulussa. Matematiikan opettaja alkoi laulaa aina kokeiden aikana, kun oppilaiden olisi pitänyt keskittyä tehtävien tekemiseen. Oppilaiden mielestä opettaja teki näin tahallaan häiritäkseen heitä. Luonnontiedon opettaja loukkasi koko ajan oppilaita ja oli epäoikeudenmukainen. Ranskanopettaja ei pitänyt haastattelemani opiskelijan äidistä ja oli näin ollen erittäin epämiellyttävä nuorta kohtaan. Oppilas ei saanut koskaan vastata tunnilla, vaikka viittasi. Opettaja odotti aina, että joku toinen viittaisi ja antoi sitten tälle toiselle luvan vastata. Yläkoulun rehtori ei puuttunut koulussa mihinkään epäkohtiin. Ainoat positiiviset muistot opiskelijalla on musiikinopettajasta sekä toisesta ranskan kielen opettajastaan. (R3, 2019.)

Ranskalaisten opettajien negatiivisista asenteista opiskelija kertoo edelleen:

*Luokan hallinta, se ei ole heidän juttunsa. Hyväntahtoisuus, se on tuntematon käsite. Toisin sanoen jopa opettajankoulutuksessa hyväntahtoisuus ... ei, he eivät ymmärrä, että hyväntahtoinen ei tarkoita sitä, että lapsi saa tehdä mitä vain, se ei ole huihai, yhtä juhlaa. Ei, olla hyväntahtoinen, se on sitä, että kunnioitetaan häntä sellaisena kuin hän on, annetaan sopivat rajat, sopeudutaan lapsen mukaan, puhutaan hänelle tietyllä tavalla. Hän on persoona, ei vauva, hän on inhimillinen olento, hän on joku. Ja on... se puoli, jossa nähdään lapset paljolti typeryksinä. Siis, tämä on Ranskassa todella negatiivinen puoli. Aina on hyvin kovaa, aina hyvin tylyä. Vielä jopa joillakin luokilla, aikuiset huutavat lapsille: "Älä tee niin, älä tee näin, ole niin, ole näin, tee tämä, tee tuo, nyt ota tämä, no*

<sup>118</sup> *Et les enseignants, très insultants, très méprisants envers ces élèves-là aussi. Ces élèves-là n'étaient pas du tout aidés. Je me rappelle : « Tête de noeud, petit con. » Vraiment des insultes tout le temps : « Tu es chiant. » Nous, on nous avait dit, je suis arrivée en 6<sup>ème</sup>, la deuxième semaine on nous a annoncé que de toute façon notre année à nous de 6<sup>ème</sup> était nulle. Donc, on irait jamais en voyage scolaire du collège. On dit ça, qu'on était nul... qu'on était nul, qu'on n'était pas gentil, qu'on était méchant, qu'on était désagréable. Alors ça allait, on était des petits sixièmes comparés aux quatrièmes qui étaient super insultants et qui étaient super méprisants avec les sixièmes. Je vais dire, notre année de 6<sup>ème</sup> ça allait. --- Ils avaient décidé qu'on était nul. --- On a été détruit comme ça.*

*niin, kiirehdi.” Siinä on myös virhe, kun sanotaan kiirehdi. Rytmii ei ole ollenkaan sopeutettu heihin [lapsiin].*<sup>119</sup>(R3, 2019.)

Sosiologi Georg Simmel painotti jo 1920-luvulla oppilaan yksilöllisyyden tunnustamista, mikä edellyttää luopumista opettajan ehdottomasta auktoriteetista. Opettajan tärkeimpänä ominaisuutena Simmel näki kärsivällisyyden sekä kyvyn nähdä oppilaiden erilaiset intressit ja kapasiteetit. (Laine 1997, 146–148; ks. myös: Levine 1991.)

*Hyväntahtoisuuden / suopeuden (la bienveillance)* käsite on ollut viime vuosina Ranskassa paljon esillä kouluun liittyvissä keskusteluissa. Ranskalainen kasvatustieteilijä, opettaja ja opettajankouluttaja Gwénola Réto on tutkinut sitä väitöskirjassaan ja sen pohjalta vuonna 2019 ilmestyneessä teoksessaan *La bienveillance à l'école (Hyväntahtoisuus koulussa)*. Tutkijan mukaan opettajat ovat myötämielisiä hyväntahtoisuutta edistäville projekteille, mutta käsite sinänsä kaipaisi selvennystä. Yksi Réton tutkimusta varten haastattelemissa henkilöistä kysyinkin, kuka todella haluaisi sanoa olevansa hyväntahtoisuutta vastaan. Jotkut opettajista ovat kuitenkin kritisoineet puheita koulun kehittämisestä hyväntahtoiseen suuntaan, koska silloin annetaan mielikuva siitä, että koulu ja opettajat olisivat olleet tähän asti pahansuopaisia. Opettajia on jo vuosikausia pyydetty kuuntelemaan oppilaita, antamaan näille aikaa ja selittämään epäselväksi jääneitä asioita myös tuntien jälkeen sekä eriyttämään opetusta. Hyväntahtoisuus mainitaan jo vuoden 2005 erityisryhmien opetusta käsittelevässä laissa. Opettajien mielestä itsetuntemuksen kehittyessä myös hyväntahtoisuus kehittyy työkokemuksen myötä koulun kontekstissa. Hyväntahtoinen koulu on oppilasmuonteinen ja ilmapiiriltään lämmin. Siellä koulutyö on sujuvaa. Vastakohtana on koulu, joka jaottelee, torjuu ja tuomitsee oppilaita. Se on myös suljettu, karu, ankara ja vihamielinen paikka. Réto kirjoittaa, että hyväntahtoisuuden vaatimus on nykykoulussa välttämätöntä taistelussa koulujärjestelmän kovuutta vastaan. Hyväntahtoinen koulu on paras lahja nuorelle, se rauhoittaa oppilasta ja antaa hänelle itseluottamusta sekä turvaa. Koulutus on kallista, joten sen täytyy olla tehokasta.

<sup>119</sup> *La gestion de classe, ce n'est pas leur truc. La bienveillance, là, c'est un terme inconnu. C'est à dire que même en formation la bienveillance... non, ils ne comprennent pas que d'être bienveillant c'est pas laisser faire l'enfant tout ce qu'il veut, c'est pas ouf, c'est la fête. Non, être bienveillant c'est donner un cadre respectueux de ce qu'il est, lui donner les bonnes limites, savoir s'adapter l'enfant, lui parler d'une façon. C'est une personne, c'est pas un bébé... c'est un être humain, c'est quelqu'un. Et y a... ce côté-là où on prend les enfants pour des idiots beaucoup. Donc, ça c'est vraiment un point négatif que je trouve en France. C'est toujours très dur, toujours très sec. Même encore en certaines classes, les adultes aboient sur les enfants : « Fais pas si, fais pas ça, sois comme si, sois comme ça, fais ceci, fais celà, maintenant prends ça, allez, tu te dépêches. » Il y a un défaut aussi quand je dis tu te dépêches. C'est le rythme, pas du tout adapté à eux.*

Koululaisen pitää pystyä menemään kouluun rauhallisin mielin, jotta hän saisi kai-  
ken hyödyn irti opiskelusta. (Réto 2019, 173–178, 199–204.)

Minulle kirjoittaneen ranskalaisen aineenopettajan mielestä opettaja joko on tai  
ei ole synnynnäisesti hyväntahtoinen. Kirjoittaja kysyy, onko hyväntahtoisuus edes  
välttämätön ominaisuus hyvän oppitunnin pitämiselle. Hän ei myöskään näe hyvän-  
tahtoisuutta opettajankoulutuksessa opiskeltavana aiheena. Hän voi olla hyväntah-  
toinen tietyissä tilanteissa yhtä oppilasta kohtaan, mutta käsite ei ole sovellettavissa  
joka tilanteeseen. Oppilaan perhetaustasta riippuen hyväntahtoisuus voi jopa olla  
haitallista opettajan auktoriteetille ja oppitunnin hyvälle etenemiselle. (NC14, 2020.)

## Opettajakulttuurien moninaisuus

Mirja-Tytti Talib toteaa kasvatustieteilijä Risto Patrikaiseen (1997) viitaten, että  
opettajan työn kokeminen epätydyttäväksi ilmenee etäisyytenä muun muassa oppi-  
lasiin tai työtovereihin. Autoritaarinen vallankäyttö ja kielteinen suhtautuminen op-  
pilaisiin voivat peittää opettajan omaa epävarmuutta. Jatkuva kiire opetustyössä ja  
ajan sekä resurssien puute lisäävät turhautuneisuutta, mikä edelleen aiheuttaa asen-  
teellista kovuutta ja suvaitsemattomuutta. Kohtaamistilanteisiin sisältyy aina toive  
tulla hyväksytyksi. Hyvä vuorovaikutus edellyttää vastavuoroisuutta, taitoa kuun-  
nella sekä eläytymistä toisen asemaan. (Talib 2002, 83; 2005, 56–57; ks. myös: Pat-  
rikainen 1997.)

Uusikylän mukaan koulun tulisi olla turvallinen paikka, jossa oppilaan pitäisi  
pystyä tuntemaan olonsa hyväksytyksi. Oppilaat kuuluisivat näin ollen sosiaaliseen  
yhteisöön sen korvaamattomina jäseninä. Jotta oppilas voi käyttää hyväkseen kyky-  
jään, luovuuttaan ja elämäniloaan, hänellä täytyy olla itseluottamusta, turvallisuus-  
dentunnetta, positiivinen minäkuva ja sosiaalisen kumppanuuden tunne. Opettajan  
auktoriteetti on koulussa välttämättömänä, mutta sen pitää edistää oppilaan oma-  
aloitteisuutta ja itseluottamusta, ei tuhota niitä. Uusikylä painottaa, että opettajan pi-  
tää olla kypsän aikuisen malli, ei vain yksi ”oppija oppijoiden joukossa”. (Uusikylä  
2003, 129.) Kasvatustieteilijä Simo Skinnarin mielestä kasvatuksessa tarvitsemme ul-  
kokuolisia auktoriteetteja. Heillä täytyy olla sydämessään kunnioitus kasvavia lapsia  
kohtaan ja näin myös kasvamassa olevat ymmärtävät vähitellen oman arvokkaan si-  
simpänsä. (Skinnari 2007, 110.)

Usean vuoden ranskalaista oppilasta suomalaisessa peruskoulussa opettanut suo-  
malainen luokanopettaja kertoo:

*Sain vaikutelman, että ranskalaiset oppilaat suhtautuvat meihin suomalaisen  
koulun opettajiin jonkin verran kunnioittavammin ja ehkä etäisemmin kuin suo-  
malaiset oppilaat. Olen myös arvellut, että tämä johtuisi siitä, että ranskalai-  
sessa koulussa opettajat ovat enemmän auktoriteetteja, joita vain pitää totella*



*ja kunnioittaa, ovat he sitten millaisia hyvänsä. Oppilas, jonka tunnen parhaiten, on tietysti tuttu ja välillä vuorovaikutus on ollut hyvinkin luontevaa ja helppoa, mutta sitten taas hänenkin kohdallaan joskus huokuu ”kaikuja” toisenlaisen opettajuuden vaikutuspiiristä – sellaisen opettajuuden, jossa totellaan ja samalla vähän pelätään. (SOPE3, 2013.)*

Sama opettaja jatkaa, että Suomessa opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opettajan pitää myös kunnioittaa ja arvostaa oppilaita ja edistää heidän kasvuun ja oppimistaan. Näin lapsen itsetunto kehittyy terveeksi ja hän saa siten eväät elämään. Opettajan mielestä oppilaita ei voi kohdella miten tahansa:

*On tullut vaikutelma, että ranskalaisessa koulussa ei kiinnitetä huomiota siihen, että oppilaita kohdellaan oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti ja että pelisäännöt koskevat niin lapsia kuin aikuisiakin. (SOPE3, 2013.)*

Suomen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan:

*Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2016), 15–16.)*

Ranskassa oppilaiden on hyväksyttävä vallitseva tilanne ja käyttäytyttävä opettajien vaatimusten mukaan. Ranskalaisessa koulussa Raumalla opettanut suomalainen kieltenopettaja kertoo, miten erilaista ranskalaisten ja suomalaisten yläkoulun oppilaiden suhtautuminen on opettajaan:

*Yleisellä tasolla ranskalainen ja suomalainen koulu eroavat hyvin selkeästi luokkatilanteissa: suomalaiset lapset kutsuvat opettajaa etunimellä; ranskalaiset eivät välttämättä edes tiedä opettajan etunimeä. Ranskalaisessa koulussa opettajaa luonnollisesti teititellään. Suomalaiset lapset eivät edes osaa teititellä. Ranskalaisessa koulussa myös tehdään kiltisti opettajan antamia tehtäviä, mikä ei aina ole itsestään selvyyttä Suomessa, varsinkin nykyään kun opettajien täytyy jatkuvasti taistella kännyköiden invaasiota vastaan oppitunneilla. Enpä ole nähnyt yhtään kännykkää oppitunneilla ranskalaisessa koulussa. (SOPE6, 2013.)*

Syksyllä 2018 Ranskassa tuli voimaan laki, joka kieltää ala- ja yläkoulun oppilailta matkapuhelimien käytön koulupäivän aikana. Kiellon taustalla on ajatus siitä, että puhelin häiritsee opetustilanteen seuraamista ja oppilaan keskittymistä. Myöskään välitunnin aikana puhelimen käyttö ei ole sallittua, koska lapsen kehitykselle pidetään tärkeänä muunlaista yhdessäoloa ja kommunikointia. Jos oppilaalla on koulussa matkapuhelin mukanaan, virran on oltava sammutettu. Lisäksi puhelimet on pidettävä poissa näkyvistä ja koulu voi halutessaan määrätä säilytyspaikan, jonne ne vietään koulupäivän alkaessa ja haetaan pois vasta kotiin lähettäessä. Määräyksen rikkomisesta yläkoulun oppilasta voidaan rangaista antamalla lisätehtäviä tai jälki-istuntoa. Äärimmäisenä rangaistuksena on laitteen takavarikointi.<sup>120</sup> Ranskalaisille lapsille ei ole itsestään selvää omistaa matkapuhelinta. Koulumme oppilaista suurimmalla osalla ei ole omaa puhelinta ja osa yläkoululaisista on todennut, että vanhempien mielestä he eivät sitä tarvitse. Kotona on perheen yhteinen tietokone, jota lapset saavat käyttää rajoitetun ajan viikon aikana. (TPK 2021.)

Kouluyhteisössä keskeiseksi käsitteeksi nousee myös *kasvatuskulttuuri*, joka kasvatustieteen professori Jukka Husun mukaan *kuvaava sitä ilmapiiriä ja niitä arvoja, jotka ohjaavat koulu- ja kasvatusyhteisöissä tehtävää työtä*. Koulun toiminnan kannalta opettajien keskinäinen vuorovaikutus on tärkeää. Opettajakulttuuri määrää pitkälti sen, miten oppilaisiin, opetukseen ja koulun uudistuspyrkimyksiin suhtaudutaan. Tämä kaikki vaikuttaa opettajan ammatilliseen kehitykseen. Sosiologi Andy Hargreaves (1992) puhuu *opettajakulttuurin sisällöstä*, joka koostuu opettajien omaksumista asenteista, arvoista, tavoista ja uskomuksista. Lisäksi hän puhuu *opettajakulttuurin muodosta*, joka käsittää vuorovaikutussuhteet ja opettajien väliset yhteistyömuodot. (Husu 2005, 129, 133–134; ks. myös: Hargreaves 1992.)

Hargreaves esittelee viisi opettajakulttuurin muotoa, joissa vuorovaikutuksen määrä ja laatu vaihtelevat. *Individualistisessa* opettajakulttuurissa opettajat työskentelevät yksin ovet suljettuina eikä yhteistyötä tehdä. He voivat kertoa toisilleen yksittäisiä tapahtumia tunneilta ja oppilaista puhuminen on usein negatiivista. *Klikkiytynyt* opettajakunta on jakaantunut ryhmiin, jotka eristyvät toisistaan. Jos ryhmät eriytyvät voimakkaasti, yhteisiä asioita kohtaan syntyy välinpitämättömyyttä ja ryhmät alkavat kilpailla keskenään. *Yhteistyökulttuurin* vallitessa opettajat työskentelevät yhdessä spontaanisti ja tuki ja avoimuus ovat toiminnassa keskeisiä. Toista tuetaan ja hänet hyväksytään. Opettajat jakavat ideoita ja resursseja keskenään. Neljäs

<sup>120</sup> Adoption de la loi interdisant l'utilisation du téléphone portable dans les établissements scolaires dès la rentrée 2018 <<https://www.education.gouv.fr/adoption-de-la-loi-interdisant-l-utilisation-du-telephone-portable-dans-les-etablissements-scolaires-9413>>; Interdiction du téléphone portable dans les écoles et les collèges <<https://www.education.gouv.fr/interdiction-du-telephone-portable-dans-les-ecoles-et-les-colleges-7334>> luettu 27.9.2021.

opettajakulttuurin muoto on *järjestetty kollegiaalisuus*, jossa yhteistyötä ohjataan muodollisesti. Työtehtäviä määrittelemällä opettajat saatetaan yhteen ja toimintaa ohjataan välttämättömiksi katsottuihin tehtäviin. Tällöin halu ja tarve yhteistyöhön eivät kuitenkaan ole lähtöisin opettajista itsestään. Viimeinen opettajakulttuurin muoto on *liikkuva mosaiikki*, jossa opettajat vaihtavat työryhmiä ja osallistuvat usean ryhmän toimintaan. Ryhmän jäsenet nimenomaan ovat vastuussa johtamisesta ja toiminnasta eikä niinkään koulun johtaja. Opettajakulttuurit eivät ole selvärajaisia ja niitä esiintyykin kouluyhteisössä sekä rinnakkain että sisäkkäin. (Husu 2005, 134–137; ks. myös: Hargreaves 1992; 1994.) Työpaikkani opettajakulttuurissa on havaittavissa individualismia ja klikkiytymistä sekä järjestettyä kollegiaalisuutta. Viimeksi mainitun liitän Hofsteden epävarmuuden välttämisen kulttuuriseen ulottuvuuteen, jossa työntekijät odottavat selkeää johtamista ja yhteistyön ohjaamista.

Haastatteleman ranskalainen rehtori kertoo, että opettajat joutuvat Ranskassa usein arvostelun kohteeksi:

*Ranskalaiset opettajat tuntevat olevansa voimakkaan arvostelun kohteena, valtionhallinto arvostelee, hierarkiassa ylemmät arvostelevat, mutta myös vanhemmat arvostelevat ja opettajat toinen toisiaan. Luokkien ovet ovat kiinni, he työskentelevät hyvin vähän yhdessä.*<sup>121</sup>(R2, 2019.)

Rehtorin mielestä tilanteen täytyy ehdottomasti muuttua ja hän on pitkän uransa aikana yrittänyt aina työskennellä muutoksen eteen. Luokka on opettajille yksityisaluetta eivätkä opettajat yleensä keskustele vanhempien kanssa esimerkiksi luokassa käytettävästä pedagogiikasta. (R2,2019.) Vanhemmat koetaan usein eräänlaiseksi vastapuoleksi, ei yhteistyökumppaneiksi. Kokemukseni mukaan useat opettajat eivät myöskään halua päästää luokkaansa edes koulupsykologeja tai opetusharjoittelijoita. Ranskalainen luokanopettaja ja rehtori olivat äärimmäisen kiusaantuneita, kun erään oppilaan vanhemmat tiedustelivat, voisiko suomalainen psykologi tulla kouluun havainnoimaan lapsen toimintaa luokassa. Opettaja halusi tietää, mitä psykologi tekisi ja millaisia asioita kirjoittaisi muistiin. Yritin selittää, että hän ei tule sinne arvostelemaan opettajaa, vaan tarkkailemaan oppilaan toimintaa. (TPK 2011.) Tilanne ei luonnollisestikaan ole näin jokaisen ranskalaisen opettajan kohdalla. Olen tavannut Ranskassa kenttätyömatkoilla opettajia, jotka toteuttavat projekteja yhdessä toisten opettajien kanssa ja toivottavat tervetulleeksi luokkaansa myös ulkomaalaisia vierailijoita. Silti suurin osa ranskalaisista opettajista ei voi ajatellakaan tilannetta, jossa esimerkiksi oppilaan äiti tai isä olisi seuraamassa opetusta.

<sup>121</sup> *Les enseignants français se sentent très jugés, jugés par l'Administration, par la hiérarchie, mais jugés par les parents et jugés entre eux. Les portes sont fermées, les gens travaillent très peu ensemble.*

Osa minulle kirjoittaneista opettajista suhtautuu positiivisesti yhteisiin projekteihin sekä saman että eri oppiaineiden opettajien kanssa. Lisäksi koulun järjestämät kerhot voivat lisätä kollegoiden yhteistyötä (ROPE NC14). Yhteiset projektit eivät ole myöskään mikään uusi käytäntö. Eläkkeellä oleva ranskalainen kuvaamataidon opettaja kertoo työskennelleensä koko työuransa ajan joka vuosi toisten opettajien kanssa erilaisten projektien parissa (ROPE NC15). Työpaikallani on vuosien varrella toteutettu paljon koko koulun yhteisiä projekteja. Yksi mieliinpainuvimmista oli ranskalaisen valokuvaaja Robert Doisneau'n kuvien mukaisesti toteutettu valokuvanäyttely. Oppilaat olivat asettautuneet kuviin pyrkien jäljittelemään mahdollisimman tarkasti alkuperäisiä Doisneau'n kuvia. Näyttely oli esillä viimeisinä koulupäivinä kesäkuussa koulumme liikuntasalissa. Opettajat paneutuivat projektiin perusteellisesti tunteja laskematta ja lopputulos oli erinomainen. Koko koulu vieraili myös samaan aikaan Turun taidemuseossa olleessa Doisneau'n näyttelyssä. Lähetin museolle myöhemmin linkin koulumme nettisivuille, jonne näyttelyn kuvat oli laitettu ja museo vastaavasti lähetti linkin eteenpäin Doisneau'n tyttärelle Ranskaan.

Vaikka opettajat siis työskentelevät useissa ranskalaisissa kouluissa nykyisin yhdessä eri projekteissa, ovat monien opettajien keskinäiset huonot välit tulleet usein ilmi keskusteluissa. Opettajat vaativat, että heitä arvostetaan, mutta he eivät ole valmiita muuttamaan omaa toimintaansa. Opettajat arvostelevat voimakkaasti rehtoreita, mutta eivät ole itse valmiita ottamaan vastuuta. Ongelmien ilmaantuessa koulussa opettajat sanovat usein, ettei asia ole heidän vastuullaan. He jatkavat, että meillä on rehtori, jonka kuuluu hoitaa kyseinen asia. Vaikka rehtori olisi tilapäisesti poissa muutaman viikon, opettajat eivät halua kantaa yhdessä vastuuta. Pienissä kouluissa ei ole edes välttämättä nimetty vararehtoria. Tällaisissa tilanteissa rehtorin poissaolo on eräänlainen alibi. Jos opettajat eivät ole saaneet selviä määräyksiä tietyn tehtävän hoitamisesta, kenenkään ei tarvitse kantaa vastuuta. On selvää, että he eivät voi tehdä suuria päätöksiä ilman rehtorin hyväksyntää, mutta he kieltäytyvät usein myös pienten asioiden hoitamisesta. Eräs ei-ranskalainen opettaja totesi, että keskustelu loppuu aina hyvin pian, kun puhutaan vastuusta. Opettajat eivät tunnu ymmärtävän joissakin yhteyksissä koko vastuun käsitettä tai eivät halua sitä ymmärtää. Kun kouluun oli murtauduttu, kieltäytyi osa ranskalaisista opettajista edelleen lukitsemasta luokkiensa sekä yhteisten tilojen, kuten ruokalan, taideluokan ja kirjaston ovia yöksi. Ovet lukittaisiin vain, jos rehtori käskisi näin tehdä. Rehtorin pitäisi antaa määräys asiasta, vaikka hän ei itse olisi paikalla muutamaan viikkoon. Rehtorin mukaan hänellä ei ole oikeutta määrätä opettajia esimerkiksi lukitsemaan luokkiensa yöksi. (TPK 2019, 2020.)

Onko tässä esimerkissä kyse Hofsteden luokittelussa olevasta epävarmuuden välttämisestä? Kokevatko opettajat epävarmat ja tuntemattomat tilanteet uhkaaviksi ja kaipaavat sääntöjä ja ennustettavuutta työhönsä? Ranskassa ihmiset on opetettu tuntemaan olonsa turvalliseksi nimenomaan ennakoitavassa tilanteessa ja sääntöjen

tarve pohjautuu tähän tunteeseen. Tehtävää ei voida hoitaa ja ottaa vastuuta tilanteesta ellei esimies ole antanut selvää käskyä. Vai onko kysymyksessä myös keskinäinen erimielisyys toimintatavoissa? Opettajat eivät ilmeisesti arvosta rehtorin toimintatapaa. He eivät tule toimeen rehtorin kanssa ja piiloutuvat sen taakse, etteivät ole saaneet käskyä toimia tietyllä tavalla. Ranska on suuren valtaetäisyyden maa. Antropologi Philippe d'Iribarnen tutkimusryhmä on todennut, että esimiehiin kohdistuvat tunteet vaihtelevat suuresti, heitä joko ihaillaan tai inhotaan. Valta on keskitetty harvoille ja alaisille on kerrottava selvästi, mitä heidän pitää tehdä. (Hofstede 1993, 48, 58–59; Hofstede et al. 2010, 96–98; ks. myös: d'Iribarne 1989.) Tässä tapauksessa kysymyksessä oli ainoastaan sisäovien sulkeminen ja lukitseminen yöksi, mutta sekään ei onnistunut, koska työntekijät eivät olleet saaneet selvää käskyä.

Ranskassa koulujen ulko-ovet ovat aina lukittuina. Raumalla koulumme muuttaessa eri rakennukseen vuonna 2017 rehtori painotti koulurakennuksesta vastaaville suomalaisille, että ovien täytyy olla lukittuina. Samassa rakennuksessa oli suomalaisten opiskelijoiden tiloja. Koulu vaati suomalaisia ja ranskalaisia erottavaan välioveen molemmiin puolin ainoastaan avaimella toimivan lukon, johon vain koulumme henkilökunnalla olisi avain. Pian tuli kuitenkin ilmi, että osa ranskalaisista opettajista ei varmistanut, että kyseinen ovi meni lukkoon heidän jälkeensä, vaan se jäi usein auki. Sama koski koulun ulko-ovia, jotka olivat muutaman kerran auki jopa koko yön. Silloinen rehtori siis vaati erikoislukkoja ja painotti ovien pitämistä lukossa, mutta osa opettajista ei vaivautunut noudattamaan määräystä tai varmistamaan jälkeensä, että ovi sulkeutui. Kun joku ei-ranskalaisista opettajista sanoi tästä havaintojaan ääneen, hänet leimattiin hankalaksi ja pikkumaiseksi. (TPK 2017; 2018.) Tässäkin on havaittavissa epävarmuuden välttämisen kulttuurinen ulottuvuus. Säännöt, vaikka ne olisivat tehottomiakin, tyydyttävät ihmisten muodollisten rakenteiden tarvetta. Sääntöjä täytyy olla, vaikka niitä ei noudatettaisikaan.

Haastatteleman rehtori jatkaa:

*Ranskalaisilla opettajilla ei ole luottamusta omaan ammatillisuuteensa, heillä ei ole luottamusta...*<sup>122</sup> (R2, 2019.)

Individualistinen opettajakulttuuri tulee esiin ranskalaisen opettajan Rachel Boutonnet'n *Journal d'une institutrice clandestine* (Salaisen opettajan päiväkirja) -kirjassa, jonka hän julkaisi vuonna 2003 työskenneltyään kolme vuotta opettajana. Boutonnet kertoo IUFM-opettajankoulutuslaitoksessa vietetystä harjoitteluvuodesta, pohtii sieltä saamiensa neuvojen soveltamista käytännön koulutyöhön sekä kuvailee koulutarkastajan vierailua luokassaan. Hän pitää valitsemastaan ammatista, vaikka

<sup>122</sup> *Les enseignants français, ils n'ont pas confiance en leur professionnalisme, ils n'ont pas confiance...*

myöntääkin, ettei hän pidä erityisemmin lapsista. Hän pitää opettamisesta ja lapsista oppilaan ominaisuudessa. Vaikka koulutuksessa on kehoitettu kohtelevaan varsinkin vaikeuksissa olevia oppilaita affektiivisesti, Boutonnet ei halua joutua tunnepitoiseen kanssakäymiseen oppilaan kanssa. Opettajana hän on valmis työskentelemään ahkerasti, jotta oppilaat oppisivat, mutta kohtaamista henkilötasolla hän ei halua. Hän ei myöskään halua, että lapset kertovat luokassa, mitä ovat kotona tehneet. Oppilaan pitää erottaa koti- ja koulumaailma toisistaan. Hän muistuttaa oppilaita usein, että he ovat koulussa työskennelläkseen. Boutonnet kertoo, että hän on alkanut käyttäytyä työssään ”salaisesti” ja peittää jälkensä. Tunnin jälkeen hän on pyyhkinyt taulun, jotta toiset opettajat eivät näkisi, mitä ja miten hän on opettanut. Hän ei ole halunnut kertoa käyttämistään metodeista eikä puhua työstään. Vasta kirjan kirjoittamisen aikaan hän on alkanut keskustella muiden opettajien kanssa ja jakaa ajatuksiinsa koulutyöstä. (Boutonnet 2003, 9–14, 139, 229–230.)

### Täydellisen koulun ystävälliset opettajat?

Kulttuurienvälisen viestinnän ja kasvatuksen tutkija Fred Dervin julkaisi vuonna 2013 kirjan *La meilleure éducation au monde? (Maaailman paras kasvatus?)*, jossa hän kritisoi suomalaista koulua ja mielikuvaa, joka siitä on annettu maailmalla. Dervinin mielestä suomalaiset oppilaat eivät ole ollenkaan niin itsenäisiä ja omatoimisia, kuin ajatellaan. Ulkomaalaiset opettajaryhmät, joiden kanssa hän on vierailut suomalaisissa kouluissa, ovat olleet lähinnä pettyneitä näkemäänsä. Dervin itse on mennyt joskus yllättäen seuraamaan suomalaisen opettajan pitämää tuntia niin, että opettaja ei ole tiennyt vierailusta etukäteen. Tunti on ollut hänen mukaansa joskus jopa suuri katastrofi. Sama pettymys on ollut vastassa, kun hän on vienyt eurooppalaisista yliopistoista tulleita opettajankouluttajia tutustumaan suomalaisiin kouluihin. Yksi ryhmistä oli seurannut kolme oppituntia, joista mikään ei selvästikään ollut hyvin suunniteltu. Oppilaat viettivät aikaa puhelimiensa kanssa ja juttelivat keskenään. Tehtävät eivät olleet johdonmukaisia eivätkä johtaneet oppimiseen. Opettajankouluttajat, jotka olivat tulleet ottamaan oppia suomalaisilta opettajilta, olivat pettyneitä. Yksi osallistujista oli vierailun loppuksi todennut, että kukaan hänen näkemästään kolmesta suomalaisesta opettajasta ei olisi saanut työpaikkaa hänen kotimaassaan. (Dervin 2013, 42, 98–99.)

Ranskalaiset opettajaryhmät, joiden kanssa olen vierailut raumalaisissa kouluissa, ovat olleet suurimmaksi osaksi tyytyväisiä näkemäänsä. Kuitenkin keskusteluissa on vierailujen jälkeen tullut esiin lievä pettymys esimerkiksi opetusmetodeihin liittyen. Ranskassa lehdistö on kirjoittanut jo vuosikausia ylistävästi Suomen koululaitoksesta ja tänne opintomatalle tulevat opettajat ovatkin odottaneet näkevänsä täysin uutta ja ihmeellistä opetusta. Sen sijaan he ovat havainnoineet rauhallisten opettajien pitämiä tunteja, joilla myös oppilaat ovat olleet rauhallisia. Käytetyt

opetusmenetelmät eivät ole olleet uusia, ainakaan kaikilla tunneilla. Ranskalaiset ovat ihmetelleet, miten Suomen kouluissa oppimistulokset voivat olla hyviä, vaikka tunneilla käytetään melko perinteistä pedagogiikkaa eikä varsinaisia innovaatioita ole havaittavissa. Suurinta ihmetystä ranskalaisten opettajien keskuudessa ovat kuitenkin herättäneet oppilaat, jotka eivät tee tunnilla mitään eivätkä sano sanaakaan, vaan lepäävät ylävartalo pulpetilla osallistumatta millään tavalla tunnin kulkuun. Samoin opettajat ovat kyselleet, miksi suomalainen opettaja ei puutu lainkaan tilanteeseen, kun jollakin oppilaista ei ole kirjaa, vihkoa eikä muitakaan opiskeluvälineitä mukana. Ranskassa opettaja huomauttaisi tästä oppilaalle välittömästi ja ainakin yrittäisi saada passiivisen oppilaan mukaan toimintaan. Vierailujen jälkeen ranskalaiset ovat myös pohtineet, tulevatko suomalaiselle nuorelle jossain vaiheessa koulutusta, esimerkiksi lukiossa tai yliopistossa, kovemmat vaatimukset shokkina. Miten nuoret menestyvät, jos heiltä ei ole vaadittu peruskoulussa työntekoa? (TPK 2012; 2019.)

Vuonna 2016 suomalaisessa koulussa opetusta seuranneet ranskalaiset tutkijat pitivät näkemäänsä kommunikoinnin tapaa hyvänä. Oppilaita ei nöyryytetty toisten edessä eikä heitä pyydetty tekemään liian vaikeita tehtäviä. Koululaiset vaikuttivat tyytyväisiltä eivätkä näyttäneet stressaantuneilta, kuten ranskalaisessa koulussa. Esimerkiksi matematiikan tunnilla suomalainen opettaja otti huomioon jokaisen oppilaan tason ja pyrki saamaan lapsen sisäisiä voimavaroja esiin. Suomalaiset oppilaat vaikuttivat tutkijoiden mielestä myös itsenäisiltä työskennellessään ja muun muassa käsityötunnilla opettaja selvästi luotti oppilaisiin ja näiden kykyyn ratkaista ongelmia. Lasten keskinäinen yhteistyö vaikutti myös hyvältä. Lapsen persoonallisuuden kehitykselle on tärkeää opettajan taholta tuleva arvostus ja kunnioitus, mikä tuli selvästi esiin suomalaisessa koulussa. Silti tutkijoita ihmetytti suomalaisen opettajan ja oppilaan ”kaverisuhde”. Opettajat eivät tuntuneet kieltävän mitään ja oppilaat saivat käyttäytyä miten tahtoivat tai olla tekemättä mitään. Koululaiset eivät olleet oppineet, että on olemassa tietty tapa istua ja olla toisten seurassa. Ranskalaisessa koulussa tätä painotetaan koko ajan. Osa suomalaisista oppilaista ei työskennellyt koko tunnin aikana eikä opettaja puuttunut tilanteeseen. Kuitenkin joissakin suomalaisissa luokissa opettaja tuntui vaativan kohteliasta käytöstä ja yksi luokanopettaja muun muassa kätteli oppilaat ennen tunnin alkua. (TPK 2016.)

Luokanopettaja Maarit Korhonen pohtii 30 vuoden työkokemukseen perustavassa kirjassaan *Koulun vika* (2012) Suomen nykykoulun ongelmia ja ilmapiiriä. Korhonen toteaa, että hän joutuu lasten lisäksi kasvattamaan myös vanhempia ja antamaan näille ohjeita lasten kanssa toimimisesta. Vain harva äiti enää hallitsee Korhosen mielestä rajojen asettamisen lapsilleen. Isät eivät yleensä edes ole paikalla opettajan ja vanhempien tapaamisissa. Joku oppilaista kuvittelee olevansa aikuisen kanssa samalla tasolla ja yrittää ”pomottaa” opettajaa koulussa. Opettajan tiedustellessa onko oppilaalle koskaan sanottu kotona ”ei” vastauksena on, että kotona ei ole sanottu, mutta koulussa koko ajan. (Korhonen 2012, 96–97.)

Korhosen mukaan käytöstavat Suomen kouluissa ovat muuttuneet tai jopa puuttuneet viimeisten 15 vuoden aikana. Kukaan ei esimerkiksi tule nostamaan opettajan vahingossa pudottamaa kirjaa kuten ennen tapahtui. Kun opettaja avaa oven menäkseen kouluun, vähintään kolme oppilasta ryntää sisään ennen häntä. Jos kaksi aikuista keskustelee koulun käytävällä, on varmaa, että joku oppilaista tulee väliin ja alkaa selittää omaa asiaansa odottamatta vuoroaan kuten ennen tehtiin. Koulun pihallakaan ei enää tervehditä ja on turha odottaa, että oppilaat enää juoksisivat avaamaan opettajalle ovea. Pahimpana asiana Korhonen kuitenkin pitää sitä, että myös nuorille opettajille ja harjoittelijoille on usein kerrottava käytöstavoista. Opettajainhuoneessakaan ei vallitse yhteisymmärrystä käytöstapoihin tarvittavasta muutoksesta. Muutosta on turha toivoa, elleivät kaikki opettajat ole päätöksen takana. (Korhonen 2012, 15–16, 41, 125–126.) Opettajien lisäksi tämä koskee myös vanhempia. Koulu ei voi yksin muuttaa käyttäytymistä ja vaatia yhtäkkiä kohteliaisuutta ja hyviä käytöstapoja, jos niitä ei muualla yhteiskunnassa opeteta ja vaadita systemaattisesti.

Myös suomalainen kieltenopettaja ihmettelee suomalaisten nuorten nykyisiä käytöstapoja sekä tapaa puhua opettajalle ja myös toisilleen. Hän muistelee aikaa, jolloin opetti ranskalaisessa koulussa Raumalla ja toteaa, että ranskalaisten oppilaiden kohteliaisuus oli ”tosi ihanaa ja tosi kivaa”. Hän kertoo hämmästelevänsä esimerkiksi suomalaisten lukiolaisten tapaa tervehtiä opettajaa vain silloin, kun oppilas käy kyseisen opettajan kurssia. Kun sama oppilas seuraavassa jaksossa ei ole hänen kurssillaan, oppilas ei enää tervehti häntä eikä edes katso silmiin tullessaan vastaan koulun käytävällä. Opettaessaan alakoulussa hän on kuitenkin huomannut nuorimpien oppilaiden edelleen avaavan aamulla kouluun tulevalle opettajalle oven ja tervehtivän tätä. Kuudennella luokalle he jo sen sijaan puhuvat opettajalle ja toisilleen tavalla, jota ei hyväksyttäisi ranskalaisessa koulussa. (SOPE1, 2015.)

Kasvatustieteilijät Risto Rinne ja Anne Tuittu ovat tutkineet turkulaisten ylä- ja alakoulujen oppilaiden vanhempien mielipiteitä lapsen koulusta, siellä viihtymisestä, monikulttuurisuudesta sekä suomalaisen koulutuksen laadusta. Tutkittavien joukossa on ollut kantasuomalaisia, maahanmuuttajia sekä kaksikulttuurisia perheitä. Yksi tutkimustuloksista osoitti, että vaikka suomalaistaustaiset vanhemmat suhtautuivat myönteisesti lapsensa kouluun, maahanmuuttajavanhempien suhtautuminen oli vielä myönteisempää. Viimeksi mainittujen mielestä koulussa huolehdittiin lapsen hyvinvoinnista, oppilaita kohdeltiin tasapuolisesti ja kodin ja koulun yhteistyö toimi hyvin. Lisäksi opettajien koettiin olevan innostuneita työstään ja opetus oli tasokasta. (Rinne et al. 2011, 105, 111–112.)

Vaikka jotkut ulkomaalaiset opettajat ovatkin nähneet vierailuillaan suomalaisissa kouluissa huonosti valmisteltuja tunteja ja passiivisia oppilaita, ovat suomalaisiin kouluihin siirtyneet ranskalaiset oppilaat ja heidän vanhempansa päässeet kokemaan koulumaailman, jota yksi äideistä kuvaa täydelliseksi maailmaksi (Ä4, 2011). Lasten ja vanhempien ranskalaisessa koulussa saamien huonojen kokemusten myötä



on helppo ymmärtää suomalaisiin kouluihin lapsensa laittaneiden äitien ensimmäisiä reaktioita suomalaisissa kouluissa. Rehtorit ja opettajat suhtautuivat avoimesti ja ystävällisesti ranskalaisiin vanhempiin ja lapsiin. Äiti kertoo uskomattomalta tuntuudesta ensitapaamisestaan suomalaisen luokanopettajan kanssa:

*Lapseni sai opettajan, joka on minusta kuin täydellinen isoäiti: ystävällinen, kuuntelee lapsia, huolehtii heidän hyvinvoinnistaan, todella lempeä, rauhallinen, jonka silmät ovat täynnä rakkautta lapsia kohtaan. Se ei ole mahdollista, se on käsittämätöntä. Niinpä ajattelin, että lapsestani tulee onnellinen. Ja siispä, päätimme integroida [suomalaiseen kouluun] lapsen, joka ei puhunut sanaakaan suomea – ehkä kolme sanaa.<sup>123</sup> (Ä1, 2012.)*

Sama äiti kuvailee ensimmäistä tapaamista suomalaisen rehtorin kanssa:

*Siis, tulimme suomalaiseen kouluun ja siellä löysimme sydämellisen, vastaanottavaisen, oppilaan hyvinvoinnista huolehtivan rehtorin, joka sanoi minulle, että tietenkin otamme teidät [oppilaan] nyt [kouluun]. Niin siellä, ei mitään muodollisuuksia.<sup>124</sup> (Ä1, 2012.)*

Toinen äiti, jonka lapsella oli vaikeuksia ranskalaisessa koulussa, sanoi hämmästyneensä, miten suomalainen rehtori jaksoi kuunnella, kun äiti kertoi ajatuksiaan. Rehtori oli selvästi kiinnostunut myös lapsen näkökulmasta ja ihmetteli, miten peloisaan oppilas oli. Rehtorin mielestä lapsi ei saa elää itkien eikä hänen pitäisi pelätä. Tapaaminen rehtorin ja apulaisrehtorin kanssa teki suuren vaikutuksen äitiin ja lapseen. Rehtorit eivät ajatelleet, että he ovat aikuisia ja oppilas on lapsi, joka ei saisi puhua. Oppilas halusi tapaamisen jälkeen ehdottomasti siirtyä suomalaiseen kouluun. Äiti itse on työskennellyt monta vuotta Ranskassa koulumaailmassa ja harmittelee, että siellä on kadotettu tämän kaltainen oppilas – opettaja -suhde, jonka hän näki suomalaisessa koulussa. (Ä9, 2013.)

Myös vanhempien ja opettajien välit ovat haastateltavien mielestä erilaiset ranskalaisessa ja suomalaisessa koulumaailmassa. Yhteydenpito suomalaisten opettajien kanssa on ollut luontevaa ja helppoa. Vanhemmat ovat voineet ottaa yhteyttä suoraan

<sup>123</sup> *Mon enfant est arrivé avec la maîtresse qui est juste pour moi la grande-mère parfaite : gentille, à l'écoute des enfants, soucieuse de leur bien-être, vraiment d'une douceur, d'un calme avec des yeux qui donnent tant d'amour aux enfants. C'est pas possible, c'est inimaginable. Donc, moi, je me suis dit, mon enfant va être heureux. Et donc, on a décidé d'intégrer un enfant qui ne parlait pas un mot de finnois – trois mots.*

<sup>124</sup> *Donc, nous sommes arrivés à l'école finlandaise et là j'ai découvert un directeur chaleureux, accueillant, soucieux du bien-être de l'élève, me disant, évidemment, on vous prendrait maintenant. Alors là, aucune formalité.*

opettajaan ja samoin opettaja lähettää tarvittaessa viestejä ja tietoa vanhemmille. Ranskalainen äiti kertoo, miten helppoa yhteydenpito on lasten suomalaisiin opettajiin:

*Asiat on jo tehty helpoiksi. Tapaamiset järjestyvät helposti, opettajat ... olen aina yrittänyt mennä tapaamaan heitä säännöllisesti, mutta ... [opettajat] ovat lähettäneet minulle pikaisesti viestejä, tekstiviestejä tai muuta sellaista kommunikoidakseen pienistä asioista, lapsen kouluun unohtamista asioista, pienistä asioista, joista olisi luullakseni voinut tulla ongelmia, jos minulla ei olisi ollut suoraa kommunikointiyhteyttä opettajan kanssa. Voidaan sanoa, että minulla oli suora kommunikointiyhteys opettajaan.<sup>125</sup> (Ä3, 2012.)*

Yksi äideistä kirjoittaa suomalaisen koulun henkilökunnasta:

*Koulun henkilökunta on helposti tavoitettavissa, he tarkkailevat lapsia ja kartoittavat nopeasti persoonallisuuden ja ovat kuulolla mahdollisten oppimista haittaavien ongelmien suhteen.<sup>126</sup> (Ä7, 2013.)*

Suomen koulujen lapsikeskeisyys saa kiitosta koulussa Ranskassa työskennelleiltä äidiltä. Ranskalaisessa yhteiskunnassa lapsen on sopeuduttava aikuisten maailmaan ja elitistiseen kouluun, jossa vallitsee kova kilpailu. Suomessa kaikki toimii lapsen ympärillä ja aikuiset yrittävät sopeuttaa elämänsä lapsen tarpeisiin. Suomessa lapsi saa olla lapsi eikä häntä painosteta kuten Ranskassa, jossa lapsia stressataan koko ajan ja heiltä odotetaan aikuismaista käytöstä. (Ä5, 2011.)

Kuvailtaessa suomalaisia opettajia äitien ja lasten haastatteluissa toistuu jatkuvasti sana *gentil/gentille*, joka tarkoittaa suomeksi *kiltti* tai *ystävällinen*. Vuonna 2012 lapsensa suomalaiseen kouluun siirtänyt äiti toteaa hämmästyneensä, että opettajalle oppilas oli etusijalla. Lapsensa suomalaista opettajaa hän kuvailee auringonsäteeksi, joka on aamuisin oppilaitaan vastassa hymyillen. Ranskalaisten opettajien kanssa äidillä ei ole ollut hyvää keskusteluyhteyttä, mutta suomalaisen opettajan

<sup>125</sup> *Déjà on m'a facilité des choses. Les rendez-vous sont fait facilement, les enseignants... moi, j'ai toujours essayé d'aller les voir régulièrement, mais...m'ont envoyé rapidement des messages, des SMS ou des choses comme ça pour communiquer sur les petites choses, des oublies des enfants à l'école, des petites choses qui auraient pu devenir un peu problématique, je pense, si je n'avais pas eu la communication direct avec l'enseignant. On peut dire que j'avais la communication direct.*

<sup>126</sup> *Le personnel scolaire est facilement accessible, ils observent les enfants en cernant rapidement la personnalité, et sont à l'écoute des problèmes qui pourraient entraver le cours des apprentissages.*

kanssa hän voi puhua kaikesta. Opettaja on kannustanut vanhempia puhumaan kaikista mieltä painavista asioista. Äiti kuvailee opettajaa:

*Sitä paitsi, hänen hymynsä, ystävällisyys, se on ... se on poikkeuksellista, otamme hänet matkalaukkuumme, viemme hänet Ranskaan ... luulen niin.*<sup>127</sup>  
(Ä9, 2013.)

Kaikki suomalaisen kouluun siirtyneet ranskalaiset oppilaat jatkoivat aluksi kotona ranskan kielen ja matematiikan opiskelua ranskalaisen opetussuunnitelman mukaan. Koetehtävät lähetettiin tarkastettaviksi Ranskaan. Yksi oppilaista kirjoitti ranskan kielen tehtävänä aineen, jossa hän kertoi, millainen on hyvä opettaja. Hyvän opettajan tulisi olla pätevä, sivistynyt, kärsivällinen, oikeudenmukainen ja hauska. Hänen pitää osata selittää asiat ja ottaa huomioon erilaiset oppilaat. Opettajalla ja oppilaalla tulee olla hyvät välit ja heidän on oltava läheisiä. Oppilas kirjoittaa:

*Arvostan sitä, että voin puhua opettajani kanssa itseäni kiinnostavista asioista tai asioista, jotka aiheuttavat ongelmia, vaikka ne eivät olisikaan suorassa yhteydessä koulunkäynnin kanssa. Esimerkiksi opettajani pelasi nuorena jääkiekkoa ja joka maanantaiaamu keskustelemme viikonlopun pelieni tuloksista tai yritämme arvailla ammattilaisten pelituloksia.*<sup>128</sup> (RO1, 2011.)

Oppilas painottaa opettajan oikeudenmukaisuutta. Opettajan tulisi pitää huolta siitä, että on mitä oikeudenmukaisin eikä aiheuta oppilaiden keskuudessa kateutta suosiolla tiettyjä luokkatovereita. Koululainen muistelee aikaa ranskalaisessa koulussa ja toteaa:

*On hyvin kovaa tuntea olevansa opettajansa hyljeksimä.*<sup>129</sup> (RO1, 2011.)

Esimerkkinä oppilas kertoo ranskalaisen koulun opettajastaan, joka suosi samalla luokalla olleita toisen opettajan lapsia. Nämä saivat anteeksi ranskan kielen taivutusvirheet ja uuden mahdollisuuden näyttää osaamisensa. Tärkeänä asiana oppilas

<sup>127</sup> *Et puis, c'est son sourire, une gentillesse, c'est ... c'est extraordinaire, on la prendra avec nous dans nos valises, on la ramènera en France... je crois.*

<sup>128</sup> *J'apprécie de pouvoir parler avec mon maître de ce qui m'intéresse ou me pose problème même si ce n'est pas directement en lien avec ma scolarité. Par exemple, mon maître pratiquait le hockey-sur-glace étant jeune et tous les lundis matin, nous échangeons sur les résultats de mes matchs du week-end ou essayons de deviner les scores des matchs des professionnels.*

<sup>129</sup> *C'est très dur d'avoir l'impression d'être rejeté par son maître.*

mainitsee luottamuksen. Lasten ja nuorten pitäisi pystyä luottamaan opettajaan ja opettajan vastaavasti pitäisi luottaa oppilaisiin. (RO1, 2011.)

*Kaikissa suomalaisissa kouluissa tämä [luottamus] on ensimmäinen sääntö, jota opettajan pitää noudattaa. Kokemukseni mukaan tämä luottamus kasvaa koko koulun hengessä: jokainen onnistuu, opettaja auttaa meitä, kannustaa meitä ja onnittelee meitä.*<sup>130</sup> (RO1, 2011.)

Suomalaisen opettajan huumorintajusta oppilas kertoo esimerkin englannin tunnilta. Kun tehtävänä oli kertoa, mitä ottaisi mukaan avaruusmatkalle, yksi luokkatovereista kertoi ottavansa muun muassa pienen muovikaktuksen. Tämän jälkeen englanninopettaja laittoi aina tunnin aluksi kyseisen oppilaan pulpetille oikean minikaktuksen. (RO1, 2011.) Muistan, miten innoissaan oppilas kertoi minulle haastattelussa tästä tapauksesta. Ranskalaisen koulun vakavahenkisen opetuksen jälkeen tämänkaltaiset suomalaisen opettajan humoristiset yllätykset tekivät suuren vaikutuksen ranskalaiseen.

Suomalaisen koulun opettaja kertoo vastaavasti kokemuksiaan ranskalaisista:

*Minulla on ollut ranskalaisia oppilaita useana vuonna. On ollut ilo opettaa heitä. Se johtuu monesta syystä: oppilaat ovat innostuneita oppimaan, vanhemmat ovat kiinnostuneita koulutyöstä ja opetettavista asioista. He haluavat oppia suomea ja näin yhdessä tehdä kotitehtäviä lastensa kanssa. Vanhempien kiinnostus ja arvostus suomalaista koulujärjestelmää kohtaan vaikuttaa ehkä osaltaan positiiviseen asenteeseen. Opettajan toimintaan suhtaudutaan kunnioittaen ranskalaisissa kodeissa (opettajan ammattitaitoa ja opetusratkaisuja ei kyseenalaisteta tai tulla neuvomaan).* (SOPE2, 2013.)

Myös suomalaiset rehtorit saavat kiitosta. Jotkut oppilaista ovat pelänneet ranskalaista rehtoria ja pitävät suomalaista paljon ystävällisempänä. (RO1, 2013; RO10, 2013; RO11, 2013.) Oppilaan mukaan suomalaisella rehtorilla on paljon enemmän aikaa lapsille kuin ranskalaisella. Rehtori oli toiminut sijaisena suomi toisena kielenä -tunnilla ja oli ollut oppilaan mielestä ystävällinen. (RO10, 2013.) Muisto ranskalaisesta rehtorista on vielä voimakas ja eräs oppilaista kertoo pelkäävänsä edelleen rehtoreita. Suomalaista rehtoria hän pelkää kuitenkin vähemmän kuin ranskalaista.

<sup>130</sup> *Dans toutes les écoles finlandaises ceci constitue la première règle que les professeurs doivent respecter. Et mon expérience m'a montré que cette confiance grandit dans toutes les âmes de cette école : chacun va réussir, le maître nous aide, nous encourage et nous félicite.*

Suomalainen on suurikokoinen ja hieman kumararyhtinen, mutta puhuu hiljaa ja hyvin ystävällisesti oppilaille eikä hän hermostu. (RO1, 2013.) Myös kymmenen vuotta Suomessa asunut ranskalainen koululainen korostaa, ettei hänen ole tarvinnut pelätä suomalaisia rehtoreita. Nämä eivät koskaan kommentoi ilkeästi. Oppilas toteaa suomeksi: ”*Suomalaiset rehtorit ovat laatuuhmisiä!*” (TPK 2020.)

## Luottamuksellinen suhde

Sekä äitien että lasten haastatteluissa toistuu usein opettajista puhuttaessa jo edellä mainittu sana *confiance*, suomeksi *luottamus tai usko*. Se mainitaan yhdeksi tärkeimmistä asioista suomalaisessa koulussa. Mitä oppilaat tarkoittavat luottamuksella? 11-vuotiaan oppilaan mielestä luottamus tarkoittaa sitä, että opettaja opettaa hänelle paljon asioita ja että hän haluaa oppia tämän opettajan kanssa. Opettajat ovat keskustelleet ranskalaisten lasten kanssa asiasta ja kertoneet pyrkivänsä rakentamaan aina luottamusta oppilaiden ja itsensä välille. (RO10, 2013; RO11, 2013.)

Yksi ranskalaisista koululaisista oli vuonna 2012 Suomessa järjestetyssä ranskalaisten opettajien seminaarissa kertomassa äitinsä kanssa ajatuksiaan koulunkäynnistä suomalaisessa koulussa. Kun opettajat kysyivät, mikä suomalaisessa koulussa on parasta, oppilaan vastaus oli yhtään empimättä, luottamus. Ollessani Ranskassa seuraavana vuonna kenttätyömatkalla samat ranskalaiset opettajat muistivat edelleen vastauksen ja sanoivat pohtineensa sitä yhdessä vielä jälkepäin. (KTPK 2013.) Keskustelut suomalaisten opettajien kanssa ovat olleet erittäin merkittäviä ranskalaisille oppilaille. Heitä on kuunneltu ja he ovat saaneet vastaavasti rauhallisilta aikuisilta ohjeita koulua varten. Haastatteluissa ei tule esiin vastaavaa ranskalaisten opettajien kohdalla. Yksi äideistä on kiinnittänyt huomiota myös suomalaisen koulun rentoon vapauteen. Opettaja voi viedä luokkansa ulos kauniilla ilmalla eikä hänen tarvitse täyttää papereita pienen ulkoilun takia monta päivää etukäteen ja pyytää niihin vanhempien allekirjoitusta. (Ä2, 2011.) Tässäkin on kysymyksessä luottamus. Kaikki osapuolet luottavat toisiinsa ja siihen, että asiat sujuvat hyvin.

Koululaiset kokevat, että he voivat milloin vain pyytää suomalaiselta opettajalta apua ja opettaja pyrkii aina auttamaan parhaalla mahdollisella tavalla. Oppilaat voivat luottaa siihen, että opettaja kuuntelee heitä. Parasta suomalaisessa koulussa ovatkin opettajat ja toiset oppilaat. Haastatellut painottavat useaan kertaan suomalaisten opettajien halua ja valmiutta keskusteluihin ja oppilaiden auttamiseen. Jos koulussa syntyy ongelmia, opettajat toimivat heti ja alkavat ratkaista niitä. (RO3, 2012; RO1, 2013; RO10, 2013.) Myös suomalaista lukiota käynyt ranskalainen oppilas mainitsee Ranskan ja Suomen koulujen suurimmaksi eroksi opettajien ja oppilaiden väliset hyvät ja luottamukselliset suhteet. Opettajat kuuntelevat oppilaita ja heidän toiveitaan, ovat joustavia löytämään ratkaisuja ongelmiin, valmiita selittämään uudelleen asioita ja antamaan lisäopetusta. Lukiolainen sanoo, että suomalaiset opettajat ovat

läsnä, kun oppilaat heitä tarvitsevat. (RO7, 2017.) Tämä kaikki tarkoittaa ranskalaisille luottamusta heidän suhteessaan opettajiin.

Kun oppilailta kysyy ajatuksia ja muistoja ranskalaisista opettajista, vastaus on yleensä, että opettajat huusivat ja rankaisivat usein (RO1, 2013; RO10, 2013; RO11, 2013; RO12, 2013; RO13, 2013; RO14, 2013). Yksi äideistä toteaa huutamisen ja rankaisemisen johtuvan siitä, että ranskalaiset opettajat eivät luota oppilaisiin. Ranskassa alakoulussa opettaja ei antanut oppilaan hakea välitunnin aikana sisältä sadetakkia. Se oli unohtunut käytävän naulakkoon ja pieni lapsi joutui olemaan välitunnilla ilman sadetakkia, koska opettajan mielestä takkia hakiessa olisi voinut tapahtua mitä tahansa. (Å2, 2011.)

Luottamuksesta puhumista suomalaisten koulujen yhteydessä kritisoi voimakkaasti Fred Dervin. Hän toteaa, että samaan aikaan, kun suomalaiset puhuvat luottamuksesta, opetusministeriö antaa opettajille luvan tarkastaa oppilaiden reput epäillessään niissä olevan vaarallisia esineitä. (Dervin 2013, 99.) Haastatteleman oppilaat ja äidit puhuvat kuitenkin erilaisesta luottamuksesta ja uskomisesta. Se on luottamusta siihen, että oppilas tai vanhemmat voivat aina kääntyä opettajan puoleen ja opettaja yrittää aina ratkaista asian oppilasta kuunnellen. Se on myös uskoa siihen, että asiat yleensä menevät hyvin. Ranskalaiset itse kertovat ajattelevansa aina ensin, mikä kaikki voi epäonnistua, kuten sadetakki-esimerkissä tulee esiin. Myös liikuntatunteihin ja välitunteihin liittyen on paljon rajoituksia, koska ongelmia voi ilmetä ja mitä tahansa voi tuolloin tapahtua. Raumalla ranskalaiset oppilaat joutuivat käyttämään liikuntatunnilla hiihtäessään kypärää tasaisellakin maalla harjoiteltaessa, koska murtomaahiihto ilman kypärää koettiin liian vaaralliseksi. On luonnollista, että opettajat haluavat suojella lapsia esimerkiksi tapaturmilta. Samalla he pelkäävät kuitenkin kovia rangaistuksia, jotka seuraavat ohjeiden laiminlyönnistä. Kenttätyömatkoilla Ranskassa olen kuullut rehtoreista, jotka ovat menettäneet työnsä tai saaneet kovempiakin rangaistuksia koulussa tapahtuneiden onnettomuuksien seurauksena. (KTPK 2013.) Koronapandemian myötä keväällä 2020 myös Ranskassa koulut menivät kiinni lähes kahdeksi kuukaudeksi. Ranskalaisten koulujen avautuessa toukokuussa koulut saivat viranomaisilta 60-sivuisen asiakirjan, jossa määriteltiin, mitä kouluissa saa tehdä. Suomessa Opetushallituksen vastaava ohjeistus oli noin viiden sivun pituinen. (TPK 2020.)

### 5.3 Särkevä toimintakulttuuri

Ranskan opetusministeriö (Le ministère de l'Éducation nationale) on antanut kouluille tärkeän tehtävän välittää Ranskan tasavallan arvoja opetuksen ja kasvatuksen avulla. Kasvatuksen ytimessä ovat tasavallan arvojen, tunnustuksettomuuden, kansalaisuuden, asioihin sitoutumisen ja syrjinnän estämisen opettelu. Tämä tapahtuu noudattamalla tiukasti koulun järjestyssääntöjä (le règlement intérieur) sekä

käyttämällä eriasteisia kuritoimenpiteitä.<sup>131</sup> Sosiologi Maroussia Raveaud'n mukaan koulu jakaa sitä ympäröivän yhteiskunnan tavan ajatella ja toimia, vaikka koulussa on myös omat sääntönsä, tapansa ja käyttäytymiskoodinsa. Koulu ei ole yhteiskunta pienoiskoossa, vaan se luo oman dynamiikkansa tarpeidensa mukaan. Se on kulttuurin jälki, joka sisältää tiedon, instituutioiden, symbolien ja arvojen perinnön. (Raveaud 2006, 3.)

Eläkkeellä oleva ranskalainen opettaja kirjoittaa:

*Minulla oli aina tunne, että oppilaat olivat kuin vankeja koulussa, jossa opetussuunnitelma piti saada toteutettua liian lyhyessä ajassa, opettajat painostivat oppilaita, eivätkä koskaan ehtineet käydä opetussuunnitelmaa loppuun, jos viivyteltiin liikaa ja stressiä aiheuttivat myös lastensa tulevaisuudesta tuskastuneet vanhemmat.*<sup>132</sup> (NC15, 2012.)

Oppimisen käsitteen haastattelemani äiti näkee erilaisena Ranskassa ja Suomessa. Ranskassa opettaja laittaa tietoja lapsen päähän. Äiti vertaa ranskan sanoja *apprendre* (oppia, opettaa) ja *à prendre* (*prendre à*, ottaa jotakin joltakin). Suomen koulujen oppimisen käsitettä äiti vertaa viimeksi mainittuun, jossa opettaja tuo esille asioita, joista lapsi ottaa tarvitsemansa. Hänen mielestään kysymyksessä on kaksi täysin erilaista oppimisen maailmaa. Ranskassa siis laitetaan tieto lapsen päähän ja Suomessa opettaja tarjoaa tietoa, jota lapsi voi ottaa ja käyttää. (Ä10, 2013.) Toisen äidin mielestä Ranskassa opettaja on lasten yläpuolella ja nimenomaan antaa näille tietoa. Kysymyksessä on yksisuuntainen toiminta. Suomessa taas on kysymyksessä ajatustenvaihto ja tämä on pääasiallinen ero Suomen ja Ranskan koululaitosten välillä. (Ä1, 2012.)

Vertaillaessaan lastensa koulunkäyntiä Suomessa ja Ranskassa yksi äideistä kirjoittaa:

*Itse asiassa, pelkästään tunnin sisältö [suomalaisessa koulussa] ei ole erilainen, vaan viesti, jonka se antaa. Se antaa useimmiten pikemminkin kokonais-*

<sup>131</sup> Les valeurs de la république à l'école <<https://www.education.gouv.fr/cid106158/les-valeurs-republique-ecole.html>> luettu 4.2.2020.

<sup>132</sup> *J'ai toujours eu l'impression que les élèves étaient comme prisonniers d'une école qui proposait un programme à assimiler dans un temps toujours trop court, bousculés par les professeurs qui « n'allaient pas finir le programme » si on traînait trop et stressés par des parents anxieux face à l'avenir de leurs enfants.*

*näkemyksen aiheista kuin huipputiedot, mutta tämä juuri antaa lapselleni ajatteleminen aihetta. Se on mielestäni paljon kehittävämpää.*<sup>133</sup> (Ä7, 2014.)

Lapset ovat jo pieninä ranskalaisessa koulussa lukeneet pitkiä tekstejä ja käyttäneet valtavasti aikaa opetellakseen ulkoa, mitä Kaarle Suuri teki, milloin viikingit tulivat Normandiaan tai mitä keskiajalla tapahtui (Ä10,2013).

Äiti toteaa:

*Joitakin lapsia se kiinnostaa valtavasti, mutta toiset ovat hukassa, koska asia ei kiinnosta heitä ... ja heidän on käytettävä tuntikausia opetellakseen sivukaupalla asioita ja vuosilukuja 7–8-vuotiaana ... se ei onnistu.*<sup>134</sup> (Ä10, 2013.)

Toinen äiti kuvailee ranskalaisen koulun opetusmenetelmiä:

*Se on hulluutta ... se on todellakin ... se on hölynpölyä. Ranskassa ajatellaan, että täytyy oppia ulkoa, koska he [opettajat] ajattelevat, että se on todellisuudessa hyväksi muistille ... koska he ajattelevat, että lapsen on parempi oppia täsmällisiä määritelmiä supervaikeilla sanoilla. Todellakin, kun sain nähtäväksi [lasteni] historian ja luonnontieteen tunteja, joilla käytetään eniten sanoja ja lauseita tai vaikka kielioppitunteja, muistan lauseiden pituuden ja myös lauserakenteen ja sanaston vaikeuden. Siellä oli lauseita, joita en ymmärtänyt. Minulla on kuitenkin ylioppilastutkinto ja sen jälkeen kuusi vuotta yliopisto-opintoja.*<sup>135</sup> (Ä1, 2012.)

Lapsen on mahdotonta oppia vaikeita asioita käyttäen vaikeaa sanastoa. Raumalla ranskalaisessa koulussa 8-vuotiaan pojan piti opetella sanakirjasta ulkoa määritelmä:

<sup>133</sup> *En fait, ce n'est pas le contenu du cours qui diffère, mais le message qui le transmet. Il se dégage plus souvent une vision d'ensemble des sujets que des connaissances très pointues, mais cela donne à mon enfant, matière à réflexion. Ce qui, en mon sens est bien plus enrichissant.*

<sup>134</sup> *Certains enfants, ça va énormément les intéresser mais il y a d'autres, on les perd parce que... ça ne les intéresse pas ... et passer des heures à apprendre des pages et des dates à 7–8 ans .... ça marche pas.*

<sup>135</sup> *C'est de la folie.. c'est vraiment ...c'est n'importe quoi. En France on estime qu'il faut apprendre par coeur parce qu'ils estiment qu'en fait c'est bon pour la mémoire.. et qu'ils estiment qu'il vaut mieux que l'enfant apprenne des formulations exactes avec des mots hypercompliqués. Vraiment, moi des fois quand je recevais les cours d'histoire et de sciences puisque c'est les cours dans lesquels il y a le plus de mots et de phrases mais même des cours de grammaire, quand je me rappelle la longueur des phrases et puis la complexité de la structure de la phrase et du vocabulaire. Il y a des phrases que je ne comprenais pas. J'ai quand même bac+6.*



*transports en commun* eli joukkoliikenne. Lapsi ymmärsi asian ja osasi sen selittää omin sanoin, mutta vaikea monen rivin mittainen määritelmä tuotti vaikeuksia. Oppilas saattoi toistaa illalla lukemansa määritelmän opettajalle aamulla koulussa, mutta pitkäkestoiseen muistiin asiasta ei tapauksen kertoneen äidin mielestä jäänyt mitään. Hänen oma lapsensa joutui 8-vuotiaana CE2-luokalla Raumalla opettelemaan koetta varten ulkoa kaikki Napoleonin sotien voitot ja häviöt vuosilukuineen. Koe meni erittäin hyvin ja oppilaan saama pistemäärä oli lähes maksimi, 18/20 tai 19/20. Kun seuraavana vuonna kotona mainittiin jossakin yhteydessä Napoleon, lapsi kysyi äidiltä ihmeissään, kuka oli Napoleon. Hänellä ei ollut minkäänlaista muistikuvaa edellisenä vuonna ulkoa opettelemistaan asioista. (Ä1, 2012.) Monet opettajat vaativat edelleen ranskalaisessa koulussa lapsia ja nuoria opettelemaan ulkoa erilaisia määritelmiä, vaikka opettajankoulutuksessa jo 1990-luvulla kouluttajat arvostelivat (ks. esim. Boutonnet 2003) sekä ulkoa oppimista että oppimista opettajaa matkimalla ja toistamalla. Virallisissa teksteissä voidaan kirjoittaa uusista opetusmenetelmistä ja lähestymistavoista, mutta käytäntö kentällä on kuitenkin usein toinen.

Tutkimuksessani tulee esiin ranskalaisen koulun muutosvastaisuus, pysähtyneisyys sekä vanhojen opetusmetodien käyttö. Olen kuitenkin huomannut työpaikallani myös muutoksia. Ne ovat tapahtuneet vähitellen ja osa opettajista tai rehtoreista on ollut valmis suurempiin muutoksiin kuin toiset. On opettajia, jotka ovat ehdottoman sitoutuneita vuodesta toiseen samaan pedagogiikkaan ja niitä, jotka ovat olleet valmiita varovasti kokeilemaan uutta. Tällaisena voidaan nähdä ranskalainen opettaja, joka Suomessa asuessaan kiinnostui metsässä toimivasta esikoulusta ”metsäeskarista”. Hän aloitti 5–7-vuotiaiden oppilaiden kanssa Raumalla yhtenä iltapäivänä viikossa vastaavan toiminnan. Ulkomailla toimiva, pieni yksityinen koulu teki mahdolliseksi tämänlaiset kokeilut. Se on pieni askel, jolla voi olla vaikutusta muidenkin luokkien koulunkäyntiin, kun opettaja muuttaa takaisin Ranskaan. Hänellä on aikomus jatkaa toimintaa kotimaahansa palattuaan. (TPK 2018; 2019; 2021.) Oppilaat ovat olleet innostuneita luonnossa oppimisesta. Yksi iltapäivä viikossa ulkona on ollut tärkeää vastapainoa luokkatyöskentelyyn, jossa opetussuunnitelma vaatii paljon jo tuon ikäisiltä koululaisilta. Opettajan mielestä toiminta ulkona on parantanut luokan yhteishenkeä ja lasten opiskelumotivaatio ja keskittymiskyky ovat kasvaneet. Luonnossa opiskelu on kehittänyt oppilaiden kaikkia aisteja. Lapset huomaavat nyt luonnossa asioita, joihin he eivät ole kiinnittäneet aiemmin mitään huomiota. Omaaloitteisuus on lisääntynyt ja opittu jää myös paremmin mieleen kuin perinteisessä luokkaopetuksessa opettajan antamana valmiina tietona. (TPK 2021.) Olisiko ranskalainen koulumaailma kuitenkin vielä valmis Ranskassa tai edes ulkomailla toimivassa ranskalaisessa koulussa siirtymään ulkona opiskeluun esimerkiksi jokaisena iltapäivänä? Olisiko 6-vuotiaiden opetussuunnitelman toteuttaminen edes näin mahdollista? Opettajan työ ei tule Ranskassa välttämättä olemaan helppoa. Koulun

kulttuuriperintöyhteisö täytyisi saada vakuuttuneeksi toiminnan eduista. Olisiko ”metsäeskari” ranskalaisille tarpeeksi akateemista toimintaa? Lisäksi käytännön asiat, esimerkiksi lasten ulkovaatetus, eivät ole Ranskassa yhtä itsestään selviä kuin Suomessa. Lapset tulevat kouluun usein vaatteissa, jotka eivät sovi edes välituntileikkeihin.

## Kovat vaatimukset

Aineistossani tulee esiin yksi ranskalaisessa luokkatyöskentelyssä edelleen käytössä oleva erityispiirre. Opettajat osoittavat avoimesti muun luokan läsnä ollessa, että oppilas ei ymmärrä tai osaa tunnilla käsiteltävää asiaa. Opettajat myös vertailevat lapsia keskenään. Tämä voi johtaa siihen, että jotkut oppilaista eivät uskalla vastata tunnilla nöyryytyksen pelossa. Äidit kertovat lapsistaan, jotka pelkäsivät koko ajan olevansa myöhässä tai tekevänsä virheitä vastatessaan. Tällöin he saivat opettajalta välittömän negatiivisen palautteen koko luokan edessä. Ranskassa luokalla on paljon oppilaita, opettajat ovat väsyneitä eikä heillä ole aikaa antaa hienotunteista palautetta sivumalla, kuten Suomessa tehdään. Suomessa oppilasta ei nolata koko luokan edessä. Ranskalaisilla on äitien mukaan tapana moittia ja kritisoida lapsia ja ajatella, että näin lapset oppivat. (Ä2, 2011; Ä1, 2012.)

Herkeimmät oppilaat vaikenevat mieluummin kuin vastaavat tunnilla ja saavat opettajalta esimerkiksi tylyn kommentin mieltä ennen kuin puhuvat. PISA-vertailussa Ranskan sijoittumista keskivaiheille on selitetty muun muassa sillä, että oppilaat eivät ole vastanneet kaikkiin kysymyksiin, varsinkaan avoimiin kysymyksiin, jotka edellyttäisivät pitkiä vastauksia tai henkilökohtaisia ajatuksia. Valtion koulutarkastusviranomaiset ovat arvelleet, että oppilaat eivät ole halunneet riskerata väärän vastauksen pelossa. Viranomaiset kysyvät, tuomitseeko ranskalainen opetus liikaa virheen tekemisestä, vaikka virheiden pitäisi kuulua oppimisprosessiin. (Auduc 2016, 65.)

Joidenkin ranskalaisten opettajien mielestä esimerkiksi lukemaan on opittava 6-vuotiaiden luokalla joulukuun mennessä. Jos oppilas ei täytä tätä vaatimusta, hänellä on opettajan mielestä selvästi ongelmia ja hän joutuu tukiopeutukseen. Suomalainen opettaja vastaavasti oli todennut ranskalaiselle perheelle, että jokainen lapsi kehittyy omaa vauhtiaan. Hän oli ihmetellyt, miksi lasta pitäisi painostaa, jos tämä kuukautta myöhemmin oppii lukemaan helposti. (Ä1, 2012.) Tällaiset kommentit ovat rauhoittaneet ranskalaisia vanhempia ja lisänneet luottamusta suomalaisiin opettajiin ja heidän ammattitaitoonsa.

Suomalaista koulua alusta asti käynyt ranskalainen oli 10-vuotiaana kaksi päivää tutustumassa ikäistensä koulunkäyntiin Ranskassa. Opettajat olivat totisia ja hyvin vaativia. He puhuivat vaikeista asioista, joita kyseinen, äidinkielenään ranskaa puhuva oppilas ei edes ymmärtänyt. Hän koki hyvin ristiriitaisena ranskalaisen

luokkatyöskentelyn, jossa oppilaiden oli istuttava paikallaan ja kuunneltava opettajan selittämiä erittäin vaikeita kokonaisuuksia. Samalla oppilaiden yleistiedon puute tuli kuitenkin selvästi esiin. Vähäiset tiedot esimerkiksi maantieteessä hämmästyttivät koululaista. Ranskalaiset eivät muun muassa tienneet, missä naapurimaa Saksa sijaitsee. Välitunnilla oppilaat olivat rauhattomia ja täysin hallitsemattomia. Meteli oli sietämätöntä. (TPK 2020.)

Nuorimmatkin oppilaat saavat ranskalaisessa koulussa opettajalta kovalta tuntuva palautetta ja kritiikkiä huonosti tehdystä tehtävästä. Ranskalainen opettaja voi huutaa vihaisesti 6-vuotiaalle oppilaalle, joka ei ole osannut laskea matematiikan tehtävää: ”Et ole ymmärtänyt mitään!”<sup>136</sup> Oppilaiden tekemät harjoitustehtävät voidaan myös arvioida koko luokan edessä. Eräs 5–6-vuotiaiden opettaja aloitti aina maanantaipäivän arvioimalla luokan edellisellä viikolla tekemät työt. Oppilaat istuivat rivissä opettajan edessä penkillä ja opettaja nosti paperin kerrallaan näkyville ja kysyi: ”Kuka on tehnyt näin huonon työn? Tämä ei ole GS-luokan [5-vuotiaat] tasoa.” Sen jälkeen opettaja itse vastasi: ”Se olet sinä Pierre [nimi muutettu]. Olet taas värittänyt viivojen yli.” Seuraavien viikkojen aikana oppilaat alkoivat muistaa, ketkä saivat moitteita. Kun opettaja myöhemmin kysyi, kuka on tehnyt näin huonon työn, oppilaat vastasivat yhdessä, että se on Pierre. (TPK 2011.) Myös kenttätyömatkalla Ranskassa kiinnitin huomiota joidenkin opettajien tapaan puhua oppilaille. 6-vuotiaiden matematiikan tunnilla opettaja käski heitä yhtenään vaikenemaan eikä halunnut nähdä yhtä oppilaista, koska tämä oli tullut kouluun vain leikkimään. Jokaisella koululaisella oli pieni valkotaulu, johon päässälaskutehtävien vastaukset kirjoitettiin. Kun eräs pojista näytti taulullaan olevan vastauksen opettajalle, tämän tyly kommentti oli ”erittäin huonosti kirjoitettu”<sup>137</sup>. Kannustusta ja onnitteluja oikeasta vastauksesta oli turha odottaa. (KTPK 2013.)

Psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen siteeraa temperamenttitutkija Barbara Keogh’n puhetta, jossa tämä toteaa, että koulun vaikutus ulottuu pitkälle myös emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Koulun antaman palautteen mukaan muodostuu lapsen minäkuva ja käsitys omista kyvyistä. Aikuisetkin muistavat hyvin ne opettajat, joilla on ollut vaikutusta heidän kehitykseensä, joko itsetuntoa rakentamalla tai sitä murskaamalla. (Keltikangas-Järvinen 2008, 55–56.) Kari Uusikylän sanoin *koululla, opettajilla, vanhemmilla ja opetusviranomaisilla on suuri vastuu oppilaiden kasvusta eheiksi ihmisiksi* (Uusikylä 2020, 17).

Haastatteluissa äidit tuovat esiin myös tukiopetuksen, mikä aiheuttaa paljon kritiikkiä vanhempien keskuudessa. Sen tehokkuutta ranskalaisessa koulussa arvostelee äiti, joka itse on ammatiltaan opettaja. Jo maternelle-luokan pienet oppilaat voivat joutua tukiopetukseen, jos he eivät opettajan mielestä täytä opetussuunnitelman

<sup>136</sup> Tu n’as rien compris !

<sup>137</sup> Très mal écrit.

asettamia vaatimuksia. Opettaja-äiti kokee, että tukiopeutus täyttää tehtävänsä, jos lasta autetaan jossakin tietyssä ongelmakohtassa. Ranskassa voidaan antaa tukiopeutusta joko kahden tunnin ruokataujan aikana tai koulun jälkeen. Pitkän koulupäivän jälkeen tilanne on kuitenkin liian raskas pienille oppilaille. Haastattelemani äidin 4-vuotias lapsi joutui Raumalla ranskalaisessa koulussa tukiopeutukseen, koska ei osannut opettajan mielestä laskea. Kotona äiti oli todennut, että lapsi tunsi numeroita ja osasi niitä luetella. Joskus hän saattoi kirjoittaa numeron kuitenkin väärinpäin. Opettaja otti oppilaan useita kertoja tukiopeutukseen, minkä seurauksena lapsi lakkasi kokonaan luettelemasta numeroita koulussa ja kotona. Hän oli väsynyt eikä jaksanut koulupäivän jälkeen jäädä enää ylimääräiseksi tunniksi kouluun. Lopulta äiti kieltäytyi jättämästä lasta tukiopeutukseen. (Ä8, 2012.)

Ranskalaisen koulun opetusmenetelmät ja vaatimustaso näyttävät kovilta ja lapset ovat usein väsyneitä. Silti he jaksavat kokemukseni mukaan tarttua innostuneesti heille järjestettyihin aktiviteetteihin. Suomalaiset opettajaopiskelijat ovat kiinnittäneet huomiota ranskalaisten lasten erittäin hyvään keskittymiskykyyn. Yliopisto-opiskelijat pitivät useana vuonna koulumme oppilaille käsityöpajoja, joiden teema vaihteli vuosittain. Ohjelmassa oli sekä tekstiilityön että teknisen käsityön harjoituksia. Vuonna 2013 ranskalaislapset opettelivat pitsinnypläystä yhtenä aamupäivänä kolmen tunnin ajan kello 8–11. Työskentelyn katkaisi vain yksi viiden minuutin tauko. Kukaan oppilaista ei valittanut pitkästyminen, eikä kysynyt milloin tunti päättyy. Käsityöpajan lopussa 9-vuotias ranskalaispoika totesi, että hän voisi aloittaa saman tien nypläämisen alusta, koska se oli ollut niin mukavaa. Opettajaopiskelijat kertoivat kohtaavansa usein opetusharjoittelun yhteydessä suomalaisissa luokissa oppilaita, joista ensimmäinen ilmoittaa pian tunnin alun jälkeen, että tehtävä on tylsä ja pyytää saada tehdä jotain muuta. Ranskalaisessa koulussa opettajat painottavat oppilaille pienestä pitäen työn saattamista loppuun. Kun koulussa aloitetaan tehtävän tekeminen, se tehdään loppuun asti. Opettaja ei kuuntele vastaväitteitä ja oppilaiden on työskenneltävä keskittyneesti. (TPK 2013.)

Opettajien ja avustajien kanssa keskusteluissa tulee kuitenkin esiin oppilaissa tapahtunut muutos viimeisten 20 vuoden aikana. Ranskassa kenttätyömatkalla tapaamani avustajan mukaan lapset ovat nykyisin paljon itsenäisempiä kuin aiemmin, mutta samalla myös paljon vaativampia. Koulussa on välillä vaikeaa keksiä tekemistä, josta oppilaat todella innostuisivat. Kuitenkin avustajan pitämät taidetunnit ovat hyvää vastapainoa lapsille, jotka saavat kotona pelata paljon tietokonepelejä. Nuorimmat 3-vuotiaat oppilaat oppivat nykyisin pukeutumaan koulussa itsenäisesti ensimmäisen kuukauden aikana. Aikaisemmin saman asian opetteluun käytettiin koko vuosi. Eräessä koulussa 6-vuotiaiden opettaja valitti, että nykyään lapset eivät pysty istumaan paikoillaan eivätkä halua oppia. Luokassa tekemäni havainnoinnin aikana oppilaat vaikuttivat kuitenkin motivoituneilta, olivat innostuneita ja

osallistuivat tuntiin, mutta opettaja itse ei sietänyt minkäänlaista ylimääräistä liikehdintää pulpetissa. (KTPK 2013.)

Työpaikallani näin vastaavan tapauksen, kun kaksi ranskalaista opettajaa väitti, että 4-vuotias poika ei halua oppia. Lapsi oli kuitenkin ikäisiään paljon pienikokoisempi eikä esimerkiksi hänen hienomotoriikkansa ollut kehittynyt vielä kuten muilla luokan oppilailla. Kun sama poika 5-vuotiaana yritti opetella käsialakirjoituksen (kaunokirjoituksen) alkeita, oli hänellä vaikeuksia vielä kynän pitämisessäkin. Pulpetti oli liian korkea, mutta hänelle ei järjestetty minkäänlaisia apuvälineitä tilanteen helpottamiseksi. Sen sijaan hänellä oli erinomainen muisti ja hän oppi todella nopeasti. Tuntuu oudolta, että koulutetut opettajat saattoivat kyseenalaistaa pojan oppimismotivaation eivätkä nähneet mahdollisia muita syitä lapsen vaikeuksiin. (TPK 2011.) Kaikissa ammateissa, niin myös opettajilla, on usein tapana etsiä selityksiä vaikeisiin tilanteisiin. Mikä on vikana, jos oppilas ei opi? Stereotyyppien tai attribuutioiden avulla pyritään selittämään muun muassa yksilön motiiveja. *Attribuution peruserheeksi* kutsutaan yksilön sisäisten piirteiden korostamista. Tällöin opettaja katsoo onnistumisen ja epäonnistumisen syyksi nimenomaan oppilaan jonkin ominaisuuden eikä myönnä opettajan omalla toiminnalla tai työoloilla olevan vaikutusta oppilaan toimintaan. Peter McLaren toteaa, että opettajat voivat pyrkiä selittämään oppilaiden epäonnistumisen johtuvan esimerkiksi motivaation tai ahkeruuden puutteesta. Kysymyksessä on kuitenkin piilo-opetussuunnitelma, joka vapauttaa opettajan oman työnsä rehellisestä arvioinnista. (Talib et al. 2004, 125–126; ks. myös: Helkama 2001; McLaren 1998, 210.)

Ranskalaisen ja suomalaisen koulun erilainen toimintakulttuuri ja opettajien erilainen tapa toimia luokkatilanteissa tulevat selvästi esiin haastatteluissa. Äiti, jonka 7-vuotias lapsi pelkäsi ranskalaiseen kouluun menoa Raumalla, kertoo, että hänen lapsensa ei ole koskaan suomalaisessa koulussa tuntenut epäonnistuneensa, vaikka suomen kieli on aiheuttanut esimerkiksi läksyjen tekemisessä ongelmia. Oppilas on voinut noudattaa omaa rytmiään, eikä aikuisten ole tarvinnut koko ajan hokea, että hänen täytyy onnistua. Suomalaisessa koulussa vietetty vuosi on ollut äidin mielestä oppilaille kuin raikas tuuli. (Ä9, 2013.) Jos lapsella on Ranskassa vaikeuksia yhdesäkin oppiaineessa, opettaja moittii häntä helposti huonoksi oppilaaksi. Suomalaisessa koulussa opettajan lähestymistapa on erilainen, hän saa oppilaan tuntemaan, että tämä kykenee tekemään erilaisia asioita. Välitunnin aikana lapsilla on aikaa levätä ja oppitunneilla opetus on hyvin monipuolista ja vaihtelevaa. Lapsesta itsestäänkin on hienoa huomata, että hän menestyy. Suomalainen opettaja myös osoittaa, että oppilas menestyy ja pystyy oppimaan uutta. Opettaja ei koskaan sano, että tehtävä olisi huonosti tehty. Hän ei kiirehdi oppilasta, kuten ranskalaisessa koulussa, jossa koko ajan kehoitetaan toimimaan nopeammin, koska aika ei riitä hitaaseen työkentelyyn. (Ä8, 2012.)

Suomalaisen aineenopettajan mielestä suomalaisen koulun kannustava ja oppilaan yksilöllisen oppimistavan ja -tahdin huomioiva opetussysteemi tuntuu sekä inhimilliseltä että järkevältä verrattuna ranskalaiseen kouluun. Seurattuaan Raumalla ranskalaista opetusta hän kirjoittaa:

*Koulu tuntui stressaavan todella paljon erityisesti hitaammin edistyviä oppilaita, joilta vaadittiin paljon ja jotka kuuluivat päivittäin puutteistaan. Koulun paineet näkyivät joillakin oppilailla jännittämisenä ja itkuisuutena. Jäin miettimään erityisesti sitä, miten koko ajan jännittävä tai pelkäävä oppilas pystyy oppimaan mitään, tai miten jatkuva puutteiden ja osaamattomuuden korostaminen vaikuttaa hitaamman tai heikomman oppilaan itsetuntoon ja kuvaan itsestä oppijana. (SOPE8, 2016.)*

Myöskään oppilaan oma-aloitteisuutta ei aina arvosteta. Opettaja voi esimerkiksi käskeä pyyhkiä kaikki oikeat vastaukset pois, jos tehtävä ei ole ollut läksynä kyseiseksi päiväksi. Näin kävi Raumalla ranskalaisen koulun oppilaille. Hän ei ollut varma, pitikö läksynä ollut teksti ainoastaan lukea vai lisäksi vastata siihen liittyviin kysymyksiin. Näin ollen hän oli varmuuden vuoksi vastannut myös kysymyksiin, mutta joutui pyyhkimään vastaukset pois ja tekemään saman uudelleen seuraavaksi päiväksi. Oppilas oli tehnyt enemmän läksyjä kuin piti, mutta silti häntä moitittiin ja rangaistiin. Äiti pohtii haastattelussa, miten suomalaisessa koulussa toimittaisiin vastaavassa tilanteessa. Hänen mielestään ranskalaisessa koulussa opettajat särkevät oppilaita, kun he moittivat näitä huonoiksi. Toisaalta myös vanhemmat syöllistyvät samaan arvostellessaan lastensa saamia kouluarvosanoja. (Ä3, 2012.)

Opettajien käyttämät eri opetusmenetelmät ja erilaiset vaatimukset voivat aiheuttaa oppilaille paineita. Raumalla ranskalaista koulua usean vuoden ajan käyneillä lapsilla oli alakoulun aikana kolme eri opettajaa. Yksi heistä teetti 7–8-vuotiailla oppilaille monen sivun mittaisia kirjoitusharjoituksia. Vuoden aikana täyttyi kolme paksumu kirjoitusvihkoa, jotka kaikki äiti on säilyttänyt. Kouluvuoden lopussa luokka oli kuitenkin jäänyt jälkeen opetussuunnitelmassa, joten opettaja kiristi vauhtia ja oppilaat joutuivat tekemään kirjoitusharjoituksia kaksi kertaa nopeammassa tahdissa. Seuraavana vuonna uusi opettaja vaati 9–10-vuotiaiden CM-luokalla jälleen suurta tarkkuutta kirjoituksessa. Jos oppilas ei ollut tehnyt opettajan mielestä kirjoitusharjoituksia riittävän huolellisesti, hän joutui rangaistukseksi kirjoittamaan saman asian uudelleen välitunnin aikana. (Ä11, 2013.)

Vaikka Ranska on Hofsteden luokituksessa kohtuullisen feminiininen kulttuuri, tulee koulun toimintakulttuurissa esiin monia maskuliinisen kulttuurin piirteitä. Vanhemmat odottavat lastensa menestyvän ja vaativat hyviä arvosanoja. Oppilaat kilpailevat avoimesti keskenään ja opettajat ilmoittavat usein arvosanat tai ainakin parhaiden oppilaiden arvosanat koko luokalle. Oppilaiden akateemiset suoritukset ovat

myös tärkeitä. (Hofstede 1993, 130–133; Hofstede et al. 2010, 192–197.) Raumalla ulkomaalaiset vanhemmat ovat kysyneet tulkin välityksellä esimerkiksi suomalaisten päiväkotien akateemisista tavoitteista. Kysymys on tuntunut suomalaisesta varhaiskasvatuksen henkilökunnasta oudolta. (TPK 2020.)

Haastateltavat puhuvat myös ihmisten mentaliteetista Ranskassa. Menestyminen tarkoittaa useita suoritettuja loppututkintoja ja hyvää ammattia eikä ”hyvänä tyyppinä” ja ystävänä olemista. Kun lapsella on koulussa vaikeuksia, alkavat vanhemmat syyttää tästä huonoa opettajaa eivätkä osaa etsiä syytä muualta. Myös lasten erilaiset kotitaustat vaikuttavat koulumenestykseen. Osa vanhemmista ei pysty itse auttamaan lapsiaan kotitehtävissä. Haastattelemani isovanhemmat tekevät vapaaehtoisuustyötä, jossa he auttavat vaikeuksissa olevia oppilaita läksyjen tekemisessä. Usein auttajat kuitenkin huomaavat, että lapsi ei ole ymmärtänyt lainkaan koulussa käsiteltyä asiaa eikä opettajalla ole ollut aikaa sitä hänelle selittää. (IV1, 2012; IV2, 2012.) Isovanhempien mainitsemat menestyksen kriteerit ovat kuitenkin havaittavissa nykyisin monissa muissakin maissa, ei vain Ranskassa. Kova kilpailu hyvistä opiskelusta työpaikoista tuntuu nykyisin olevan vallalla lähes kaikkialla.

## 5.4 Kulttuuriperintöyhteisön rikkojat

Työprojektin myötä Raumalle tulleiden ranskalaisperheiden lapsista ensimmäinen aloitti syksyllä 2009 koulunkäynnin suomalaisessa peruskoulussa, joka toimi samassa rakennuksessa ranskalaisen koulun kanssa. Suomeen tullessaan oppilaan vanhemmat olivat pitäneet itsestään selvänä lapsensa laittamista ranskalaiseen kouluun. Perheen oli tarkoitus olla Suomessa vain kaksi ja puoli vuotta ja ranskalaisen työnantajan perustama koulu tarjosi mahdollisuuden käydä koulua omalla äidinkielellä. Lisäksi vanhemmat olivat kuulleet, että suomen kieli on erittäin vaikeaa. Aloite suomalaisen kouluun menemisestä tuli yllättäen ranskalaiselta luokanopettajalta, joka oli huolissaan oppilaan seuraavan vuoden opinnoista ranskalaisessa koulussa. Opettajan mukaan 11-vuotias oppilas pitkästyi, koska yhdysluokalla ei ollut juurikaan muita samanikäisiä. Oppilas olisi ranskalaisen systeemin mukaan siirtynyt seuraavana syksynä yläkouluun (collège), jossa hänen olisi pitänyt opiskella CNED-etäopetusjärjestelmän mukaan. Tammikuussa 2009 vanhemmat tiedustelivat lapsensa halukkuutta koulun vaihtoon seuraavana syksynä. Ensimmäinen reaktio ja vastaus olivat kielteiset. Vanhemmat päättivät antaa asian olla, mutta kevään aikana ranskalainen luokanopettaja otti siirron uudelleen puheeksi. Opettaja kertoi oppilaan olevan pitkästynyt, koska hän oli toisia noin vuoden edellä ja kaikin tavoin hyvä oppilas. (Ä3, 2011; 2012.)

Toukokuussa vanhemmat tiedustelivat lapseltaan asiaa uudelleen, mutta varoittelivat, että alku olisi vaikeaa vieraskielisessä ympäristössä ilman vanhoja ystäviä. Yllättäen lapsi vastasi haluavansa mennä suomalaiseen kouluun. Tämän jälkeen

ranskalainen opettaja järjesti tapaamiset suomalaisen rehtorin, oppilaan tulevan luokanopettajan sekä suomalaisen luokan kanssa. Opettajat myös keskustelivat keskenään oppilaan tasosta ja tulevasta kouluvuodesta. Varsinkin suomen kielen osalta ensimmäinen vuosi tulisi vaatimaan paljon. Vanhemmat olivat huolissaan suomalaiselle opettajalle koituvasta lisätyöstä, kun luokassa olisi oppilas, joka ei juuri ollenkaan osaa suomea. Lapsi otettiin kuitenkin hyvin vastaan kouluun niin rehtorin, opettajan kuin toisten oppilaidenkin taholta. Opettaja puhui aluksi myös englantia, jota ranskalainen oli opiskellut jo muutaman vuoden. Opettaja oli lisäksi pyytänyt, että suomalaiset eivät koskaan jättäisi uutta oppilasta yksin. Jonkun pitäisi olla aina näyttämässä, milloin mennään ruokalaan tai tiettyyn luokkaan, jotta ranskalainen ei eksyisi. Silti väärinkäsityksiä syntyi. Joskus ranskalainen oppilas lähti kotiin jo tuntia aiemmin, vaikka koulupäivä olisi vielä jatkunut. (Ä3, 2011; 2012.)

Myöhemmin saman perheen toinen lapsi halusi vanhemman sisaruksensa mallin mukaan siirtyä suomalaiseen kouluun jo 8-vuotiaana. Vanhemmat epäröivät aluksi, koska lapsen ranskan kielen taso ei ollut vielä oikeinkirjoituksen ja verbien taivutuksen osalta riittävän hyvä. Vanhempi lapsi oli ollut 11-vuotias siirtyessään suomalaiseen kouluun ja oli jo ennättänyt oppia oman äidinkieltensä tärkeimmät asiat. Nuoremman sisaruksen täytyisi opiskella suomalaisen koulupäivän jälkeen vielä kotona ranskaa ja matematiikkaa ranskalaisen opetussuunnitelman mukaan äidin ohjauksessa. Vanhemmat kysyivät kahdelta ranskalaiselta luokanopettajalta, kykenisikö oppilas heidän mielestään tähän. Opettajat olivat hyvin positiivisia ja sanoivat lapsen selviytyvän. He myös antoivat ranskan lisätehtäviä, joita oppilas voisi tehdä kotona. (Ä3, 2011; 2012.)

Nuoremman lapsen osalta ensimmäinen suomalaisessa koulussa vietetty vuosi sujui vielä paremmin kuin vanhemmalla sisaruksella. Oppilas meni toiselle luokalle, jossa opetuksessa oli vielä paljon leikinomaisuutta. Tämä helpotti sopeutumisessa, vaikka suomen kieli ei vielä sujunut. Molemmilla lapsilla oli kuitenkin alussa kausi, jolloin he tunsivat itsensä yksinäisiksi. Heillä oli ystäviä, mutta kommunikointi suomeksi oli vaikeaa ja se aiheutti yksinäisyyden tunteen. (Ä3, 2011; 2012.) Perheen kolmas lapsi pysyi ranskalaisessa koulussa niin kauan kuin perhe oli Suomessa.

Nuorempi sisarus kertoo olleensa aluksi hieman peloissaan suomalaisessa luokassa, mutta saaneensa pian ystäviä. Suomen kielen opiskelu tuntui ensin vaikealta. Oppilaalla kävi kotona kerran viikossa yksityisopettaja antamassa lisäopetusta suomen kielessä. Haastattelua tehtäessä hän oli jo kolmatta vuotta suomalaisessa koulussa ja osallistui oman luokkansa kanssa suomen tunneille. Ensimmäisestä vierailustaan suomalaisessa luokassa oppilas kertoo vielä lähes kolmen vuoden jälkeen hämmennyneen oloisena muistikuviaan:

*Kun menin ensimmäiseen [suomalaiseen] luokkaani, ranskalainen opettajani oli lähtenyt viemään minua ja kun astuin sisään, siellä oli valoa... näin kaikki ....*



*he olivat tehneet piirustuksia... näimme piirustuksia seinillä, näin kaikki [oppilaat], jotka katsoivat minua, se tuntui... ja mietin, miten tulen pärjäämään täällä. Sitten [suomalainen] opettaja sanoo kaikkien nimet ja yritin muistaa niitä, mutta en onnistunut... ja... pelkäsin vähän.*<sup>138</sup> (RO12, 2013.)

Ensimmäisen ranskalaisen oppilaan käytyä vuoden ajan suomalaista koulua alkoivat myös toiset ranskalaiset perheet kiinnostua koulun vaihtamisesta. Kyseisen oppilaan ja hänen vanhempiansa positiiviset kertomukset suomalaisesta koulujärjestelmästä herättivät toisten vanhempien ja lasten uteliaisuuden. Näiden vanhempien tyytymättömyys ranskalaiseen koulusysteemiin ja Raumalla toimivan ranskalaisen koulun toimintakulttuuriin vaikuttivat osaltaan päätöksen tekoon. Ranskalainen koulu ei enää tuolloin enemmälti tehnyt yhteistyötä suomalaisen koulun kanssa. Ranskalaisen oppilaiden osallistuminen suomalaisen koulun taito- ja taideaineiden tunneille oli vähentynyt ja koski enää vain yläkoulun oppilaiden osallistumista suomalaisten liikuntatunneille kerran viikossa. Suomalaisen koulun oli vaikea ottaa oppitunnille omien oppilaiden lisäksi esimerkiksi kymmentä ranskalaista oppilasta. Osa ranskalaisista opettajista myös koki, että yhteistyö sotkee ranskalaista lukujärjestystä ja jos sinänsä raskasta opetussuunnitelmaa. (TPK 2010.)

Ranskalaisen koulun toiminnan alkaessa Raumalla vuonna 2005 oli koulun ensimmäinen rehtori solminut hyvät suhteet suomalaiseen kouluun ja aloittanut yhteistyön, joka sai paljon kiitosta sekä ranskalaisilta vanhemmilta että oppilailta itseltään. Yhteistyö tarjosi myös tavan oppia hieman suomen kieltä, jota ei tuolloin vielä koulussa opetettu. Vuodesta 2007 alkaen koulun oppilasmäärä kasvoi, mikä osaltaan vaikeutti tilannetta. Lisäksi uusi rehtori ei nähnyt yhteistyötä yhtä tarpeelliseksi kuin edeltäjänsä. Näin ollen yhteistyö aluksi väheni koskemaan vain yläkoululaisten liikuntatunteja ja vuodesta 2010 alkaen loppui vähitellen kokonaan. Ranskalaisille yläkoululaisille vierasta kieltä opettanut suomalainen kielenopettaja kirjoittaa:

*Joskus ehdotin, että voisimme tehdä ranskalaisten yläasteilaisten kanssa vierailun suomalaiseen lukioon tai yläasteelle, mutta sen järjestäminen ei koskaan sopinut. Koin suurena menetyksenä sen, ettemme voineet tehdä yhteistyötä. Koulussa oli vähän opiskelijoita ja heidät olisi helpommin voinut integroida suomalaiseen yhteiskuntaan, jos he olisivat tutustuneet suomalaisiin nuoriin. Tuntuu,*

<sup>138</sup> *C'est que...quand j'étais entrée dans ma première classe, j'étais avec la maîtresse française, elle m'avait accompagnée, et...et quand je suis entrée, y avait... y avait la lumière qui... qui était là, on voyait toutes les...les...ils avaient fait des... des dessins...on voyait des dessins sur les murs, je voyais tout le monde qui...qui me regardait, ça faisait... je me disais : comment je vais...je vais y arriver, c'est... Ensuite, la...la maîtresse, elle dit tous les noms de tout le monde et j'essayais de me rappeler mais j'arrivais pas ... et ... j'avais un peu peur.*

*että tärkeämpää oli aikataulun noudattaminen kuin se, että olisi tapahtunut jotain todella mieliin painuvaa kulttuurien kohtaamista. Tällaiset asiat ovat tietysti rehtorin päätettävissä, joten riippuu paljolti persoonasta miten koulu toimii. (SOPE1, 2012.)*

Ulkomailla toimivien ranskalaisten koulujen yhteistyön tärkeyttä paikallisten koulujen kanssa painotti myös koulussamme käynyt tarkastaja. Hän vertasi yhteistyötä kulttuuridiplomatiaan ja opettajia suurlähettiläisiin. Hän painotti myös koulun tasavaltalaisia arvoja, muun muassa sitä, että koulu on kaikkia lapsia varten. Koulutyö on tarkastajan mielestä myös kulttuuriperintötyötä. Ranskalainen koulu ei saisi olla Raumalla eristäytynyt, vaan sen tulisi tehdä monipuolista yhteistyötä suomalaisten kanssa. Oppilaille pitäisi kehittyä uteliaisuus erilaisuutta kohtaan, mikä luo samalla kulttuurista avoimuutta. (TPK 2015.)

Pidin koulussa vuodesta 2006 alkaen 2–5-vuotiaiden luokalle suomalaisia lauluja leikkituokioita sekä vuodesta 2007 lähtien Suomen kulttuurin ja suomen kielen alkeistunteja kaikille koulun oppilaille. Tarkoitus oli opettaa lapsille hyödyllistä perussanastoa ja tavallisimmat ilmaisut muun muassa tervehtiessä ja kiittäessä. Lisäksi tärkeän osan opetusta muodostivat suomalaisen elämän esittely, vuotuisjuhlat ja kansalliset merkkipäivät. Koulussamme ei siis missään vaiheessa opetettu suomea opetussuunnitelman suomi toisena kielenä -oppiaineena, kuten ulkomaalaisille yleensä opetetaan suomalaisissa kouluissa. Suomen tuntien määrät koulussamme olivat pieniä, vain 20–55 minuuttia viikossa luokkaa kohti. Lisäksi luokat koostuivat eri aikaan Suomeen tulleista oppilaista. Samassa ryhmässä saattoi olla juuri Suomeen tulleita, kieltä taitamattomia lapsia ja täällä jo 3–4 vuotta asuneita oppilaita. Pienen viikoittaisen tuntimäärän ja ryhmien sisäisten, suurien tasoerojen takia eteneminen oli hidasta ja monet asiat jäivät kesken oppilaiden muuttaessa pois Suomesta. Ranskalaiset oppilaat eivät siis enää osallistuneet suomalaisen koulun taitoja taideaineiden tunneille, mutta jatkoin yhteistyötä joidenkin suomalaisten opettajien ja heidän oppilaidensa kanssa. Tapasimme suomalaisia oppilaita muutaman keran vuodessa joko ranskalaisessa tai suomalaisessa koulussa eri teemojen puitteissa. Tämä antoi ranskalaisille oppilaille edes jonkinlaisen mahdollisuuden nähdä suomalaista koulumaailmaa. Vaikka oppilaat asuivat Suomessa, he elivät pitkälti ranskalaista elämää.

Lähtökohdat omaan työhöni eivät siis olleet parhaat mahdolliset ja tuntuivat välillä jopa toivottomilta. Koen kuitenkin onnistuneeni tehtävässäni hyvin niissä olosuhteissa, jotka vallitsivat tuntimäärien ja ryhmien suhteen. Useat äidit kertoivat lastensa odottavan keskiviikkoa, jolloin lukujärjestyksessä oli suomen tunti. Joka kevät sain ranskalaisilta lahjoja, joiden mukana oli kauniisti kirjoitettuja kiitoksia lapsilta ja vanhemmilta. Eräs äiti kirjoitti korttiin:

*Kiitos, että jaatte pojallamme tietoa kulttuuristanne, kielestänne ja tavoistanne. Poikamme opettaa meille paljon asioita Suomesta ja hänen lauseensa alkavat aina: Opettaja sanoi, että...*<sup>139</sup>

Lapset ja vanhemmat siis arvostivat suomen tunteja, vaikka koulun uusi johto ei välttämättä kokenut niitä eikä yhteistyötä suomalaisten kanssa hyödyllisenä. Koulu ei halunnut panostaa suomen kielen opettamiseen, vaan englannin kielen tuntimäärää lisättiin. Koulun kulttuuriperintöyhteisön sisällä ei vallinnut yksimielisyyttä suomen kielen oppimisen tärkeydestä. Osa vanhemmista halusi englannin kielen painotusta, koska perheiden muuttaessa vanhempien työn perässä muualle päin maailmaa englannin kielen taidosta olisi enemmän hyötyä. Vuosien kuluessa joku rehtoreista totesi, että koulumme tehtävä ei ole opettaa oppilaille suomea. Osa oppilaista osallistui kuitenkin koulun ulkopuolella musiikki- ja liikuntaharrastuksiin paikallisessa musiikkiopistossa ja urheiluseuroissa. Tämän takia monet vanhemmista olisivat toivoneet lastensa oppivan koulussa enemmän suomen kieltä. Näin suomalaisten ystävien löytäminen olisi ollut helpompaa. Vanhemmat pitivät jopa häpeällisenä sitä, että koulu ei panostanut suomen opetukseen. Joukossa oli perheitä, jotka olivat olleet Suomessa jo muutamia vuosia ja tulisivat olemaan edelleen useita vuosia. Vanhemmat pitivät outona sitä, että lapsi osaisi vain perusasioita kielestä. Suurin osa oppilaista tapasi koulun jälkeen vain toisia ranskalaisia eikä saanut näin ollen harjoitusta suomen kielessä. Musiikki- ja liikuntaharrastuksetkaan suomalaisten kanssa eivät riittäneet oppilaiden kielitaidon parantamiseen. (TPK 2008, 2009, 2014.) Vähäinen yhteistyö suomalaisten kanssa ja tyytymättömyys laajemminkin koulun toimintakulttuuriin sai yhä useamman perheen tekemään päätöksen lapsensa siirtämisestä suomalaiseseen kouluun.

Syksyllä 2010 kahdeksan oppilasta aloitti koulun suomalaisessa peruskoulussa. Lisäksi oppilas, joka oli jo aiemmin siirtynyt ranskalaisesta koulusta suomalaiseen päiväkotiin ja esikouluun, jatkoi suomalaisessa koulussa. Myös kaksi ranskalaisen peruskoulun Raumalla päättäneitä oppilasta aloitti opinnot suomalaisessa lukiossa. Syksyllä 2011 ja 2012 jälleen kaksi ranskalaista perhettä siirsi lapsiaan suomalaiseen kouluun. Lisäksi Suomeen juuri muuttaneen perheen vanhemmat päättivät laittaa kaksi lastaan suoraan suomalaiseen peruskouluun. He tapasivat kuitenkin ensin Raumalla ranskalaisen rehtorin, mutta todettuaan, että koulu ei tee juurikaan yhteistyötä suomalaisen koulun kanssa, perheen lapset menivät suoraan suomalaiseen peruskouluun. Vaikka vanhempi kahdesta lapsesta oli aluksi kriittinen uutta koulua kohtaan, tapahtui sopeutuminen nopeasti. Ensimmäisen koulupäivän jälkeen hän ilmoitti

<sup>139</sup> *Merci de faire partager à notre fils votre culture, votre langue et vos coutumes. Notre fils nous apprend beaucoup de chose sur la Finlande et ses phrases commencent toujours par : Opettaja a dit que...*

kotona, ettei halua enää palata ranskalaiseen kouluun ollenkaan. Samalla hän kertoi aikovansa suorittaa myös ylioppilastutkinnon Suomessa. (Ä10, 2013.) Suomalaisiin kouluihin siirtyneistä ranskalaisista suurin osa oli hyviä oppilaita, joilla ei ollut vaikeuksia menestyä koulussa ja seurata ranskalaista opetussuunnitelmaa. Joukossa oli kuitenkin myös oppilaita, joilla oli vaikeuksia pysyä ranskalaisen koulun nopeasti etenevän opetuksen tahdissa ja selviytyä suuresta määrästä kotitehtäviä.

Jo ennen siirtymistään syksyllä suomalaisen kouluun muutamat ranskalaisista oppilaista olivat edellisenä keväänä tutustumassa koulun toimintaan. Koulu teki heti suuren vaikutuksen sekä lapsiin että vanhempiin. Siellä oli rauhallista, kukaan ei huutanut ja kaikkeen oli aikaa. Oppilailla oli aikaa tehdä tunnilla tehtävät loppuun ja mennä sitten välitunnille. Heillä oli mahdollisuus pelata erilaisia pelejä. Opettajalla oli myös aikaa esitellä koko koulu uudelle ranskalaiselle oppilaalle samalla, kun suomalaiset tekivät tehtäviä. Ranskalaisen oppilaan pyydettiin myös kirjoittamaan äidinkielellään itsestään aine, joka käännettiin suomeksi. Näin suomalaiset tutustuivat jo etukäteen uuteen luokkatoveriinsa. (Ä1, 2012.) Opettajat tuntuivat alusta saakka ystävällisiltä ja auttoivat uusia oppilaita sopeutumaan luokkaan. Ranskassa uusi oppilas oli jätetty aina luokassa sopeutumaan yksin, ilman apua. (RO13, 2013.)

Ranskalaisten perheiden joukossa Raumalla oli myös kaksi perhettä, jotka ottivat lapsiaan pois ranskalaisesta koulusta kotiopetukseen. Yhden perheen lapsista osa jäi kouluun, mutta yksi sisaruksista siirtyi kotiopetukseen. Sen sijaan toisen perheen vanhemmat ottivat kaikki lapsensa pois koulusta. Taustalla oli tyytymättömyys koulun toimintaan ja koulumaailman kovuuteen ja vaativuuteen, vaikka kyseisillä oppilailla ei ollutkaan esimerkiksi oppimisvaikeuksia. Tämän perheen äiti sanoi myöhemmin tavatessamme, että hänen lapsensa kiittävät häntä joka päivä mahdollisuudesta opiskella kotona. Opetus oli järjestetty CNED-etäopetuksen kautta. Oppilaat opiskelivat itsenäisesti valmista materiaalia sekä keskustelivat skype-yhteyden kautta Ranskassa olevien opettajien kanssa. Opettajat olivat kannustavia ja lapset etenivät oman rytminsä mukaan. Oppilaat tapasivat kuitenkin Raumalla muita lapsia ja nuoria, lähinnä suomalaisia, muun muassa musiikki- ja liikuntaharrastusten puitteissa. (TPK 2012; 2018.)

Ajatus ensimmäisen ranskalaisen oppilaan siirtymisestä suomalaisen kouluun vuonna 2009 oli siis tullut ranskalaiselta luokanopettajalta. Hän oli ensimmäinen kulttuuriperintöyhteisön rikkoja, koska hän uskalsi kyseenalaistaa ranskalaisen koulun toimintatapaa. Hän ajatteli tilanteessa lapsen etua. Kulttuurin muutos alkoi yksilön haluamalla muutoksella. Pian myös vanhemmat alkoivat pohtia muutoksen mahdollisuutta. Ranskalaisyhteisön asuessa Raumalla kulttuurienvälisyys ilmeni yhteisön uskalluksena ajatella, voisiko ranskalaista koulujärjestelmää kyseenalaistaa ja asioita tehdä toisin. Nämä kulttuuriperinnön rikkojat olivat valmiita kohtaamaan muutoksia.

Kriittisessä kulttuuriperintökeskustelussa (esim. Björkholm 2015) on keskusteltu muun muassa kulttuuriperinnön yhteensopivuudesta perusarvojen ja ihmisoikeuksien kanssa. Koulun tapauksessa osa vanhemmista ei hyväksynyt Raumalla kouluyhteisön toimintakulttuuria kaikilta osin. Yhteisön sisällä syntyi ristiriita jatkaa tai hylätä kasvatukseen liittyvää ranskalaista koulukulttuuriperintöä. Tärkeäksi kysymykseksi nousevat myös lapsen oikeudet, jotka ovat osa ihmisoikeuksia. Aineettoman kulttuuriperinnön yleissopimuksen mukaan kulttuuriperinnön tulee sopia yhteen ihmisoikeuksien kanssa. Voidaankin pohtia, toteutuvatko oikeudet, jos ranskalaisessa koulussa lapsia saa rangaista ja nöyryyttää koko luokan edessä vielä nykyään ilman, että kukaan puuttuu asiaan. Oikeuttaako se, että kova kasvatuserä ranskalaista kulttuuriperintöä, aikuisia toimimaan vastoin lapsen oikeuksia? Kulttuuriperintöprosessissa yhteisön sisällä voi syntyä valta-asetelmia ja ristiriitoja, koska kaikki yhteisön jäsenet eivät kannata samojen kulttuuripiirteiden jatkumista. Kulttuuriperintöyhteisön jäsenet ajattelevat asioita eri näkökulmasta ja kokevat ne eri tavalla merkityksellisiksi. (Björkholm 2015, 148–149; Latvala-Harvilahti 2021, 27.)

Useamman oppilaan siirtyminen suomalaiseen koulujärjestelmään aiheutti yllättäen kielteisiä reaktioita ranskalaisessa koulussa. Perheet leimattiin vaikeiksi tapauksiksi, jotka eivät olleet tyytyväisiä mihinkään. Myös toisten ranskalaisten vanhempien taholta tuli kritiikkiä. Siirron tehneitä vanhempia arvosteltiin siitä, että he eivät käyttäneet työnantajan tarjoamaa mahdollisuutta ranskalaiseen koulutukseen. (TPK 2011.) He ikään kuin pettivät maanmiehensä. Nämä perheet toimivat kulttuuriperinnön rikkojina myös siksi, että he uskalsivat vastustaa ranskalaista koulua ja ottaa lapsensa sieltä pois. He rikkoivat kulttuuriperintöyhteisön, Raumalle muodostuneen ranskalaisen koulusaarekkeen. Perheet halusivat, että lapset pääsisivät näkemään suomalaista kulttuuria sisältäpäin ja oppimaan tilapäisen asuinmaansa kieltä ja kulttuuria suomalaisten lasten joukossa. Vanhemmat olivat avoimia uusille ajatuksille ja uskalsivat antaa lapsilleen mahdollisuuden kokea erilaisen koulumaailman kuin mitä ranskalaisessa koulussa oli tarjolla.

Myöhemmässä vaiheessa Raumalle muutti myös ranskalaisia perheitä, jotka laittoivat lapsensa suoraan suomalaiseen kouluun. Syyt olivat moninaiset. Yhden perheen mielestä koulu ei tehnyt riittävästi yhteistyötä suomalaisen koulun kanssa. Oli myös lapsia, joiden vanhempien työsopimus ei edellyttänyt ranskalaiseen kouluun pääsyä. Ainoa vaihtoehto oli siis oppilaan laittaminen suomalaiseen kouluun. Monet näistä vanhemmista olivat lopulta kuitenkin tyytyväisiä siihen, että heidän lapsensa ”joutuivat” suomalaiseen kouluun ja saivat kokea erilaisen koulun toimintakulttuurin. (TPK 2019; 2020.)

## 5.5 Kaksi koulumaailmaa

Ranskalainen neuropsykologi ja kognitiivisen psykologian tohtori Pascale Toscani kirjoittaa, että kaikilla maailman lapsilla on sama tarve tulla otetuksi huomioon positiivisesti. Jotta lapsi kehittyisi, häntä tulee kohdella hyväntahtoisesti, mikä on yhtä tärkeä perustarve kuin esimerkiksi ravinto. (Toscani 2019, 6–7.)

Ranskalaisen ja suomalaisen koulun erilainen suhtautumistapa lapseen tulee esiin seuraavassa ranskalaisen äidin kertomuksessa. Hänen lapsensa aloitti 2,5-vuotiaana ranskalaisen koulun Raumalla. Vanhemmat puhuivat lapselle ranskaa, mutta hän oli kuullut suomea pienestä saakka muun muassa avoimessa päiväkodissa. Lisäksi perheellä oli suomalaisia ystäviä, joiden kanssa vanhemmat puhuivat englantia. Kouluun tottuminen oli oppilaalle hankalaa. Aluksi ranskalainen opettaja oli ystävällinen ja yritti saada lapsen sopeutumaan luokan rytmiin. Tämä oli kuitenkin vaikeaa ja lopulta oppilas meni täysin lukkoon eikä halunnut enää puhua. (Ä13, 2018.)

Äiti kertoo:

*Opettaja huomasi tämän ja sanoi meille, että lapsemme ei ole normaali, on ongelmia, hänellä on ehkä dysleksia ... aivan. Hän luetteli meille monia ongelmia ja siis ... joten meidän oli vaikea hyväksyä, että lapsemme ei olisi normaali, että hänellä olisi ongelmia. Meidän mielestämme lapsi oli normaali, hän vain oli aloittanut [koulun] hyvin varhain ja se lukitsi hänet.<sup>140</sup> (Ä13, 2018.)*

Opettaja oli kertonut arvelujaan diagnoosista jo ennen asiantuntijoiden arviota tilanteesta. Rehtori ja opettaja kehottivat vanhempia testauttamaan lapsen skypen kautta tavoitettavan ranskalaisen puheterapeutin avulla. Puheterapeutin mielestä alle 3-vuotiaalle oli vaikea tehdä testiä, mutta hän lupasi yrittää. Testin jälkeen lausunnossa todettiin kielen oppimisen viivästyminen, joka johtui siitä, että lapsi on elänyt syntymästään saakka kolmen kielen vaikutuspiirissä. Puheterapeutti piti normaalina sitä, että lapsi ei vielä tässä vaiheessa, alle 3-vuotiaana, puhu hyvin. Sen sijaan ranskalaisen luokanopettajan oli vaikea hyväksyä testin tulosta ja hän vaati, että vanhemmat järjestäisivät lapselleen kolme kertaa viikossa puheterapian skypen avulla. Vanhemmat suostuivat tähän, mutta huomasivat, että näin pienen oli vaikeaa olla kolme kertaa viikossa 20 minuuttia paikoillaan tietokoneen ääressä ja puhua täysin tuntemattoman henkilön kanssa. Edistystä kuitenkin tapahtui kielen kanssa kotona, mutta koulussa oppilas ei pystynyt kommunikoimaan. (Ä13, 2018.)

<sup>140</sup> *La maîtresse l'a remarqué et elle nous a dit que notre enfant n'était pas normal, qu'il avait des soucis, peut-être que l'enfant était dyslexique, enfin. Elle nous a dit plein de problèmes et donc... du coup on avait beaucoup de mal à accepter que notre enfant ne soit pas normal, qu'il y ait des problèmes. Parce que pour nous l'enfant était normal, c'est juste que l'enfant avait commencé très tôt et que ça l'a bloqué.*

Lapsi osallistui puheterapiaan skyphen kautta kaksi tai kolme kertaa viikossa koko ensimmäisen kouluvuoden ajan. Opettaja käski lisäksi perhettä lopettamaan kokonaan suomen- ja englanninkielisen kanssakäymisen suomalaisten ystävien kanssa. (Ä13, 2018.) Pascale Toscanin mukaan aivoja ei ole ohjelmoitu oppimaan vain yhtä kieltä. Vanhemmille suuntaamassaan teoksessa Toscani rauhoittelee ranskalaisia vanhempia toteamalla, että toisen kielen oppimisella ei ole negatiivista vaikutusta ensimmäiseen opittuun kieleen. Päinvastoin, toinen kieli voi vahvistaa ensimmäistä. Esimerkkinä tutkija mainitsee vieraassa maassa asuvat perheet, monikulttuuriset perheet sekä maat, joissa on esimerkiksi kaksi virallista kieltä. Kieli on kulttuurin ilmentymä ja ilmaisee myös puhujan identiteettiä. (Toscani 2019, 28–30.)

Haastatteleman äiti kertoo vanhempien huomanneen kouluvuoden lopussa, että oppilaalla oli kansiossaan vain viisi paperia matematiikan harjoituksia. Tavallisesti ranskalaisessa koulussa jo pienet oppilaat tekevät tehtäviä myös ranskan kielessä ja muissakin oppiaineissa. Myös toiset vanhemmat olivat havainneet, että heidänkin lapsillaan oli tavallista vähemmän harjoituspapereita ja valittaneet tästä rehtorille. (Ä13, 2018.)

Äiti jatkaa:

*Opettaja sanoi, että hän oli keskittynyt kieleen ja hienomotoriikkaan, koska lapsella oli ongelmia hienomotoriikassa. Oppilaalla oli vaikeuksia pitää kynää ja me olimme huomanneet, että lapsi on vasenkätinen. Mutta opettaja sanoi, ei, lapsi on oikeakätinen ja niinpä hän opetti lasta pitämään kynää oikeassa kädessä. Niinpä, lapsi oli ... lapsi on vasenkätinen. Siispä, lapsella oli vaikeaa, välillä hän laittoi kynän vasempaan käteen ja välillä oikeaan. Siis, koko vuoden ajan lapsi ei tiennyt, kumpi on hänen puolensa. Kun taas me kotona näimme selvästi, että se oli vasen käsi ... pääasiallinen käsi. Mutta opettaja ei uskonut meitä. Niinpä lapsi jäi jälkeen myös kirjoituksessa, opettajan takia siis.*<sup>141</sup> (Ä13, 2018.)

<sup>141</sup> *La maîtresse a dit qu'elle s'était focalisée sur le langage et la motricité fine parce que l'enfant avait des problèmes de motricité fine. L'élève avait du mal à tenir le stylo et on a remarqué, nous, que l'enfant était gaucher. Mais la maîtresse a dit non, l'enfant est droitier et donc, elle a appris à l'enfant à tenir le stylo de la main droite. Alors, que l'enfant était... alors, que l'enfant est gaucher. Et donc, l'enfant a eu du mal, un coup l'enfant se mettait avec le stylo avec la main gauche et un coup avec la main droite. Et donc, toute l'année l'enfant ne savait pas quel était son côté. Alors que nous à la maison on voyait bien que c'était la main gauche qui était la main principale. Mais la maîtresse ne nous croyait pas. Et donc, l'enfant a eu du retard aussi sur l'écriture, pour la maîtresse alors.*

Ensimmäisen kouluvuoden lopulla vanhemmat harkitsivat oppilaan ottamista pois ranskalaisesta koulusta, mutta päättivät kuitenkin lopulta yrittää vielä toista vuotta tutussa ympäristössä. Vanhemmat kokivat erityisen raskaana sen, että koulusta saatu palaute oli aina negatiivista. Opettaja ei koskaan sanonut mitään positiivista oppilaasta. Joka kerta opettajan tapaamisen jälkeen äiti itki. Toinenkin kouluvuosi oli erittäin vaikea, koska opettaja vaati aivan liian vaikeita asioita. Lapsi itki lähtiessään kouluun ja myös sieltä palatessaan. Toisen vuoden lopulla, 4-vuotiaiden MS-luokan jälkeen oppilaan kansio oli tyhjä. Hän ei ollut tehnyt yhtään harjoitusta koulussa koko vuonna. Vanhemmat menivät tapaamaan rehtoria ja näyttivät tälle oppilaan tyhjän kansion. Opettaja oli kuitenkin vaatinut vanhempia tekemään lapsen kanssa monia harjoituksia kotona. Lisäksi opettajalle oli näytettävä jokaisen kolmen lukukauden lopulla, millaisia harjoituksia oli kotona tehty. Vanhempia harmitti se, että he tekivät kotona opettajalle kuuluvaa työtä, mutta koulussa oppilaan kansioon ei tullut yhtään harjoituspaperia. (Ä13, 2018.)

Ennen kuin vanhemmat tekivät päätöksen lapsensa siirtämisestä suomalaiseen päiväkotiin, lapsi oli suomalaisen puheterapeutin testissä, jossa havaittiin ongelmia kielellisessä kehityksessä. Suhtautuminen oli kuitenkin positiivista ja lausunnossa todettiin, että lapsi tarvitsee vain enemmän aikaa. Suomalainen puheterapeutti, lääkäri ja lastentarhanopettaja rauhoittelivat vanhempia ja lopulta vanhemmat olivat tyytyväisiä päätökseensä siirtää lapsi suomalaiseen päiväkotiin. Ranskalainen opettaja oli sanonut vanhemmille, että hänen tehtävänsä ei ole opettaa lasta puhumaan. Suomalainen lastentarhanopettaja vastaavasti rauhoitteli vanhempia ja sanoi, että hänen tehtävänsä on nimenomaan opettaa tätä lasta. Ranskalainen opettaja vertaili koko ajan lapsia keskenään, kun taas suomalainen sanoi, ettei oppilasta pidä vertailla toisiin lapsiin. Tämä lapsi tarvitsee vain enemmän aikaa kolmen eri kielen kanssa. Ensimmäisen kuukauden aikana suomalaisessa päiväkodissa lapsi täytti kymmenen harjoituspaperia. Ero oli valtava edellisen koko vuoden tyhjiin kansion verrattuna. Lisäksi suomalainen opettaja totesi heti lapsen olevan selvästi vasenkätinen. (Ä13, 2018.)

Suomalaisessa päiväkodissa vietetyn ensimmäisen vuoden aikana lapsi oppi paljon enemmän kuin kahdessa vuodessa ranskalaisessa koulussa. Äiti on nähnyt lapsessaan tapahtuneen suuren muutoksen. Lapsi on iloinen ja tyytyväinen eikä hänellä ole stressiä. Kesälomalla hän oli jopa kysellyt, milloin pääsee taas kouluun. Kouluun menemiseen liittyvä ilo on uutta. Vanhemmat ovat harmitelleet, etteivät siirtäneet lastaan jo aiemmin suomalaiseen päiväkotiin. Äiti sanoo, ettei hän kuitenkaan haluaisi olla negatiivinen ranskalaista koulujärjestelmää kohtaan. Hän on käynyt koulun 1980- ja 1990-luvulla Ranskassa, mutta kokee, että olisi itsekin oppinut paremmin suomalaisessa koulussa. Lapsensa ranskalaista opettajaa äiti ei sinänsä halua moittia huonoksi. Kyseinen opettaja ei ollut hyvä hänen lapselleen, vaikka saattoi olla hyvä opettaja jollekin toiselle. (Ä13, 2018.)



Opettajien erilaisesta tavasta suhtautua vanhempiin äiti kertoo:

*Kun ajattelen sitä, en voi hyvin, voin pahoin. No niin, minä ... käyn läpi uudesta kaiken, mitä [ranskalainen] opettaja sanoi lapsestani ja ajattelin, mitä olen tehnyt, hänen mukaansa lukutaidottoman lapsen. Ja myöhemmin suomalainen opettaja sanoi, että lapsenne on normaali, lapsi on aivan normaali, älkää olko huolissanne. Uskomattominta oli, että ... hän sanoi, että älkää olko huolissanne. Hän rauhoitti minua enemmän ja se teki todella hyvää. Vaikka ... hän puhui englantia tai suomea ja ranskalainen opettaja puhui omaa kieltäni ja no ... enemmänkin ulkomaalainen rauhoitti minua kuin ... oma maanmieheni.<sup>142</sup> (Ä13, 2018.)*

Näissä esimerkeissä opettajan toiminnassa ilmenee Hofsteden epävarmuuden välttämisen kulttuuriulottuvuus. Opettaja oli asiantuntija eikä kuunnellut vanhempia, joita hän piti ilmeisesti maallikkoina. Opettaja oli esimerkiksi päättänyt, että lapsi on oikeakätinen eikä vanhempien kotona tekemillä huomioilla vasenkätisyydestä ollut mitään arvoa. Opettaja myös arveli diagnoosia ennen kuin oppilasta oli edes testattu tai ennen kuin lapsi oli käynyt yhdenkään asiantuntijan vastaanotolla. Opettajalla itsellään oli ranskalainen peruskoulunopettajan koulutus, joka voi olla, kuten edellä on tullut ilmi, hyvinkin eri tavoin hankittu. Hän ei siis ollut erityisopettaja eikä ollut opiskellut esimerkiksi psykologiaa.

Toinen ranskalainen äiti kuvailee ranskalaista ja suomalaista koulua kahdeksi eri maailmaksi. Ranskassa koulu on lähes vankila, josta lapset haluavat päästä pois. Se on suljettu maailma, jossa ovet lukitaan tuntien ajaksi. Perheen kotipaikkakunnalla Ranskassa kaksi oppilasta pakeni koulusta välitunnin aikana. Koulu oli ympäröity aidalla, mutta oppilaat olivat kaivaneet pakotien aidan alle. Vanhemmat vaativat rangaistusta välituntivalvojana toimineelle henkilölle. Paon seurauksena koulua ympäröivän aidan alle rakennettiin betoninen seinämä estämään uudet pakenemiset. Suomessa koulu on äidin mielestä lasten koulu, joka on kuin toinen koti. Lapset paneutuvat paremmin koulunkäyntiin täällä kuin Ranskassa, jossa koulu on opettajien koulu, ei lasten eikä vanhempien. (Ä10, 2013.)

<sup>142</sup> *Quand on y pense, moi, je ne suis pas bien, je suis mal à l'aise. Enfin je... je revois tout ce que la maîtresse disait sur mon enfant et je me disais, j'ai fait quoi, j'ai fait une illettrée comme enfant selon elle. Et après, la maîtresse finlandaise a dit mais votre enfant est normal, l'enfant est tout à fait normal, ne vous inquiétez pas. C'est ça le pire, c'est que... elle a dit mais vous n'inquiétez pas. Elle m'a plus rassurée et ça m'a fait très, beaucoup de bien. Alors que... elle parlait en anglais ou en finnois et que la maîtresse française, elle parle dans ma langue et bah... c'est plus l'étrangère qui m'a rassurée que... ma compatriote.*

## Liika vapaus hämmentää

Haastatteluissa selviää, että toisin kuin ranskalaisessa koulussa, suomalaisessa koulussa vallitsee opettajan ja oppilaan välillä luottamuksellinen suhde ja opettajat kannustavat koko ajan oppilaitaan. Suomalaiset opettajat myös kunnioittavat oppilaita. Ranskalaiseen äitiin on tehnyt suuren vaikutuksen esimerkiksi suomalainen tapa, jossa lapsi saa todistuksensa suoraan opettajan kädestä. Tätä ei tapahdu Ranskassa. (Ä1, 2011.) Toinen äiti kuvailee suomalaisen opettajan ja ranskalaisen oppilaan välistä suhdetta:

*Täytyy korostaa, että opettajien saatavilla olo, levollisuus, avoin mieli ja vastaanottavaisuus sopivat täydellisesti lapsilleni. He oppivat rauhassa kunnioittamaan perusarvoja, he nauttivat joka päivä tämän maan rauhallisuudesta ja heillä on kasvaessaan laajempi näkemys tulevaisuudesta ulkomailla asumisen johdosta.<sup>143</sup> (Ä7, 2013.)*

Ranskalainen 11-vuotias oppilas vertailee kouluja:

[Suomalaisessa koulussa] ... *opettajat huutavat paljon vähemmän kuin Ranskassa ja että ... kun tekee virheen, kaverit, he eivät juurikaan pilkkaa ja ...se on paljon ... se on paljon parempaa ... siellä opitaan paremmin ja että... siinäpä se.* [Ranskalaisessa koulussa] ... *opettajat huusivat paljon ja antoivat meille paljon rangaistuksia ja halusivat, että olemme hyvin kilttejä ja ... kokeet olivat paljon vaikeampia kuin suomalaisessa koulussa, niinpä suomalaisessa koulussa opitaan paljon paremmin.<sup>144</sup> (RO10, 2013.)*

Haastattelun aikaan oppilas oli kolmatta vuotta suomalaisessa koulussa, jossa hänen mielestään on hyviä opettajia. He yrittävät selittää ja auttaa oppilasta, jos tämä on tehnyt virheen. Ranskalaisessa koulussa oppilas sen sijaan sai heti huomautuksen kirjoitusvirheestä eivätkä opettajat olleet ystävällisiä. Haastattelin oppilaan

<sup>143</sup> *Il est à souligner que la disponibilité, la sérénité, l'ouverture d'esprit, la réceptivité dont font preuve les enseignants, convient parfaitement à mes enfants. Ils apprennent dans le calme et le respect des valeurs simples, ils profitent chaque jour de la quiétude du pays, et grandissent en portant loin leur regard grâce à cette vie à l'étranger.*

<sup>144</sup> [A l'école finlandaise] ... *les profs, ils crient beaucoup moins qu'en France et puis que ... quand on fait une faute, les copains, ils ne rigolent pas trop et puis... c'est beaucoup... c'est beaucoup mieux pour ... on apprend beaucoup mieux là-bas et puis... bah voilà.* [A l'école française]... *les maîtres, ils criaient beaucoup et nous donnaient beaucoup de punitions et voulaient qu'on soit très sage et puis ... il y a... les examens étaient beaucoup plus difficiles qu'à l'école finlandaise, alors qu'à l'école finlandaise on apprend beaucoup mieux.*

uudelleen, kun hän oli ollut kahdeksan vuotta suomalaisessa koulussa. Hän muisti edelleen ranskalaisen koulun opettajien epäystävällisyyden. Opettaja pilkkasi aina hänen lukemistaan. Lisäksi ranskalainen opettaja arvosteli kaikille lapsille oppilaan äitiä, joka ei ollut opettanut lastaan lukemaan. Oppilas sanoo, että opettajan käytös voi tuhota paljon ja hän ihmettelee, eivätkö ranskalaiset opettajat itse ymmärrä tätä. Sen sijaan suomalaisessa koulussa oppilaan ja opettajan keskinäinen hyvä suhde saa kahdeksan vuoden jälkeen edelleen kiitosta. Oppilaan mielestä on ilo oppia ystävällisen suomalaisen opettajan kanssa ja arvostamansa opettajan tunnilla hän myös keskittyy paremmin opiskeluun. Suomalaiset opettajat ja oppilaat tulevat hyvin toimeen keskenään ja voivat jopa ”pelleillä” yhdessä. Kuitenkin oppilas toivoo, että jotkut opettajat olisivat tiukempia. Suomalaisessa koulussa on jopa liikaa vapautta. Ne opettajat, jotka ovat tiukkoja, ovat sitä hyvällä tavalla. He kunnioittavat oppilaitaan ja heidän erilaisuuttaan ja sitä, että toiset oppivat hitaammin. (RO10, 2013; 2018.) Oppilas oppii juuri silloin, kun hän uskoo omiin kykyihinsä ja suostuu opiskelemaan. Tulokset riippuvat aina oppilaasta, opettajasta sekä heidän vuorovaikutuksestaan. Tarvitaankin opettaja, joka saa oppilaan oppimishalun viriämään. Opettajan pitää arvostaa oppilasta ja ymmärtää ihmisten erilaisuutta sekä erilaisuuden seurauksia. (Uusikylä 2003, 129.)

Suomalaisen koulun liiallinen vapaus tulee esiin myös muissa haastatteluissa. Koulun vaihdon yhteydessä opettajien antama kannustus ja koepapereihin piirretyt hymyt ovat olleet tärkeitä ranskalaisille oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Myöhemmissä haastatteluissa tulee kuitenkin ilmi tietynlaisen tiukkuuden ja täsmällisyyden puuttuminen. Kaikki haastatellut korostavat edelleen suomalaisten opettajien ystävällisyyttä ja kanssakäymisen helppoutta, mutta esimerkiksi kotitehtävien korjaamisessa ranskalaiset olisivat toivoneet täsmällisempää toimintaa. Tehtäviä saatettiin korjata ryhmissä, mikä sopi varmasti hyvin suomalaisille oppilaille, mutta ranskalainen olisi kaivannut enemmän opettajan apua ja neuvoja. (RO13, 2018; Ä10, 2017.) Suomalaisessa koulussa luotetaan liikaa lapsiin. Opettajat rauhoittelevat vanhempia ja sanovat helposti, että yläkouluikäinen ei ole vielä kypsä oppimaan tiettyä asiaa. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että joissakin oppiaineissa perustiedot voivat näin ollen jäädä niin puutteellisiksi, että se vaikuttaa myöhempään koulumenestykseen. Ranskalainen äiti on lisäksi huomannut, että Suomessa yläkoulun ja lukion välinen ero on valtavan suuri. Oppilaat yllättyvät lukio-opiskelun vaativuudesta yläkoulun vapaan ja rennon opiskeluilmapiiirin jälkeen. Äiti kysyykin, onko yläkoulussa painotettu oppilaille riittävästi systemaattisen opiskelun tärkeyttä. (Ä1, 2018.)

Äidit olisivat siis toivoneet suomalaisten opettajien vaativan juuri yläkoulussa nuorilta enemmän. Opettajien olisi pitänyt tarkistaa ja varmistaa, että oppilas on täytännyt edes minimivaatimukset tehtävien tekemisessä. Ranskalaiset oppilaat olisivat tarvinneet apua myös läksyjen tekemisessä niissä oppiaineissa, joissa on paljon suomenkielistä tekstiä. Ranskassa koululainen saa kokeen jälkeen mallivastauksen, joka

auttaa häntä ymmärtämään, mitä vastauksesta puuttui. Tästä olisi ollut apua myös suomalaisessa koulussa oleville ranskalaisille. Nyt saatu pelkkä arvosana ei auttanut oppilasta eteenpäin. (Ä10, 2017; Ä1, 2018; RO13, 2018.)

Viidettä vuotta suomalaista koulua käyvä 15-vuotias ranskalainen pohtii minulle kirjoittamassaan tekstissä suomalaisen ja ranskalaisen koulun eroja. Koulujen laittaminen paremmuusjärjestykseen on vaikeaa ja oppilas kirjoittaakin:

*En osaa sanoa, kummastako koulusta, suomalaisesta vai ranskalaisesta, pidän enemmän. Täydellinen koulu olisi sekoitus näistä kahdesta. Esimerkiksi suomalaisten opettajien kärsivällisyys ja suvaitsevaisuus yhdistettynä ranskalaisten opettajien tehokkuuteen.<sup>145</sup> (RO6, 2013.)*

On kuitenkin jotain, mitä oppilas ei kaipaa ranskalaisesta koulusta:

*Sen sijaan asia, jota en kaipaa ollenkaan ranskalaisesta koulusta, ovat liian ankarat opettajat, jotka eivät hyväksy edes tuolin pientä narahdusta tunnilla ja vielä vähemmän lörpöttelyä. Olen samaa mieltä siitä, että yksityisiä keskusteluja ei pidä sallia. Mutta mitä pahaa on keskustella tunnista tai auttaa vieruskaveria matematiikan tehtävässä? Sellaista asennettahan täytyisi pikemminkin rohkaista.<sup>146</sup> (RO6, 2013.)*

Oppilas on alkuvaiheessa ollut hämmentynyt suomalaisen koulun vapaudesta ja olisi kaivannut tarkempaa struktuuria. Äiti kertoo, että lapsi tunsikin ensimmäisen vuoden aikana ahdistusta suomalaisen koulun suuren vapauden ja selvien sääntöjen puuttumisen takia. Ranskalaisessa koulussa hän oli tottunut opettajan antamiin tarkkoihin sääntöihin: miten pitää toimia, mikä on sallittua ja mikä ehdottomasti kiellettyä. Kun suomalainen luokanopettaja pudotti vahingossa esineen lattialle, koko luokka purskahti nauramaan. Ranskalainen oppilas koki tämän käsittämättömänä. Hän ei olisi voinut ranskalaisessa koulussa nauraa opettajalle missään tilanteessa. (Ä3, 2012.) Myös toisten oppilaiden haastatteluissa on tullut esiin vastaavia huomioita. Yksi ranskalaisista myös ihmetteli, miten ilkeästi suomalaiset oppilaat kohtelivat

<sup>145</sup> *Je ne saurais pas dire quelle école, la finlandaise ou la française, je préfère. Une école parfaite serait un mélange des deux. Par exemple la patience et la tolérance des professeurs finlandais avec l'efficacité des professeurs français.*

<sup>146</sup> *Par contre, une chose que je ne regrette pas du tout de l'école française, ce sont les profs trop stricts, ceux qui n'acceptent même pas un grincement de chaise en cours, et encore moins des bavardages. Je suis d'accord que des conversations privées ne soient pas autorisées. Mais quel mal y-a-t-il à discuter de leçon, ou d'aider sa voisine pour un exercice de math ? Ce genre d'attitude devrait plutôt être encouragé.*

opettajaa, vaikka opettaja oli ranskalaisen oppilaan mielestä kiltti ja ystävällinen (RO1, 2013).

Ystävällisesti puhuvat ja oppilasta kannustavat suomalaiset opettajat saavat siis suomalaiseseen kouluun siirtyneeltä oppilaalta kiitosta. Toisaalta hän kaipaa kuitenkin ranskalaisten opettajien tehokkuutta, mutta ei näiden ankaruutta. Mitä oppilas tarkoittaa tehokkuudella? Onko tehokkuus hänelle sitä, että opettaja jakaa joka tunti suuren pinon monisteita? Eikö tunti ole oppilaan mielestä tehokas, jos käytetään vain yhtä oppikirjaa?

Ranskassa opettajia neuvotaan käyttämään opetuksessaan useita eri oppikirjoja ja kopioimaan niistä oppilaille parhaat asiat. Jos opettaja käyttää vain yhtä oppikirjaa, hän saa eri tahoilta osakseen epäilyä siitä, ettei tee riittävästi töitä. Opettajan täytyy myös aina opettaa jotain oppikirjojen ulkopuolelta. (TPK 2014.) Edellä siteerattu oppilas oli 11-vuotiaaksi saakka ranskalaisessa koulussa ja oli siis tottunut pienestä saakka saamaan suuren määrän oppimateriaalia ja tekemään läksyt moitteettomasti. Tätä taustaa vasten suomalaisen koulun ymmärtävä ja suvaitseva toimintakulttuuri on voinut tuntua ranskalaisesta tehottomalta.

Kahden koulujärjestelmän ero tulee esiin myös esimerkiksi huolellisuuden vaatimuksissa. Ranskalaisessa koulussa opettajat vaativat siisteyttä kaikissa oppiaineissa. Teksti pitää aina kirjoittaa mustekynällä ja kirjoittamisessa ja alleviivauksessa on tarkkoja sääntöjä. Jos niitä ei noudata, saa rangaistuksen. Oppilas muistelee, miten teksti piti kirjoittaa tietyn värisellä musteella ja alleviivauksien väri oli tarkasti määrätty. Väärällä värillä tehty alleviivaus aiheutti luokassa suuren draaman opettajan taholta. Suomalaisessa koulussa oppilas ei ole kokenut vastaavaa. (RO1, 2013.) Ranskalaisessa koulussa kirjoittamisessa painotetaan tarkkuutta ja virheettömyyttä, ei niinkään itseilmaisua, mielikuvitusta tai luovuutta. Luovuus kuuluu lähinnä taide- tai musiikkitunneille. (Raveaud 2006, 47.) Toisella ranskalaisella oppilaalla oli suuria vaikeuksia noudattaa määräyksiä, joiden mukaan kirjoitusvihkon eri kohtiin vedetään tietyn värisellä kynällä tietyn mittainen viiva. Oppilas koki tämän täysin hyödyttömänä ja sai jatkuvasti opettajalta moitteita väärästä toimintatavasta ja epäsiististä vihkosta. Kun hän siirtyi suomalaiseseen kouluun, äiti ilahtui nähdessään lapsensa erinomaisen siistit vihkot. Suomalainen opettaja oli sanonut, että vihko on oppilaan ja tämä saa tehdä sillä mitä haluaa. Koululainen totesi, että on parempi pitää hyvää huolta vihkosta, jolloin siitä on hyötyä. (Ä1, 2012.)

Suomalaista koulua viidettä vuotta käyvä ranskalainen oppilas kirjoittaa havaintojaan kouluista:

*Ensinnäkin, mielestäni suomalaisen ja ranskalaisen koulun välillä on paljon eroja; esimerkiksi suomalaisessa koulussa ei olla tarkkoja vihkojen siisteyden, oppimateriaalin käytön tai tunnilla lörpöttelyn suhteen.*<sup>147</sup>(RO6, 2013.)

Suomalainen luokanopettaja, jonka luokalla on ollut Raumalla useita ranskalaisia oppilaita, on tehnyt saman havainnon nähtyään oppilaidensa aiempia vihkoja ranskalaisen koulun ajalta. Opettaja kirjoittaa:

*Ranskalaisessa koulussa tehdyt vihkot on tehty huolellisesti. Suomalaisessa koulussa ei ehkä vaadita niin täydellistä käden taitoa kuin ranskalaisessa koulujärjestelmässä tai sitten omalle kohdalleni on sattunut vain erittäin hienomotorisesti taitavia oppilaita.* (SOPE2, 2013.)

Suomalaisen koulun vapautta kirjoittamisessa sekä koulutavaroista huolehtimisessa kritisoivat myös äidit. He ihmettelevät, miten opettajat sallivat oppilaiden kirjoittaa epäsiistillä käsialalla vihkoihin ja vastata samoin kokeisiin. Oppilaat saavat silti täydet pisteet. Ranskalaisessa koulussa epäsiististä käsialasta tulisi heti moitteita. Suomalaisessa koulussa oppilailta ei edellytetä vihkojen siistiä käsittelyä, vaan kannet saavat olla taitoksilla eikä opettaja huomauta asiasta. Koulureppujen pohjalla voi olla irtopapereita, joita oppilas ei osaa laittaa minnekään. Koulussa ei ole huolehdittu siitä, että paperit laitettaisiin esimerkiksi kansioihin, kuten ranskalaisessa koulussa. Lopulta paperit menevät kotona roskiin, koska perheet eivät tiedä, minne ne pitäisi laittaa. Tämäntapaisissa asioissa ranskalaiset kaipaisivat suomalaisilta kouluilta ja opettajilta selkeämpää ja tiukempaa tapaa toimia. (Ä1, 2012; Ä3, 2012; Ä10, 2017.)

Suomalaisessa koulussa oppilailta on suuri vapaus ja vähän sääntöjä, joita he kuitenkin noudattavat. Kun lapsilla on paljon vapautta, heidän ei tarvitse rikkoa sääntöjä. Ranskassa jopa jalkapallon pelaaminen on joissakin kouluissa katsottu vaaralliseksi. Suomessa oppilaat käyttävät esimerkiksi teknisessä käsityössä koneita ja työvälineitä, joita ei ranskalaisessa koulussa voitaisi koskaan käyttää. Vanhemmat eivät ole olleet huolissaan lastensa turvallisuudesta Suomessa. Kuitenkin he aluksi kiinnittivät huomiota siihen, että suomalaisessa koulussa ei ollut pihaa ympäröivää aitaa sekä siihen, että rakennuksessa oli useita sisäänkäyntejä. Ranskassa koulua ympäröivässä aidassa on lukollinen portti ja sisäänmeno ja ulostulo tapahtuvat yhdestä ainoasta ovesta. (Ä2, 2011; Ä4, 2011; Ä1, 2012; Ä3, 2012.) Vanhemmat eivät pelänneet lastensa lähtevän pois koulusta, vaan he olivat Ranskassa oppineet

<sup>147</sup> *Pour commencer, je trouve qu'il y a beaucoup de différences entre la vie à l'école finlandaise et celle à l'école française ; par exemple, l'école finlandaise est beaucoup moins stricte, regardante sur des choses comme la tenue des cahiers, le matériel que l'on utilise ou les bavardages en cours.*

pelkäämään ulkopuolisia aikuisia, jotka pääsisivät koulun alueelle. Yksi äideistä koki aluksi shokeeraavana myös sen, että samassa rakennuksessa yläkoulun kanssa toimi kansalaisopisto. Tuntui täysin käsittämättömältä, että ulkopuoliset aikuiset kohtasivat nuoria päivittäin näiden koulussa. Ranskassa kiinnitetään paljon huomiota siihen, ettei toisiaan tuntemattomia nuoria ja aikuisia laiteta samaan rakennukseen. Äiti oli hämmästyneenä nähdessään, että samassa luokassa saattoi olla aikuisten ompelutunti ja heti sen jälkeen yläkoulun oppitunti. Ihmiset ovat kasvaneet kiinni pelon ilmapiiriin. (Ä3, 2012.) Jotkut perheet olivat myös peloissaan, kun lapset alkoivat kulkea kouluun pyörällä ilman aikuista saattajaa. Ajatus tuntui ensin mahdolliselta, kunnes vanhemmat näkivät, että suomalaiset oppilaat tulivat kouluun ja palasivat kotiin yksin, eikä mitään pahaa tapahtunut. (Ä4, 2011; Ä8, 2012.)

Vertailtaessa suomalaista ja ranskalaista koulua keskenään voi huomata, että Suomessa koulut muuttavat melko vaivattomasti toimintaansa ja joskus uusia toimintatapoja otetaan käyttöön jopa liian helposti. Esimerkkinä on Suomen vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus, joka aiheutti paljon keskustelua ja sai osakseen kritiikkiä. Osa suomalaisista kouluista alkoi toteuttaa uutta opetussuunnitelmaa innokkaasti ja hylkäsi muun muassa perinteisen luokkaopetuksen. Joissakin kouluissa pulpetit kannettiin pois luokista eikä oma luokka luokkatovereineen enää muodostunut oppilaan turvalliseksi oppimisympäristöksi. Opiskelu saattoi tapahtua suurissa, välillä meluisissakin tiloissa, joita yritettiin tarvittaessa jakaa pienemmiksi muun muassa siirreltävillä väliseinillä. Myös luokissa tapahtuva opetus saattoi olla äänekkästä. Kun osallistuimme ranskalaisten, 6–7-vuotiaiden oppilaiden kanssa suomalaisen koulun oppitunnille, istuivat muutamat ranskalaiset siellä kädet korvilla. He kokivat mahdolliseksi tehdä annettuja tehtäviä, kun suomalaiset saivat vieressä puhua kovaäänisesti ja jopa huutaa. Kaikki suomalaiset koulut eivät muuttaneet opetustaan radikaalisti heti uuden opetussuunnitelman myötä, vaan sovelsivat sitä parhaaksi katsomallaan tavalla. Opetussuunnitelmaa kritisoivat kuitenkin mediassa tutkijat, opettajat, vanhemmat sekä oppilaat. Kari Uusikylä kirjoitti *Helsingin Sanomissa*, että *koulun pitää olla viihtyisä, mutta se ei voi olla huvipuisto eikä pelihalli. Koulussa pitää oppia ahkeroimaan keskittyneesti ja pitkäjänteisesti.*<sup>148</sup>

Opettaja ja kirjailija Arno Kotro vertasi kolumnissaan *Varoitus: abessiivi-koulut tulevat* Suomen nyky-koulujen toimintamallia abessiivi-sijamuotoon, joka ilmaisee, että ollaan ilman jotakin. Koulu on uusien ihanteiden mukaan kirjaton, pulpetiton, kokeeton ja numeroton sekä uuden sloganin kertomana myös ”kouluton koulu”, jossa ”opettaja ei opeta”. Pahimpana asiana Kotro piti sitä, että *koulut alkavat jäädä ilman työnteon meininkiä. Enää ei ole tarvis muistaa, osata, opetella – tärkeintä on, että viihdytään.* Hän peräsi selviä tavoitteita, joiden saavuttamiseksi oppilaiden

<sup>148</sup> Uusikylä, 2016. *Helsingin Sanomat* <<https://www.hs.fi/mielipide/art-200002921598.html>> luettu 18.1.2021.

pitäisi ponnistella. Oppimista ei ole ilman vaivannäköä ja nykyinen koulumalli näyttääkin tuottavan suuren määrän alisuoriutujia.<sup>149</sup>

Kasvatustieteilijä Lauri Kempin mukaan kasvatustieteiden filosofia ja toteutunut kasvatustoiminta ovat aina olleet kaukana toisistaan. Suomessa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on tuotu esiin näkemyksiä, joita kasvatustieteiden filosofi ja pedagogit ovat esittäneet jo 500 vuoden ajan. Tämä ei tarkoita, että opettajilta tai kasvatustieteilijöiltä puuttuisi näkemystä tai uusia ajatuksia. Kempin mukaan tämä todistaa, että *kasvatuksessa tavoitteilla (kasvatustieteiden filosofian määrittelemät) ja toteutuksella (esim. kouluopetus) on toisistaan poikkeava muutosnopeus.* (Kempin 2005, 14–15; ks. myös: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

## Muutos lapsissa

Suomalaiseen kouluun siirtyneet ranskalaiset lapset ovat vanhempien mielestä rennompia, onnellisempia, hymyilevämpiä ja stressittömämpiä jo ensimmäisen koulussa vietetyn vuoden jälkeen. Oppilaiden ei tarvitse etukäteen pelätä virheiden tekemistä tai sitä, että he ovat jäljessä tehtävien tekemisessä. Jos läksy tuntuu vaikealta, lapsen ei tarvitse huolestua ja stressaantua tästä. (Ä1, 2011; Ä2, 2011; Ä4, 2011.) Yksi perheistä kokee suurimman muutoksen tapahtuneen lapsen itsetunnon kehityksessä. Luottamus itse on löytynyt koulusysteemin ja lasta ympäröivien ihmisten ansiosta. Vaikka oppilaalla olisi vaikeuksia, hän ei joudu eroon muista lapsista eikä koe olevansa taakka muille. Koulun henkilökunta on olemassa oppilaita varten ja he ovat halukkaita auttamaan näitä. Tämä tuli perheelle selväksi jo hyvin pian lapsen siirryttyä suomalaiseen kouluun. Jo kahden ensimmäisen kuukauden aikana lapsen luottamus itseensä kasvoi ja työskentely suomalaisen opettajan kanssa sujui kielivaikeuksista huolimatta. Äidin mielestä suomalainen opettaja oli pätevämpi opettamaan kuin lapsen aiemmat ranskalaiset opettajat. Suomalaisessa luokassa oppilas on tuntenut onnistuvansa eikä hän ole *nolla (nul / nulle)*, kuten ranskalaisessa järjestelmässä. Suomalaisessa koulussa on aikaa toimia ja ilmapiiri on positiivinen. Opettajat käyttävät aikaansa oppilaiden auttamiseen, toisin kuin Ranskassa, jossa luokalla on paljon oppilaita ja opettajalla liian paljon tekemistä. (Ä8, 2012.)

Kahden suomalaisessa koulussa vietetyn vuoden jälkeen ranskalainen äiti kertoo lapsissaan tapahtuneesta muutoksesta:

*Minusta se on todellinen muodonmuutos ... se ei ole liioittelua. Lapseni ovat muuttuneet radikaalisti, todella. Minulla oli lapsia, joilta puuttui itseluottamus,*

<sup>149</sup> Arno Kotro <<https://arnokotro.fi/category/koulu/>> luettu 26.10.2020.



*jotka olivat stressaantuneita, jotka eivät olleet onnellisia mennessään kouluun ... todella ... joille koulu oli pakollista ... se oli todellakin ... he kestivät nurkumatta eivätkä olleet tyytyväisiä. Kuinka monta itkua olikaan ennen kouluun lähtöä, en halua mennä sinne, vatsa on kipeä ja niin edelleen. Ja nyt, ei koskaan ... minulle ei koskaan sanota ... <sup>150</sup> (Ä1, 2012.)*

Äiti jatkaa, että lasten koulupäivät suomalaisessa koulussa menevät erittäin hyvin ja vastaus kysymykseen, millaista koulussa oli, on aina: ”*Se oli mahtavaa, tosi mahtavaa.*”<sup>151</sup> (Ä1, 2012.)

Vuoden suomalaisessa koulussa ollut 10-vuotias oppilas uskoo nykyään omiin kykyihinsä ja on sanonut, ettei mikään voi häntä lannistaa. Hänestä on tullut avoin ja hän uskaltaa tehdä monia uusia asioita. Ne voivat olla aluksi vaikeita, mutta eivät mahdottomia. Lapsi on oppinut hoitamaan perheen asioita, koska hän on ainoa perheensä suomen kielen taitoinen. Äiti uskoo, että lapsen itsenäinen toiminta jatkuu vielä perheen palattua Ranskaan. (Ä5, 2011.) Vanhemmat ovat huomanneet lapsissa itsenäistymisen lisäksi myös organisointikyvyn kehittymistä sekä rohkeuden lisääntymistä. Kahden ujon oppilaan äidit kertovat, miten heidän tavallisesti ranskan kielellä vaikenivat, ujut lapsensa ovat osoittaneet yllättävää rohkeutta keskustelemalla vieraiden suomalaisten aikuisten kanssa. (Ä6, 2011; Ä9, 2013.) Toinen äideistä toteaa, että hänen lapsensa on oppinut sanomaan ”ei” ja puolustamaan itseään. Hän osaa nyt ottaa paikkansa ryhmässä eikä enää pelkää. (Ä9, 2013.)

Suomalainen opettaja on erään oppilaan kohdalla onnistunut kahdessa viikossa purkamaan jännitteet, jotka olivat syntyneet hänelle koulussa Ranskassa. Äiti oli kotimaassa jatkuvasti koulussa selvittämässä opettajan kanssa oppilaan käytökseen liittyviä ongelmia. Lapsi sai kokeista hyviä numeroita ja menestyi hyvin, mutta hänen oli vaikea pysyä paikallaan kovin pitkää aikaa. Suomessa 10-vuotiasta ei edes pyydetä istumaan koko tuntia paikallaan ja olemaan hiljaa, kuten Ranskassa tehdään. Suomalainen opettaja on onnistunut löytämään hyvän kommunikointitavan oppilaan kanssa. Perhe on kokenut lapsen edistyneen valtavasti jo ensimmäisen suomalaisessa koulussa vietetyn vuoden aikana. (Ä10, 2013.)

<sup>150</sup>  *Pour moi, c'est une véritable métamorphose ... c'est pas ... exagérer. Mes enfants ont radicalement changé, vraiment. J'avais des enfants qui étaient en manque de confiance, qui étaient stressés, qui n'étaient pas heureux d'aller à l'école ...vraiment ... pour qui l'école était obligatoire, vraiment c'était .... et ils prenaient sur eux et ils n'étaient pas contents. Combien de pleurs on a eu avant d'aller à l'école, je ne veux pas y aller, des mals au ventre etc. Et là, j'ai jamais ... jamais on m'a dit...*

<sup>151</sup>  *C'était super, trop super.*

## Hyvinvointi vai huipputiedot?

Ranskalaiset perheet ovat kokeneet suomalaisessa koulussa positiivisena opettajien tavan huolehtia oppilaan hyvinvoinnista. Kun suomalaista opettajaa huolestutti ranskalaisen lapsen mahdollinen pelko tulla kouluun, hän kutsui äidin ja lapsen keskustelemaan kaikista mieltä painavista asioista. Äidin mukaan Ranskassa vastaavaa ei tapahdu koskaan. Joulun aikaan oppilas joutui olemaan poissa koulusta kolme päivää, mutta asia ei aiheuttanut suomalaisessa koulussa ongelmia. Opettaja ainoastaan pahoitteli, että oppilas ei pääsisi mukaan joulujuhlaan. Opettaja ehdottikin äidille, että tämä videoisi etukäteen kuoron harjoituksia näytettäväksi isovanhemmille Ranskassa. (Ä5, 2011.)

Kahden koulumaailman erilaisuutta kuvaa hyvin se, että samaan aikaan 6-vuotiaan sisaruksen opettaja ranskalaisessa koulussa Raumalla harmitteli oppilaan jäävän jälkeen opetuksessa kolmen poissaolopäivän aikana. Kysymyksessä olivat syyslukukauden kolme viimeistä päivää. Opettaja oli sanonut vanhemmille, että juuri näiden päivien aikana luokka opiskelee tärkeitä asioita, joista oppilas jäisi nyt paitsi. Haastattelun aikaan, seuraavan vuoden huhtikuussa, ranskalainen luokka opiskeli jo tulevan lukuvuoden opetussuunnitelmaa. Haastattelemani äiti piti asiaa outona. Monet vanhemmat olivat kuitenkin erittäin tyytyväisiä siihen, että 6-vuotiaat olivat niin paljon edellä opetussuunnitelmassa. Äidin mielestä opettaja oli varmasti lukenut hyvin opiskeluaikaiset tenttikirjansa, mutta oli aivan liian tiukka ja vaativa eikä osannut ottaa huomioon 6-vuotiaiden lasten erilaista kehitystasoa. (Ä5, 2011.) Sama opettaja oli aikaisemmin kritisoinut toista perhettä, jonka 4-vuotias lapsi oli poissa kaksi päivää, jotta perhe pääsi matkustamaan Lappiin. Opettaja ilmaisi vastustuksensa poissaolosta, koska lapsi jäisi jälkeen muista oppilaista. Perheen äiti vastaavasti ilmoitti, että mikäli hänen lapsensa tulevaisuudessa ei läpäise ylioppilaskirjoituksia sen takia, että oli 4-vuotiaana kaksi päivää poissa koulusta, niin lapsi saa rauhassa epäonnistua tulevissa tutkinnoissa. (TPK 2009.) Haittaako kahden tai kolmen päivän poissaolo todella 4- ja 6-vuotiaiden lasten opintoja? Kysymyksessä on pikemminkin opettajan vallankäyttö vanhempia kohtaan. Vaikka kysymyksessä ovat pienet oppilaat, matka ei ole opettajan mielestä riittävä selitys poissaololle. Usein toistuvat, vastaavanlaiset poissaolot voisivat tietysti häiritä varsinkin ylemmillä luokilla olevien oppilaiden edistymistä. Näissä esimerkkitapauksissa oppilaat olivat kuitenkin ikäisiinsä nähden jopa edellä toisia lapsia. Tämänkaltaiset opettajan kommentit eivät varmasti ainaakaan paranna opettajan ja vanhempien välejä, vaan luovat mitä ilmeisimmin lisää ongelmia jo ennestään vaikeisiin suhteisiin.

Yksi merkittävä ero ranskalaisen ja suomalaisen koulun välillä on koulupäivän pituus. Suomen koulujen lyhyet päivät ovatkin ihmetyttäneet ranskalaisia alusta asti. Haastattelemani isovanhempi hämmästelee, miten suomalaiset opettajat onnistuvat opettamaan oppilailleen jopa enemmän vähemmässä ajassa kuin Ranskassa opetetaan. Suomalaista koulua käyvä 12-vuotias lapsenlapsi on koulussa vain puoli päivää

ja silti hänellä on aikaa olla käsityötunneilla, ommella, hitsata ja tehdä teknisessä työssä monia esineitä. Kuitenkin hän saavuttaa esimerkiksi matematiikassa, fyysikassa ja englannissa saman tason kuin ranskalaiset oppilaat omassa koulujärjestelmässään. (IV2, 2012.) Ranskalaisen äidin mielestä Suomessa opitaan lyhyen koulupäivän aikana kolmessa tunnissa sama, johon Ranskassa käytetään viidestä kuuheen tuntia (Ä9, 2013). Suomessa opetus on paljon käytännönläheisempää kuin Ranskassa, jossa oppilaille jaetaan valtavasti materiaalia ja heidän odotetaan oppivan kaiken. Opittavaa on liikaa ja vauhti liian nopeaa. Tämän takia opittua joudutaan Ranskassa kertaamaan koko ajan. Suomessa lapset oppivat tärkeää perustietoa, joka pysyy muistissa. Lisäksi he oppivat asioita vanhempana kuin Ranskassa, jossa oppilaat eivät vielä pieninä ymmärrä vaikeita käsitteitä. (Ä1, 2011; IV1, 2012; Ä3, 2012; Ä10, 2013; Ä11, 2013.) Oppiminen alkaa Suomessa aluksi hitaammin kuin Ranskassa, mutta sen jälkeen edetään nopeasti ja lapset oppivat ilman opettajan huutoa ja stressiä. Suomalaisessa koulussa koko lähestymistapa on erilainen. Lapset tulevat uteliaiksi ja haluavat oppia uutta. (Ä1, 2011.)

Suomalaisen koulun luokat ovat lasten mukaan avoimia, ovet ovat auki ja oppilaat työskentelevät, vaikka opettaja poistuisi välillä luokasta. Oppilailla on hauskaa. Stressistä ja jännityksestä ei ole tietoaakaan ja opettajat vakuuttavat, että kaikki järjestyy. Koskaan koululaisille ei sanota, että luokka olisi jäljessä opetussuunnitelman määrittämistä asioista. Suomalaisessa koulussa ei myöskään jätetä taito- ja taideaineiden tunteja pitämättä sen takia, että oltaisiin jäljessä jossakin toisessa oppiaineessa. Vanhemmat eivät ole koskaan kuulleet, että kuvaamataidon tai liikunnan tunti olisi jätetty suomalaisessa koulussa pitämättä sen takia, että luokka on jäljessä esimerkiksi suomen kieliopin opiskelussa. Päivän mittaan välitunnit tuovat sopivia taukoja lasten opiskeluun. Ranskassa lapset lähinnä istuvat luokassa ja kirjoittavat asioita muistiin, aivan kuin olisivat luennolla, jossa opettaja luennoi kateederilta. (Ä1, 2012.)

Oppilaat ovat kokeneet suomalaisten opettajien opetuksessa positiivisena piirteenä sen, että heitä ei vertailla keskenään. Opettajat jaksavat selittää, kunnes kaikki oppilaat ymmärtävät ja he hyväksyvät oppilaiden erilaisen oppimistahdin. Suomalaiset opettajat eivät huuda tunnilla, vaikka he joskus voivatkin suuttua. Oppilaat arvostavat myös sitä, että opettajilla on tunnilla heille aikaa. (RO4, 2013; RO10, 2013; RO11, 2013; RO12, 2013; RO14, 2013.) Suomessa lähes koko elämänsä asunut, suomalaista koulua käyvä 12-vuotias ranskalainen ajattelee, että Suomessa lapset on opetettu koulussa hyvälle tavoille pienestä saakka. Oppilaat osaavat itse olla rauhallisia, eikä opettajan näin ollen tarvitse huutaa. Heillä on hyvä yhteys opettajaan ja koulussa pyritään luomaan hyviä ihmissuhteita. (TPK 2020.) Suomessa opettajuus ja hyvä opetus nähdään kasvatuksellisen ajattelun jäsentyneisyytenä. Meillä puhutaan pedagogisesta auktoriteetista, joka on pakkokeinoista vapaata vaikuttamista. Se pohjautuu lapsen omiin kehityspyrkimyksiin. Pedagoginen auktoriteetti ei perustu

kuitenkaan yksinomaan asiantuntijuuteen vaan myös institutionaaliseen auktoriteettiin. Opettaja on usein lapselle ensimmäinen merkittävä aikuissuhde kodin ulkopuolella. Suhde on henkilökohtainen ja pienille oppilaille esi- ja alkuopettaja on esikuva ja malli. Tietopohjan tärkeyden korostamisen rinnalle on noussut tilannesidonnaiseen tiedostamiseen pohjaava näkemys opetuksesta. Tällöin opetus nähdään ihanteisiin ja hyveisiin liittyvänä ilmiönä. (Brotherus et al. 2001, 127–129.) Uusikylä näkee opettajan mallina ja moraalisena esikuvana. Oppilaat löytävät opettajan avulla elämän eettiset perusperiaatteet kouluyhteisön arjessa. (Uusikylä 2003, 136.)

Ranskalaiset vanhemmat ovat seuranneet lastensa koulunkäyntiä sekä suomalaisia oppikirjoja suurella mielenkiinnolla. Yksi perheistä huolestui aluksi matematiikan opinnoista, koska 8-vuotias lapsi oli paljon edellä suomalaisia. Tehtävät olivat suomalaisessa kirjassa liian helppoja, koska oppilas oli ranskalaisessa koulussa jo laskenut kertolaskuja kymmenillä ja sadoilla. Äiti pelkäsi lapsen unohtavan oppimansa, mutta pelko osoittautui turhaksi. (Ä9, 2013.) Toisen äidin mielestä esimerkiksi fysiikassa, kemiassa ja biologiassa suomalainen taso on koulussa jopa korkeampi ja kehittyneempi kuin ranskalaisessa koulussa. Suomalaisissa oppikirjoissa selitykset ovat todella hyvin kirjoitettuja. Matematiikassa hän teki saman havainnon kuin muut äidit: hänen lapsensa oli paljon edellä samanikäisiä suomalaisia viidesluokkalaisia. Historiassa suomalainen tapa opettaa ensin historian suuret aikakaudet ja vasta sen jälkeen tarkemmat vuosiluvut ja yksityiskohdat, saa kiitosta. Ranskassa vastaavasti oppilaille annetaan heti paljon informaatiota perehtymättä eri aikakausiin. (Ä3, 2012.)

Ranskalaisten oppilaiden mieluisimpia kouluaineita suomalaisessa koulussa ovat musiikki, liikunta ja käsityöt sekä matematiikka. Oppilaat arvostavat eri oppiaineissa monipuolisuutta ja tuntien vaihtelevuutta. Musiikkitunnit ovat todellisia tunteja, eivätkä ne ole pelkkää laulamista kuten ranskalaisessa koulussa. Musiikkitunnilla heillä on muun muassa mahdollisuus soittaa eri instrumentteja, liikunnassa kokeilla useita lajeja ja käsityöissä käyttää eri materiaaleja ja työtekniikoita. Matematiikka taas on helppo oppiaine ranskalaisille ja siinä oppilaat kokevat onnistumisen tunteita helpommin kuin esimerkiksi historiassa, jossa tarvitaan jo melko hyvää suomen kielen taitoa. (RO2, 2012; RO1, 2013; RO8, 2013; RO10, 2013; RO11, 2013; RO12, 2013; RO13, 2013; RO14, 2013.)

Suomalainen luokanopettaja on vertaillut oppilaansa ranskalaisessa koulussa käyttämiä oppikirjoja suomalaisiin ja kirjoittaa:

*[Ranskalaisten] matematiikan oppikirjojen periaatteita olen vähän kummastellut; mekaanista laskemista on paljon mutta ilmiöiden ymmärtäminen ehkä ei ole yhtä tärkeää eikä matemaattinen ajattelu. Taito- ja taideaineiden merkitys on suomalaisessa koulussa suurempi. Käden taidot ja kuvataide ovat olleet*

*ranskalaiselle oppilaalleni aluksi aika outoja, mutta hän on ollut innokas oppimaan.* (SOPE3, 2013.)

Ranskalaisen koulun alkuvuosina Raumalla muutamat oppilaat osallistuivat samassa rakennuksessa toimineen suomalaisen koulun taito- ja taideaineiden tunneille. Kaksi suomalaista opettajaa muistelee ranskalaisten olleen innostuneita ja ahkeria oppilaita. He yrittivät osallistua kaikkeen ja sopeutuivat ryhmään hyvin, vaikka yhteisen kielen puute aiheutti ajoittain vaikeuksia. Liikuntatunneilla ranskalaiset pojat olivat vilkkaita, mutta tottelivat heti opettajaa. Kuitenkaan he eivät olleet varsinaisesti vilkkaampia kuin suomalaiset. Käsitöissä oppilaat itse sekä heidän vanhempansa ihailivat lasten tekemiä töitä ja vanhemmat myös kiittelivät opettajaa. (SOPE4, 2013; SOPE5, 2013.)

Ranskalaiset vanhemmat eivät ole katuneet lastensa siirtämistä suomalaiseen kouluun. Suomalaisilla opettajilla on ranskalaisen äidin mielestä parempi psykologinen ote oppilaisiin kuin ranskalaisilla. Hyvinvoinnin takia hänen lastensa on ollut parempi olla suomalaisessa koulussa. Ranskalaisessa koulussa äiti kritisoi myös tapaa laittaa tehtäviin ansoja oppilaille. Lapsia ”testataan” koko ajan. Kuitenkin ajatukset suomalaisen ja ranskalaisen koulun välillä ovat usein ristiriitaisia. Suomalaisessa koulussa on ehdottomasti ranskalaista parempaa lapsen sisäinen kehittyminen ja asioiden perusteiden oppiminen. Toisaalta äiti kokee, että älykkäille lapsille suomalainen koulu voi tuntua turhauttavalta. Nuorempi hänen lapsistaan tarvitsisi enemmän haasteita, kuin mitä koulu tarjoaa. Vastaavasti ranskalaisessa järjestelmässä opittavaa on kerralla liikaa eikä oppilas voi sisäistää kaikkea yhtä aikaa. (Ä3, 2012.)

## Sopeutuminen vai paluu Ranskaan?

Ranskalainen oppilas kertoo 10-vuotiaana saamastaan vastaanotosta suomalaisessa koulussa:

*Minut otettiin tosi hyvin vastaan... sain tosi hyvän kaverin, mutta viime vuonna hän muutti pois... mutta... heti ensimmäisestä tunnista lähtien sain tosi hyvän kaverin ja kaikki olivat hyvin ystävällisiä minua kohtaan ja niin edelleen...*<sup>152</sup>  
(RO1, 2013.)

<sup>152</sup> *J'ai été hyper bien accueilli ...j'ai eu un super bon copain mais l'année dernière il est parti...mais... dès la première leçon j'ai déjà eu un super bon copain et ils étaient tous gentils avec moi et tout ça...*

Suomalaiseen kouluun ensimmäiselle luokalle 6-vuotiaana mennyt ranskalainen kertoo, että aluksi koulussa oli vaikeaa, koska kaikki oppilaat eivät ottaneet häntä hyvin vastaan. Hän osaa kuitenkin ajatella asiaa myös suomalaisten näkökulmasta:

*No, itse asiassa, aluksi oli hyvin vaikeaa, koska he eivät halunneet... he eivät juurikaan halunneet... he eivät juurikaan halunneet ottaa minua vastaan paitsi yksi kaveri, joka oli hyvin ystävällinen ja vielä nyt... ja... koska... en osannut puhua suomea... joten he luulivat, etteivät ymmärrä mitään ja kun minäkään en osannut puhua, joten sen on täytynyt olla tosi vaikeaa heille. Joten he eivät oikein halunneet ottaa minua mukaan, mutta kun ymmärsin... kun ymmärsin suomea ja osasin sitä puhua, sen jälkeen he ottivat minut mukaan kaikkiin peleihin ja niin edelleen... <sup>153</sup> (RO11, 2013.)*

Oppilasta ei siis ole aluksi otettu joukkoon, mutta tilanne on parantunut kielen oppimisen myötä. Hän ei kuitenkaan pohdi ainoastaan sitä, mitä hän itse on kokenut, vaan osaa myös asettua suomalaisten lasten asemaan. Oppilas toteaa, ettei näilläkään ole varmasti ollut helppoa, kun ryhmään on pyrkinyt kieltä osaamaton lapsi.

Ranskalaiset oppilaat on kuitenkin otettu vanhempien mielestä erittäin hyvin vastaan suomalaiseen kouluun sekä opettajien että toisten oppilaiden taholta. Osa lapsista on kutsuttu koulun jälkeen suomalaisten luokkatovereiden koteihin ja he ovat saaneet nopeasti suomalaisia ystäviä. Lisäksi suomalaiset opettajat ovat kannustaneet oppilaitaan ottamaan ranskalaiset mukaan välituntitoimintaan. (Ä4, 2011; Ä1, 2012; Ä3, 2012; Ä10; 2013.) Helppoa sopeutuminen ei kuitenkaan ole aina ollut ja yksi äideistä kertoo, että vielä kahden vuoden jälkeenkin ilmenee vaikeuksia. Tämä on kuitenkin hänen mielestään normaalia ja pieniä ongelmia ilmenee aina lasten keskuudessa. Suurimmat ongelmat johtuvat tietysti suomen kielen vielä puutteellisesta taidosta. Perheen lapset ovat osallistuneet aktiivisesti suomalaisten kanssa erilaisiin harrastuksiin ja näin kommunikointitaidot ovat kehittyneet nopeasti ja sopeutuminen on ollut helpompaa. Osa suomalaisista lapsista on ottanut ulkomaalaiset hyvin vastaan, osa taas huonommin. Äiti toteaa, että näin tapahtuu kaikkialla, ei vain Suomessa. Taustalla vaikuttavat aina myös perheiden omat asenteet ja ongelmat. Ranskalaiset lapset ovat kokeneet jopa aggressiivisuutta joidenkin suomalaisten taholta. Jos näin on tapahtunut harrastustoiminnassa, ohjaajat ovat puuttuneet asiaan

<sup>153</sup> *Bah, en fait, au début c'était assez dur parce qu'ils voulaient pas... ils voulaient pas trop...ils voulaient pas trop m'accueillir à part un copain qui était très gentil et maintenant encore...et... parce que... je ne savais pas parler finnois...donc ils croiaient qu'ils n'allaient rien comprendre et comme moi, je pouvais pas parler, donc ça allait être très dur pour eux. Donc, ils ne voulaient pas trop me prendre mais quand j'ai compris... quand j'ai compris le finnois et j'ai su le parler, après ils m'ont pris dans tous les jeux et tout ça...*

ja seuraukset ovat olleet pienelle suomalaiselle kiusaajalle vakavat. (Ä1, 2012.) Joisakin harrastuksissa tilanne on taas ollut päinvastainen. Ranskalaiset lapset ovat aiemmin aiheuttaneet ongelmia, olleet liian vilkkaita eivätkä ole ymmärtäneet suomalaisen ohjaajan antamia käskyjä. Tämän takia myöhemmin tullessiin ranskalaisiin on suhtauduttu epäilevästi ja joiltakin lapsilta on jopa evätty pääsy suomalaiseen harrastusryhmään. Asia on tietysti herättänyt paljon negatiivisia tunteita ja kysymyksiä ranskalaisten keskuudessa. Miksi uusia tulokkaita rangaistaan aiempien tekemistä virheistä? (Ä3, 2012.)

Koulussa opettajien asenne on ollut keskeisessä asemassa. Opettajat ovat painottaneet suomalaisille oppilaille, että näillä on onnea saada ranskalaisia luokkatovereita ja näin nähdä toista kulttuuria ja toisenlaista tapaa olla ja työskennellä. Opettajat ovat korostaneet kannustamisen tärkeyttä. Kun ranskalainen oppilas uskalsi ensimmäisen kerran vastata koulussa suomeksi, koko luokka taputti käsiään ja halasi ranskalaista. Suomalaisille 7-vuotiaille oli helpotus huomata, että uusi ulkomaalainen oppilas tulee toimeen luokassa. Äiti kiittelee myös suomalaisia vanhempia, jotka ovat nähneet vaivaa lastensa uusien luokkatoverien sopeuttamisessa. (Ä1, 2012.)

Vain yhden perheen kohdalla suomalaisen kouluun sopeutuminen on vienyt vanhempien mielestä liian kauan. Oppilas ei muistele saamaansa vastaanottoa kovin lämpimäksi. Hän kirjoittaa Ranskaan palattuaan:

*Opettajat eivät olleet kiinnostuneita oppilaiden elämästä. Kukaan ei koskaan kysynyt minulta, miten esimerkiksi koulunkäynti tapahtuu Ranskassa. Suomalaiset lapset eivät puhuneet minulle, eivät edes välitunnilla. He olivat sulkeutuneita, rauhallisia, eivät olleet kiinnostuneet elämästäni (kuten eivät opettajakaan), ei mitään yhteydenpitoa koulun jälkeen.<sup>154</sup> (RO2, 2012.)*

Haastattelin äitiä, kun oppilas oli ollut vuoden suomalaisessa koulussa. Perheen nuorempi lapsi kävi edelleen ranskalaista koulua. Keväällä kaikki oli vanhemman lapsen osalta vielä haastattelussa hyvin ja äiti kertoi suomalaisen koulun olevan ”täydellinen maailma” ja oppilaan olevan tyytyväinen. Koulun loppuessa kesäkuussa äiti ymmärsi lapsensa kuitenkin kärsivän yksinäisyydestä ja viettävän muun muassa välitunteja yksin. Opettaja oli myötätuntoisesti todennut, että suomalaisen kouluun sopeutuminen vie 2–3 vuotta. Äidin mielestä tuollainen aika tuntui iäisyydeltä. Oppilas ei enää halunnut palata syksyllä suomalaiseen kouluun, mutta ei myöskään Raumalla toimivaan ranskalaiseen kouluun. Näin ollen perhe päätti palata takaisin Ranskaan.

<sup>154</sup> *Les enseignants n'étaient pas intéressés à la vie des élèves. Personne m'a jamais demandé comment se passe par exemple l'école en France. Les enfants finlandais ne me parlaient pas, même à la récréation. Ils étaient renfermés, calmes, pas intéressés à la vie (comme les profs), pas de contacts extrascolaires.*

Vanhempien mielestä suomalainen koulu ei tehnyt tarpeeksi lapsen sopeuttamiseksi suomalaiseen koulumaailmaan. Suomen kielen opetusta oppilas sai vain elokuusta marraskuuhun saakka. Äiti kuuli kuitenkin muilta ranskalaisilta, että toisessa suomalaisessa koulussa ranskalaisille oli opetettu tehostetusti suomen kieltä koko ensimmäinen vuosi ja että opetus oli jatkunut vielä seuraavanakin vuonna. Äiti ei halua sinänsä arvostella suomalaista koulua, mutta toteaa, että hänen lapsensa koulussa ei ilmeisesti ollut riittävästi kokemusta ulkomaalaisten lasten vastaanottamisesta. Tämän takia kokemus suomalaisesta koulusta oli jollakin tasolla pettymys. Perhe ei myöskään sopeutunut ranskalaiseen yhteisöön, joka oli tullut työkomennuksen myötä Raumalle. Ranskassa äiti oli ollut työelämässä. Hän toi lapsensa aamulla kouluun ja jatkoi saman tien töihin. Hän ei edes tuntenut toisten oppilaiden vanhempia. Suomessa taas ranskalaiset äidit olivat lähes kaikki kotiäitejä. Tuotuaan lapset aamulla kouluun he jäivät ranskalaisen koulun parkkipaikalle keskustelemaan ja puhumaan usein myös täysin paikkansapitämättömiä asioita. Haastatteleman äiti sanoo, että jos perhe vielä joskus lähtisi ulkomaankomennukselle, hän laittaisi molemmat lapsensa heti paikalliseen kouluun ja pysyisi myös itse ranskalaisyhteisön ulkopuolella. (Ä4, 2011.)

Vaikka oppilaiden saama vastaanotto suomalaisessa koulussa on ollut lähes poikkeuksetta hyvää, ei vastoinkäymisiltä ja kiusaamiselta ole voitu välttyä. Ranskalaisia oppilaita on tönitty ja pilkattu ja heidät on jätetty ryhmän ulkopuolelle (RO4, 2013). Yksi oppilaista kertoo tulevansa surulliseksi, kun suomalaiset oppilaat hyljeksivät häntä. Suomalainen luokkatoveri on ollut ystävällinen ranskalaista kohtaan, kun he ovat kahden, mutta kun paikalla on ollut muita suomalaisia lapsia, käytös on muuttunut epäystävälliseksi. (RO12, 2013.) Raumalla lukiota käynyt ranskalainen on kokenut suhteen suomalaisiin lukiolaisiin alussa hyvin vaikeaksi, eikä hän ole heti löytänyt ystäviä. Hän pitää suomalaisia hyvin varautuneina. Aluksi on vaikea luoda ystävyys-suhteita, mutta kun ystäviä lopulta löytyy, oppilas uskoo, että ystävyys säilyy koko loppuelämän. (RO7, 2013.)

Erään äidin mielestä sopeutuminen suomalaisten lasten joukkoon onnistuu melko helposti 10-vuotiaaksi saakka, mutta sen jälkeen suomalaiset lapset ja nuoret rakentavat aidan ulkomaalaisten ja itsensä väliin. Hänen kahdella vanhimmalla lapsellaan on tästä kokemusta. Vanhin lapsista tuli suomalaiseen lukioon perheen muuttaessa Suomeen, mutta kolmen kuukauden kuluttua nuori palasi yksin Ranskaan perheen jäädessä Raumalle. Tänne tulo ei ollut pelottanut lukiolaista, koska hän oli tavannut Ranskassa koulussa vierailleita suomalaisia nuoria. Hän oli ennen Suomeen tuloaan yhteydessä tuntemiinsa suomalaisiin lukiolaisiin, mutta huomasi myöhemmin Suomessa, ettei näillä ollut halua viettää aikaa hänen kanssaan. Suomalaiset puhuivat tietysti keskenään suomea ja ranskalaiselle nuorelle tuli tunne, että häntä pilkattiin. Oppilas koki tulleen hylätyksi. Myös perheen yläkouluikäisellä nuorella oli samanlaisia kokemuksia. Hän kävi Raumalla ranskalaista koulua, mutta oli



tutustunut kahteen suomalaiseen nuoreen. Suomalaiset eivät kuitenkaan halunneet olla tekemisissä ranskalaisen kanssa. Vanhimman lapsen epäonnistunut sopeutumisyritys lukioon oli äidin mielestä kuitenkin opettavainen kokemus. Kun nuori palasi Ranskaan lukioon, oli rehtori todennut hänen kasvaneen ja kypsyneen ihmisenä kolmen Suomessa vietetyn kuukauden aikana. Oppilas oli nähnyt, ettei maailmalla ole aina helppoa. Äidin mukaan nuori oli ennen Suomeen tuloaan ollut hyvin itsevarma ja luullut aina tietävänsä kaiken. Suomen kokemus opetti hänet näkemään asiat toisin. (Ä9, 2013.)

Ranskalaiset ovat voineet myös jäädä suomalaisessa luokassa oman sukupuolensa ryhmän ulkopuolelle. Näin kävi 7-vuotiaalle koululaiselle, jota ei kutsuttu koskaan suomalaisten luokkatovereiden syntymäpäiville, vaikka hän näki oppilaiden jakavan kutsuja käytävässä. Eräänä päivänä opettaja alkoi jakaa kutsuja luokassa ja ranskalainen oppilas ajatteli, että nyt hänkin saa varmasti kutsun, koska ne jaettiin julkisesti. Lapsi odotti koko ajan opettajan sanovan hänen nimensä. Hän ennätti jo ajatella, että kutsut ovat aakkosjärjestyksessä ja hänen kirjaimensa on vasta loppupuolella. Kun kutsut oli jaettu kaikille saman sukupuolen oppilaille, ranskalainen huomasi olevansa ainoa, jota ei kutsuttu. Pettymys oli valtava ja lapsi suri asiaa kotonalla koko illan. Myöhemmin hän sai yhden kerran kutsun suomalaisen lapsen syntymäpäiville. Siellä jokainen vieras sai lahjaksi pienen paketin, jossa oli kyniä ja vihko. Päivänsankarin veli oli kuitenkin ottanut ranskalaisen oppilaan vihkon ja kirjoittanut sen täyteen kirosanoja ja alatyylisiä ilmauksia. Ranskalaisen vanhempi sisarus, joka osasi suomea hyvin, ymmärsi sanojen merkityksen. (Ä6, 2011.) Kutsuja jakavan suomalaisen opettajan on täytynyt luulla, että kutsut ovat kaikille saman sukupuolen oppilaille. Hän olisi tuskin muuten jakanut niitä julkisesti.

Kasvatustieteilijät Meiju Räsänen ja Joel Kivirauma kirjoittavat, että maahanmuuttajaoppilaiden syrjäytymisen ehkäisemisessä sekä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi tärkeää on luoda vahvat siteet kouluun ja luokkatovereihin. Verrattaessa kantaväestöön kuuluvia lapsia maahanmuuttajataustaisiin on viimeksi mainituilla suurempi riski jäädä hierarkisoituneessa ystäväkentässä ilman ystäviä ja samalla syrjäytyä sosiaalisesta ympäristöstä. Tällöin myöskään ongelmien ilmaantuaessa, esimerkiksi kiusaamistilanteissa, oppilas ei saa ystävien normaalisti tarjoamaa sosiaalista tukea. (Räsänen et al. 2011, 48–49; ks. myös: Vedder et al. 2006, 424; Soilamo 2006, 35–36.)

Erään ranskalaisen perheen lasten ensimmäinen kuukausi suomalaisessa koulussa meni erittäin hyvin. Kaikki, mitä tapahtui, oli lasten mielestä hienoa. Vaikeuksia alkoi ilmetä, kun uutuudenviehätys oli mennyt, eivätkä lapset kuitenkaan vielä puhuneet kovin hyvin suomea. Suomalaisten oppilaiden oli helppo pilkata ranskalaisia suomeksi, koska nämä eivät ymmärtäneet, mitä toiset sanoivat. Suomalaiset myös kyselivät tarkoituksella ranskalaisilta näiden jo oppimia asioita hieman eri tavalla. Vastaus kysymyksiin oli kuitenkin erilainen, eivätkä ranskalaiset sitä tienneet,

vaan vastasivat väärin. Tämä väärä vastaus aiheutti suomalaisten puolelta pilkkaamista ja naurua. Perheen vanhempi lapsi reagoi tähän voimakkaasti ja kiusanteko aiheutti molempien osapuolien taholta jopa väkivallan käyttöä. Kuitenkin äidin mukaan tapauksia oli vain muutama. Hän kiitteleekin suomalaista opettajaa, joka tarttui asiaan heti ja oppilas alkoi tuntea olonsa paremmaksi luokassa. Lapsi jopa tunsu Suomessa olonsa paremmaksi kuin ollessaan koulussa Ranskassa, jossa hänellä oli ollut paljon vaikeuksia. Sen sijaan perheen nuorempi lapsi ei välittänyt kiusanteosta, vaan meni itse mukaan leikinlaskuun. (Ä10, 2013.) Ehkä ranskalaisen koulumaailman kovuus, vaatimukset ja opettajien taholta tuleva kritiikki olivat kovettaneet häntä. Hän kesti pilkanteon ja ajatteli pääsevänsä helpommalla, kun osasi nauraa itselleen. Kuitenkaan kaikilla alakouluikäisillä ei ole vielä näin vahvaa itsetuntoa ja pilkkaaminen voi eristää lasta ryhmästä ja hidastaa myös kielen oppimista. Ryhmän ulkopuolelle jääminen voi pahimmillaan aiheuttaa koulusta pois jäämisen, kuten Ranskaan palanneen perheen esimerkissä tuli esille.

Osa suomalaisiin kouluihin siirtyneistä ranskalaisista oppilaista on palannut takaisin Ranskaan vanhempien työn takia, mutta muutama perhe on edelleen Raimalla. Yksi ranskalainen oppilas on jo suorittanut suomalaisen ylioppilastutkinnon ja opiskelee täällä yliopistossa. Erään Ranskaan palanneen perheen äiti kirjoitti minulle vuosi Suomesta lähdön jälkeen, että sopeutuminen takaisin ranskalaiseen elämään ja kouluun on mennyt hänen lapsillaan hyvin. Suomalaisessa koulussa vietetty edellinen vuosi säilyi silti hienona kokemuksena. Lapsista vanhempi kaipaa suomalaisesta koulusta käsityö- ja musiikkitunteja sekä koulumaailman vapautta. Myös englannin opetuksen erittäin korkea taso suomalaisessa koulussa saa kiitosta. Silti koulunkäynti Ranskassa on helpompaa, koska se tapahtuu omalla äidinkielellä. Nuoremman lapsen osalta suomalaisessa koulussa vietetty vuosi avasi maailmankuvaa, vaikka kielitaidon puute horjuttikin hieman hänen itsetuntoaan. Silti oppilas kaipaa Ranskaan palattuun suomalaisia ystäviään sekä opettajaansa. Ranskassa koulussa on istuttava paikoillaan ja läksyjä on paljon, mikä ei miellytä oppilasta. Molemmat lapset olivat lähettäneet jouluna suomalaisille luokkatovereilleen kortin, mutta vain nuorempi sai opettajan kirjoittaman vastauksen. Vanhempi lapsi olikin pettynyt, ettei yhteydenpito suomalaisten luokkatovereiden kanssa jatkunut. (Ä2, 2012.)

Suomalaisen alakoulun käynyt ranskalainen oppilas palasi Ranskaan 12-vuotiaana siirtyessään yläkouluun. Tapasin hänet perheineen noin puoli vuotta muuton jälkeen. Oppilas oli joutunut syksyllä Ranskassa ulkomaalaisille tarkoitettuun tukiopeutukseen, vaikka ranskaa äidinkielenään puhuvana ei olisi sitä todellisuudessa tarvinnut. Samaan aikaan todelliset maahanmuuttajat, jotka olisivat tarvinneet apua kielen kanssa, eivät sitä saaneet. Osa opettajista on oppilaan mielestä kannustavia, mutta osa erittäin ilkeitä koululaisia kohtaan. Eräs opettajista oli vähätellyt Suomesta

muuttanutta oppilasta ja sanonut tälle tunnilla: ”*Etkö edes tätä osaa?*”<sup>155</sup> Kokeita palauttaessaan opettajat ilmoittavat parhaiden oppilaiden arvosanat ja vastaavasti heikoimpia he kehottavat parantamaan suorituksiaan. Perheen isän mielestä opettaja luo näin kilpailua oppilaiden kesken ja ajattelee saavansa nämä opiskelemaan enemmän ja parantamaan suorituksiaan. (TPK 2019.)

Paluu Ranskaan ei ole ollut välttämättä helppo edes kaikille ranskalaista koulua Raumalla käyneille oppilaille. Ranskalainen äiti kirjoitti lähes vuosi paluun jälkeen, että hänen yläkoulua käyvät lapsensa oppivat Raumalla ranskalaisessa koulussa itsenäistä työskentelyä, koska opiskelu tapahtui CNED-etäopetuksena. Ranskassa opettajat eivät kuitenkaan arvostaneet kyseistä opiskelutapaa ja epäilivät, etteivät oppilaat ole saavuttaneet kaikkea tarvittavaa tietoa. Nuorten saamat arvosanat osoittivat kuitenkin myöhemmin aivan muuta. (Ä11,2016.) Ranskalaisen koulun perustamisen Raumalle piti taata oppilaille helppo paluu Ranskaan ikää vastaavalle luokalle. Koulu on ollut pieni, oppilasmäärä luokkaa kohti on ollut vain 8–16 oppilasta ja oppilasaines on ollut homogeeninen. Ranskassa sen sijaan lapset ja nuoret ovat menneet usein kouluihin, joissa on satoja tai yli tuhatkin oppilasta ja luokalla jopa yli 30 oppilasta. Näin ollen Raumalla ranskalaisessa koulussa koettu koulumaailma on ollut erilainen kuin mihin koululaiset ovat Ranskaan palatessaan joutuneet.

<sup>155</sup> *Tu ne sais même pas ça ?*

## 6 Aineeton kulttuuriperintö kouluyhteisön arjen määrittäjänä

*Kerro meille, he tulevat sanomaan minulle. Jotta ymmärtäisimme ja voisimme päättää tämän. He erehtyvät. Päättää voi vain sen, mitä ei ymmärrä. Ratkaisua ei ole.* (Høeg 2007/1992, 540.)

Ranskalainen koulu perustettiin Raumalle vuonna 2005 takaamaan vanhempien työn takia Suomeen tulleiden lasten ranskalaisen koulutuksen jatkuminen tilapäisen ulkomailla asumisen aikana. Olen työskennellyt tässä koulussa vuodesta 2006 alkaen. Ranskassa suurin osa kouluista on valtion julkisia kouluja. Työpaikkani on kuitenkin ollut pieni, yrityksen omistama yksityinen koulu. Oppilasmäärä on ollut luokkaa kohti huomattavasti pienempi kuin Ranskassa. Lisäksi lapset ovat perheistä, joissa ainakin toinen vanhemmista on pitkälle koulutettu. Kaikki ranskalaiset koulut noudattavat valtion määräämää opetussuunnitelmaa ja koulunkäynnin perusteet ovat samat kaikille. Raumalla toimineen ranskalaisen koulun oppilaat ovat siis saaneet saman opetuksen kuin Ranskassa asuvat ikätoverinsa. Rakennusprojektin alussa kaikki perheet käyttivät työnantajan tarjoaman mahdollisuuden ranskalaiseen koulutukseen.

Väitöskirjani keskeisiä käsitteitä ovat kulttuuriperintöyhteisö ja kulttuuriperintöprosessi. Euroopan neuvoston Faron sopimuksessa ensi kertaa määritelty kulttuuriperintöyhteisö on tutkimuksessani yhdistetty koulun toimijoihin. Näitä ovat oppilaat, opettajat, avustajat, vanhemmat ja koulutarkastajat sekä laajemmin nähtynä myös kouluviranomaiset, jotka laativat opetussuunnitelman. Kulttuuriperintöyhteisö vahvistaa ja välittää ulkopuolisille koulun aineetonta kulttuuriperintöä, jota syntyy koulun toimintakulttuurista, tapahtumista ja kouluun liittyvistä muistoista. Kulttuuriperintöprosessissa kulttuuriperintöyhteisö valitsee säilytettäväksi tärkeiksi kokemiaan elementtejä. Ranskalaisessa koulussa näitä ovat muun muassa hyvät käytöstavat, kova kuri ja sinnikäs työskentely. Koska samat periaatteet koskevat myös lasten kotikasvatusta, tukevat koulu ja koti toisiaan näiden kulttuuriperinnön elementtien säilyttämisessä. Ranskalaisen koulun kulttuuriperintöyhteisö säilyttää siis sukupolvien taakse ulottuvia toimintatapoja ja arvoja, vaikka ne olisivat ristiriidassa ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

Tässä kouluetnografisessa tutkimuksessa olen lähestynyt tutkimusaiheeni hermeneuttis-fenomenologisen tieteen tradition kautta. En siis ole etsinyt yhtä ainoaa totuutta, vaan kuunnellut ja tulkinnut yksilöiden kokemuksia koulumaailmasta. Tutkimuksen tekijänä olen ollut lasten, vanhempien, opettajien ja avustajien ajatusten välittäjä. Olen kuulunut myös koulun henkilökuntaan. Väitöskirjani perusta on etnografisen tradition mukainen kenttätyö, jonka kautta olen päässyt sisään ranskalaiseen koulumaailmaan. Tutkijan ja toimijan kaksoisroolin myötä olen oppinut ymmärtämään ranskalaista koulua eri näkökulmista. Jos olisin ollut vain ulkopuolinen tutkija, moni koulun toimintakulttuurin piirre olisi voinut jäädä näkemättä ja kokematta. Työskentely koulussa on mahdollistanut syvemmän ymmärryksen. Väitöskirjassani on piirteitä myös fenomenografisesta tutkimuksesta. Olen kuvannut kahden koulujärjestelmän eroja sekä aineistosta esiin tulevia, kouluun liittyviä erilaisia ajatustapoja. Tutkimuksessani on myös autoetnografinen ulottuvuus. Tekemäni kenttämistiinpanot ovat tärkeää aineistoa ja sisäpiiriläisenä oman position reflektointi on välttämätöntä. Samoin eettinen pohdinta, koska tutkimusaineisto on sensitiivistä. Tutkijana minun on ymmärrettävä ja tulkittava vierasta kulttuuria ja lopuksi esitettävä tutkimustulokset.

## 6.1 Ranskalainen koulu kulttuuriperintöprosessina

Tarkasteltaessa tämän päivän ranskalaisen koulun toimintakulttuuria, on siinä havaittavissa monia 1800-luvulta siirtyneitä aineettoman kulttuurin elementtejä, jotka ovat valikoituneet säilytettäväksi kulttuuriperintöprosessissa. Koulu on muuttunut Ranskassa hitaasti, sillä muutoksia on ollut vaikea toteuttaa. Syitä muutosvastaisuuteen voi hakea ranskalaisesta kommunikaatiosta ja vahvasta kansallisesta identiteetistä, joka näkyy muun muassa ranskalaisten voimakkaana oman kielen ja kulttuurin korostamisena. Tämä heijastuu sekä lasten kasvatuksessa että koulun toimintakulttuurissa. Muutosta kuitenkin tapahtuu, joskin se on hidasta. Esimerkkinä tästä on Raumalla toimiva ranskalainen koulu, jossa opettajilla ja oppilailla on ollut mahdollisuus nähdä läheltä ranskalaisesta eroavaa koulukulttuuria. Muutoshalukkuuden edellytyksenä on ollut suomalaisten ja ranskalaisten välinen kommunikaatio, vuorovaikutus, jossa verrataan oman ja vieraan toimintatapoja.

Ranskan koululaitoksen maksuttomuus, oppivelvollisuus ja koulun tunnustettomuus ovat olleet 1800-luvun lopulta lähtien ranskalaista koulua ohjanneet tärkeät periaatteet. Vuonna 1882 oppivelvollisuus määrättiin laissa alkavaksi 6-vuotiaana. Vanhemmat laittoivat kuitenkin lapsensa kouluun jo viimeistään 3-vuotiaana, koska halusivat saada nämä mahdollisimman varhain työskentelemään oppimisen ja älykkyyden kanssa. Näin oppilaan mahdollisuudet edetä opinnoissa paranivat ja edesauttoivat myöhemmin pääsyä arvostettuihin kouluihin. Toisena syynä varhaiseen koulun aloitukseen oli koulun maksuttomuus, koska pienten lasten seimessä

vanhemmat olivat joutuneet maksamaan tulojensa perusteella kuukausimaksua. Vuonna 2019 oppivelvollisuus säädettiin koskemaan lapsia kolmesta ikävuodesta alkaen.

Koulun arjessa kuri ja järjestys ovat koulun toimintakulttuurin ydin. Annetuista säännöistä poikkeamista seuraa rangaistus. Ruumiillinen kuritus on kielletty koulussa Ranskassa jo 1800-luvulla, mutta opettaja on voinut lyödä oppilaita rangaistukseksi sormille ja vetää korvista vielä 1980-luvulla. Vaikka nykyisin ruumiillista kuritusta ei hyväksytä, on lasten henkinen alistaminen yleistä. Niinpä oppilaiden nolaaminen ja voimakas moittiminen on tavallista. Oppilaita kritisoidaan koko luokan edessä eivätkä opettajat kiittele hyvästä työstä. Tekemättömistä tai huonosti tehdyistä kotitehtävistä ja jopa hitaasta työskentelystä voidaan koulussa rangaista. Kriittisessä kulttuuriperintökeskustelussa on pohdittu kulttuuriperinnön yhteensopivuutta perusarvojen kanssa. Tärkeäksi kysymykseksi nousevat ihmisoikeudet, joihin kuuluvat myös lapsen oikeudet. Kuitenkin ranskalaisessa koulussa voidaan vielä nykyisin nöyryyttää ja rangaista oppilaita ilman, että kukaan puuttuu asiaan. Kysymyksessä on kollektiivisesti hyväksytty vallankäyttö, jota suurin osa ranskalaisista ei kyseenalaista. Kova kasvatuserinne oikeuttaa aikuiset toimimaan jopa vastoin lapsen oikeuksia.

Opettajalle ei ranskalaisessa koulussa sanota vastaan ja annettu tehtävä tehdään ilman vastaväitteitä. Oppilailta ei kysytä, mitä he haluavat tehdä, vaan opettaja määrää tunnin kulun. Lapset oppivat pitkäjänteistä työskentelyä, jossa annettu tehtävä saatetaan loppuun saakka. Heidän on myös tehtävä harjoituksia, joista he eivät pidä. Lapset oppivat sietämään pettymyksiä, vaikka opettajien mielestä kaikki vanhemmat eivät tätä enää kotona lapsilleen opeta. Opettajat ovat periksi antamattomia, he ovat aikuisia, jotka eivät yritäkään olla lasten ”kavereita”. Oppilaille kehittyy hyvä keskittymiskyky ja he ovat työskentelyssään sinnikkäitä. Koulussa työskennellään pulpetin ääressä ja tehtävät tehdään kauniilla käsialalla. Kokeissa pelkkä oikea vastaus ei riitä, vaan sen on oltava kirjoitettu myös siistillä käsialalla. Koulussa vallitsee kunnioitus oppimista ja opiskelutilanteita kohtaan. Kiinteä päiväjärjestys määrää koulupäivän kulun ja aika käytetään tehokkaasti hyväksi. Toisaalta koko ajan on kiire ja päivän aikana oppilaita kehoitetaan moneen kertaan kiirehtimään, jotta aikaa ei tuhlataisi.

Ranskalaisessa koulussa oppiaineilla on selvä hierarkia. Siinä ranskan kieli ja matematiikka ovat tärkeimmät ja arvostetuimmat oppiaineet. Matematiikan tärkeyttä painotti jo Napoleon 1800-luvun alussa. 1960-luvulla matematiikkaa pidettiin demokraattisena aineena kaikkien oppilaiden kannalta. Tuolloin ajateltiin, että oppilailta, jotka tulivat kotitautaltaan vaatimattomista oloista, ei ollut samoja lähtökohtia ja tietoa humanistisissa aineissa, kuten filosofiassa tai kirjallisuudessa, verrattuna sosiaalisesti korkeamman kotitautaan omaaviin. Matematiikassa hyvin menestyvälle jatko-opinnot aukeavat myös aloille, joissa matematiikkaa ei edes tarvita. Samoin

ranskan kielen tärkeyttä painotetaan. Kulttuuriperintöprosessissa koulun oppiaineista on jäänyt pois käsityön opetus, joka vielä 1880-luvulla oli tasavertainen aine muiden kanssa. Käsitöitä ei yhdistetä Ranskassa älykkyyteen. Kuvaamataito ja musiikki ovat edelleen Ranskan opetussuunnitelmassa, mutta ne kuuluvat vähemmän arvostettujen oppiaineiden joukkoon. Opettaja voi myös jättää pitämättä näiden aineiden tunteja, jos luokka on jäljessä tärkeiden aineiden eli matematiikan tai ranskan opetussuunnitelmassa. Ranskalaisessa koulussa ei välttämättä huomioida oppilaiden yksilöllisyyttä ja lahjakkuuseroja. Hän on ”hyvä oppilas”, kun hän menestyy matematiikassa tai ranskan kielessä. Taito- ja taideaineissa menestyy, musikaalisesti tai taiteellisesti lahjakasta, kehuutaan harvoin. Äidit eivät toivota lapsilleen aamulla hauskaa tai hyvää koulupäivää, vaan kehottavat näitä työskentelemään hyvin. Tämän he ovat oppineet jo omilta äideiltään.

Ranskalainen gastronomia kuuluu Unescon aineettoman kulttuuriperinnön luetteloon. Opetussuunnitelmassa painotetaan terveellisen ravitsemuksen, makukasvatuksen ja ranskalaisen ruokaperinnön opettamista. Tämä näkyy kouluruokailussa, jossa korostetaan vähintään kolmen ruokalajin ateriaa ja kiireetöntä ruokailua. Alku-ruoka, esimerkiksi salaatti, syödään ensimmäisenä erilliseltä lautaselta tai pienestä kulhosta. Tiskattavien astioiden määrää ei ajatella, vaan lapsille halutaan osoittaa, että kukin ruokalaji tulee tarjota omasta astiastaan tietyssä järjestyksessä. Pääruoan jälkeen tarjotaan usein pala juustoa. Lopuksi nautitaan jälkiruoka, joka voi olla yksinkertaisimmillaan hedelmä. Tällä tavalla lapset opetetaan ranskalaisen ruokaperinteen omaksumiseen.

Perusongelmana monella IUFM-opettajankoulutuslaitoksen aikaan, vuosina 1990–2013, opiskelleella luokanopettajalla on koulutus, jossa kasvatustieteen opinnoilla, ainedidaktiikalla ja opetusharjoittelulla on saattanut olla marginaalinen sija. Opettajankoulutusta annettiin 1990-luvun alkuun saakka ei-yliopistollisissa *École normale* -oppilaitoksissa, joissa opiskeluun kuului myös harjoittelua koulussa. IUFM-laitosten myötä opettajaksi saattoi valmistua monta väylää pitkin. Siksi luokanopettajien opinnot olivat hyvin erilaisia eikä niihin välttämättä kuulunut kasvatustieteen opintoja tai opetusharjoittelua. Tästä syystä opettajat eivät tunnu aina näkevän oppilaiden todellisia ongelmia, vaan moittivat näitä esimerkiksi huonosta opiskelumotivaatiosta. Aineenopettajien on pitänyt suorittaa oman oppiaineensa yliopisto-opintoja, mutta heilläkin pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelu ovat saattaneet jäädä hyvin vaatimattomiksi. Nuoret opettajat ovat joutuneet työelämässä vastuuseen opetuksesta, vaikka eivät ole olleet juurikaan luokan edessä opiskeluaikana. Näin ollen osa lasten vanhemmista ei luota opettajiin, josta syystä vanhempien ja opettajien välit ranskalaisissa kouluissa voivat olla hyvinkin vaikeat.

Muutos opettajankoulutukseen tuli vuonna 2013, kun opettajia kouluttavat yliopistojen ESPE-laitokset sekä vuodesta 2019 saman tehtävän hoitaneet INSPÉ-laitokset sisällyttivät koulutukseen kasvatustieteen opinnot sekä opetusharjoittelun.

Tämä ei kuitenkaan välttämättä riitä muuttamaan koulun perinteistä toimintakulttuuria. Keskustelua käydään erityisesti hyväntahtoisuuden vaatimuksesta opetuksessa. Osa opettajista ajattelee, että hyväntahtoisuus murentaa opettajan auktoriteettia ja antaa mahdollisuuden oppilaille käyttäytyä miten tahansa. Muutoksen siemen näkyy kuitenkin jo monissa uudistuneen koulutuksen saaneissa opettajissa, jotka ovat osallistuneet ulkomaisiin vaihto-ohjelmiin ja tutustuneet niiden kautta ranskalaisesta poikkeavaan koulun pedagogiikkaan. Ajatus toimia oman luokan kanssa uudella tavalla, kytee monen mielessä. Nämä nuoret, 2010-luvun pedagogiikkaan perehtyneet uuden sukupolven kansainvälisesti orientoituneet opettajat tulevat ilmeisesti vaikuttamaan ranskalaisen koulun toimintakulttuurin muutokseen. Kyseenalaistaessaan koulun perinteisen toimintakulttuurin omissa kouluyhteisöissään he ilmeisesti tulevat toimimaan muutoksen käynnistäjinä ranskalaisen koulun kulttuuriperintöprosessissa.

Ranskalaisen koulun kulttuuriperintöyhteisön sukupolvien taakse ulottuva instituutio on 1800-luvun alkupuolella alkanut koulutarkastus, jossa tarkastajan tehtävänä on tarkkailla opettajan pedagogista toimintaa sekä valvoa koulutuspolitiikan noudattamista. Tämän perinteisen koulutarkastuksen kokevat lähes kaikki opettajat hyödyttömänä ajanhukkana. Tarkastuksesta saatu palaute ei ole aina oikeudenmukainen, mutta sen vaikutukset oman uran kehitykseen voivat olla merkittäviä. Viime vuosina myös Ranskassa koulutarkastus on ollut muuttumassa perinteisen ”tarkastuksen” sijaan enemmän kehityskeskusteluksi, joka ilmiönä on saanut jo aiemmin sijaa laajalti muun muassa suomalaisissa koulutusyhteisöissä. Onkin mahdollista, että ranskalaisen koulutarkastuksen muuttuminen yksilölähtöisen ja ongelmajaisen kehityskeskustelun suuntaan saa aikaan sen, että opettajat alkavat kokea tarkastajan vierailun hyödyllisenä. Myös tämä on osa 2000-luvun koulun kulttuuriperintöprosessin muutosvoimaa.

## 6.2 Koulun toimintakulttuuri osana ranskalaista kommunikaatiota

Kun katson ulkopuolisena ranskalaista koulua, näen siellä tapahtuvan kommunikaation eräänlaisena teatterina. Koulussa on tarve ”esittää” asioita. Rehtori on kuin näytelmän ohjaaja ja käsikirjoituksen on laatinut valtio. Opettajat ovat näyttelijöitä, joiden avustajina tai kansanäyttelijöinä toimivat oppilaat. Vanhemmat ja koulutarkastajat ovat yleisöä, jolle näytelmää esitetään. Kulissit on pidettävä yllä, yleisölle on osoitettava, miten hyvin kaikki työskentelevät ja heille on raportoitava, jopa päivittäin, mitä koulussa on tehty. Kun kouluun tulee vierailijoita, on näytelmän esittäminen entistä tärkeämpää.

Sosiaalipsykologi Geert Hofstede tutki eri kansojen kommunikaation ongelmalueita, joiden pohjalta hän loi kansallisten kulttuurierojen mallin. Sen muodosti



aluksi neljä, myöhemmin yhteensä kuusi kulttuurin ulottuvuutta. Hofstede on kritisoitu liiasta yleistämisestä, vaikka hän ei missään vaiheessa olekaan väittänyt tietyn kulttuurin sisällä jokaisen yksilön käyttäytyvän samalla tavalla. Hofsteden mallissa tarkastellaan muun muassa eriarvoisuuteen ja vallankäyttöön suhtautumista eri maissa. Ranska kuuluu suuren valtaetäisyyden maihin, joissa opettajia kunnioitetaan eikä vastaväitteitä esitetä. Tämä kommunikointitapa tulee selvästi esiin koulun toimintakulttuurissa. Jos oppilas puhuu tai kommentoi tunnilla silloin, kun hänen ei pidä näin tehdä, opettaja voi vaientaa lapsen tyyliä. Kotikasvatus tukee koulun kommunikointitapaa ja vanhemmat vaativat lapsilta tottelevaisuutta, itsekuria ja hyviä käytöstapoja.

Hofstede luokittelee Ranskan yksilöllisiin kulttuureihin, joissa vastaväitteet ja avoin keskustelu ovat toivottuja. Tämä ei näy koulun arjessa. Sen sijaan kouluopetusta kuvaa opettajajohtoisuus ja opettajan ehdoton auktoriteettilta, joka on kollektiivisen kulttuurin piirre. Myöskään luokitus, jonka mukaan Ranska kuuluisi suhteellisen feminiinisiin kulttuureihin, ei saa tukea ranskalaisen koulun toimintakulttuurissa. Feminiinisessä kulttuurissa opettajan ystävällisyys ja sosiaaliset taidot ovat tärkeässä asemassa. Oppilaat eivät kilpaile keskenään paremmuudesta ja myös epäonnistuminen sallitaan. Feminiinisyyden sijaan ranskalaisessa koulussa korostuvat maskuliinisen kulttuurin piirteet: kilpailuhenki on vahvaa ja oppilaan on aina oltava paras. Tätä myös vanhemmat odottavat. Taustalla on toive, että lapsi saisi myöhemmin parhaan mahdollisen jatkokoulutuspaikan.

Ranska kuuluu epävarmuutta välttäviin kulttuureihin, joissa epävarmat ja tunteettomat tilanteet koetaan uhkaaviksi. Tämä on tunnistettavissa ranskalaisessa koulussa jopa tehottomienkin sääntöjen tarpeena. Vaikka sääntöjä ei noudatettaisikaan, niitä on silti oltava. Koulussa ilmenevä vallankäyttö on myös epävarmuuden välttämistä. Koulutarkastaja käyttää valtaansa opettajaan, antaa arvosanoja, vaikuttaa uralla etenemiseen ja voi hankaloittaa opettajan työtä, jos tämä ei täytä tarkastajan asettamia vaatimuksia. Opettajat vastaavasti käyttävät valtaansa vanhempiin ja oppilaisiin, mikäli nämä eivät toimi opettajan edellyttämällä tavalla. Opettajat ovat asiantuntijoita ja vanhemmat maallikoita. Vanhemmat kokevat, että heitä ei kuunnella. Koulussa ei toimita yhteistyössä vanhempien kanssa lapsen hyväksi. Opettajat pelkäävät valtansa ja auktoriteettinsa menettämistä, jos kommunikointi ja kanssakäyminen ovat epämuodollisia.

Ranskalaisten kommunikointiin koulussa ovat kiinnittäneet huomiota myös koulussa työskennelleet tuntiopettajat ja avustajat, jotka eivät ole ranskalaisia. Opettajien tavasta huutaa ja kritisoida oppilaita kertovat myös lapset ja äidit. Ranskalaiset lapset ovat koulussa iloisia, mutta oppimistilanteet ovat yleensä vakavia ja niistä puuttuu ilo ja huumori. Oppilaat eivät saa nauraa tai kommentoida asioita eikä opettajalle sanota vastaan. Lapsilta vaaditaan kohteliasta käytöstä ja heitä kielletään esimerkiksi keskeyttämästä toista tai huutamasta, mutta opettajat saavat toimia vastoin

oppilaille annettuja ohjeita. Omana kouluaikana opittu malli opettajan ja oppilaan välisestä kommunikaatiotavasta toistuu ja jatkuu.

### 6.3 Miksi koulun kulttuuriperintöyhteisö rikkoutui?

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 pitkästävän 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 vuosina 2009–2012 ranskalaisesta koulusta 15 oppilasta suomalaiseen peruskouluun.

Raumalle työn takia muuttaneet ranskalaiset muodostivat tiiviin yhteisön, jossa koulu toimi lapsiperheitä yhdistävänä tekijänä. Sen ranskalaiseen traditioon pohjautuva toimintakulttuuri vahvisti ja suojasi ranskalaisvähemmistön identiteettiä suomalaisessa valtakulttuurissa. Arjen turvana vieraan keskellä oli oma ranskalainen koti, koulu ja kulttuuri. Perheet halusivat elää myös Suomessa mahdollisimman ranskalaisina, koska he olivat tulleet Suomeen vapaaehtoisesti työn takia ja koska oleskelu Suomessa oli alun perin suunniteltu määräaikaiseksi. Väliaikaisuus ei vaatinut suomen kielen taitoa tai sopeutumista suomalaiseen elämänmenoon.

Ensimmäisen ranskalaislapsen siirtyminen suomalaiseen peruskouluun ja sieltä saadut positiiviset kokemukset synnyttivät vastakkainasettelua, jossa vanhemmat vertasivat suomalaista koulua ranskalaiseen. Kritiikkiä saivat ranskalaisen koulun raskas opetussuunnitelma ja vähäinen yhteistyö suomalaisen koulun kanssa. Opettajien epäoikeudenmukaisuus, rangaistusten antaminen ja oppilaiden nöyryyttäminen luokan edessä olivat nyt kritiikin kohteina. Vanhemmat kokivat, että opettajilla kulttuuriperintöyhteisön toimijoina oli valta päättää kaikista lapsia koskevista asioista. Opettajat olivat toimijoina saaneet itselleen valtaa ja oikeuksia kohdella lapsia jopa epäasiallisesti. Joillakin perheillä oli kireät välit opettajien kanssa eikä rakentava keskustelu ollut mahdollista. Vanhempien mielestä opettajilla olisi pitänyt olla pienessä koulussa enemmän aikaa oppilaille. Heidän olisi pitänyt pystyä tukemaan enemmän niitä lapsia, joilla oli vaikeuksia pysyä nopeasti etenevän opetuksen tahdissa. Vastaavasti helposti oppivat ja nopeasti etenevät oppilaat eivät saaneet tarvitsemaansa tukea. Nämä vanhemmat uskalsivat tuoda esiin ranskalaisen koulujärjestelmän epäkohdat ja antoivat lapsilleen mahdollisuuden kokea erilaista

koulumaailmaa, tutustua suomalaiseen arkeen ja oppia suomen kieltä. Suomalaisen erinomaiset tulokset PISA-vertailussa tukivat niin ikään lapsen koulunvaihdon päätöstä.

Kulttuuriperintödiskurssin keskeiseksi teemaksi tutkimuksessa nousee tutustuminen uuteen koulukulttuuriin, joka murtaa omaa, perinteistä toimijuutta ja ajattelutapaa. Kulttuuriperintöprosessissa joko valitaan, hyväksytään ja jatketaan ranskalaisista kouluperintöä tai se hylätään tai rikotaan osittain. Vanhempien alkaessa siirtää lapsiaan suomalaiseen peruskouluun heistä tuli siirtoa ehdottaneen opettajan tapaan kulttuuriperintöyhteisön rikkojia. Jotain särkyi ennen niin tiiviissä yhteisössä. Kulttuuriperintötoimijuuden näkökulmasta prosessissa oli kyse ranskalaisen kouluperintön hylkäämisestä. Omaa ranskalaisista identiteettiä turvaava koulukulttuuri ei ollut enää tärkeää ja sitä uskallettiin nyt vastustaa. Koulun puolelta rikkojia kritisoitiin ja leimattiin perheiksi, jotka eivät ole tyytyväisiä mihinkään. Kritiikkiä esittivät myös toiset perheet, joiden mielestä oppilaiden olisi pitänyt jatkaa vanhempien työnantajan tarjoamaa ranskalaisista koulutusta. Kulttuurienvälisyyttä ei nähty myönteisenä asiana eivätkä rehtori ja opettajat osanneet ajatella siirtoa lapsen edun kannalta. Opettajat olivat ilmeisen loukkaantuneita siitä, että ranskalainen koulutus ei kelvannutkaan perheille. Olihan opettajien valtiolta saama tehtävä siirtää lapsille ranskalaisia arvoja opetuksen avulla. Nyt oppilaat lähtivätkin toiseen koulujärjestelmään, jossa ranskalaisilla perinteillä ei ollut sijaa.

Raumalla vierailleita ranskalaisia opettajaryhmiä, jotka tulivat muutamaksi päiväksi tutustumaan suomalaisiin kouluihin, voidaan pitää potentiaalisina kulttuuriperintöyhteisön rikkojina. Opettajat olivat tyytymättömiä koulun toimintakulttuuriin Ranskassa ja halusivat siksi tutustua suomalaiseen koulujärjestelmään. Nämä opettajat olivat toisinajattelijoina, jotka etsivät vaihtoehtoa perinteiseen koulunkäyntimalliin. Perinteisen ranskalaisen koulun toimintakulttuurin muutosvoimaan lukeutuvat myös Ranskassa työskentelevät opettajat, jotka ovat uskaltaneet kritisoida vallitsevia opetusmetodeja tai oppimiskäsitystä ja tuoneet siitä poikkeavaa didaktiikkaa oppimistilanteisiin. Kulttuuriperintöyhteisön rikkojina he ovat joutuneet koulutarkastajan rangaistustoimenpiteiden kohteiksi. Tarkastuksesta saatu arvosana on voinut laskea tai opettaja on saanut seuraavana vuonna opetettavakseen vaikean, oppilasmäärältään suuren luokan. Opettajiin ei ole enää luotettu kuten ammattilaisiin, vaan heidän työtään on tarkkailtu ja valvottu koko ajan.

## 6.4 Kuria ja järjestystä vai vapautta ja kaveruutta?

Ranskalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiensa ensimmäiset kokemukset suomalaisesta koulusta olivat positiivisia. Lapsia ja vanhempia kuunneltiin ja suhde suomalaisen koulun opettajiin ja rehtoreihin oli avoin. Vanhemmat kokivat itsensä tasa-vertaisiksi ja tärkeiksi keskustelukumppaneiksi opettajien kanssa. Yhteydenpito

kodin ja koulun välillä oli suomalaisessa koulussa helppoa ja muun muassa vanhempien saama opettajan suora puhelinnumero positiivinen yllätys. Myös mahdollisuus vierailulla koulussa kuuntelemaan oppituntia oli vanhemmille uutta. Ranskassa opettajat eivät voisi kuvitellakaan, että joku vanhemmista istuisi luokan perällä seuraamassa opetusta.

Oppiaineiden monipuolisuus sekä erityisesti taito- ja taideaineiden arvostus suomalaisessa koulussa sai ranskalaisilta kiitosta. Äitien mielestä opettajat osasivat esittää opintokokonaisuudet hyvin ja kiinnostavasti lapsen iän huomioiden. Suomalainen koulu antoi hyvät perustiedot, jotka pysyivät oppilaiden muistissa ja joita he saattoivat lähteä edelleen syventämään. Vanhemmilla esiintyi kuitenkin huolta siitä, että nopeasti eteneville oppilaille ei ollut välttämättä tarjolla haastavampia kokonaisuuksia. Suomalainen koulu saattoi tuntua ranskalaisesta lapsesta joskus liian helpolta, koska ranskalaisessa koulussa hän oli tottunut työskentelemään paljon enemmän. Silti vanhemmat arvostivat suomalaisen koulun tarjoamaa mahdollisuutta lapsen rauhalliseen, sisäiseen kehitykseen.

Ranskalaiset oppilaat ovat voineet puhua suomalaisten opettajien kanssa kaikesta mieltä painavasta ja opettajat ovat olleet kiinnostuneita myös oppilaiden harrastuksista. Opettajat ovat kannustavia eivätkä pilkkaa oppilaita tai nöyryytä näitä koko luokan edessä. Suomalaisilla opettajilla on usein opetuksessaan mukana huumoria, minkä lisäksi rento asenne on tehnyt suuren vaikutuksen ranskalaisiin koululaisiin. Opettajat ovat voineet myös osallistua välitunnilla oppilaiden peleihin ja jopa ”pelleillä” näiden kanssa. Silti he ovat olleet aikuisia, joita kuunnellaan. Myös rehtorit ovat saaneet kiitosta niin äideiltä kuin lapsiltakin. Yksi oppilas kuvailee suomalaisia rehtoreita ”laatuihmisiksi” (TPK 2020).

Vanhemmat ovat huomanneet lapsissaan tapahtuneen muutoksen jo yhden suomalaisessa koulussa vietetyn vuoden jälkeen. Ranskassa lapset elävät tiiviisti perheen parissa eikä heillä ole turvallisuussyistä mahdollisuutta esimerkiksi liikkua yksin ulkona. Tästä syystä lasten itsenäistyminen viivästyy. Toisaalta on paradoksaalista, että ranskalainen koulu vaatii oppilaita 3-vuotiaasta alkaen olemaan ”isoja” ja toiminaan kuten vanhemmat oppilaat. Oppilaita myös viedään pienestä saakka viikon kestävään leirikouluun, johon kukaan vanhemmista ei saa osallistua.

Suomalaisessa koulussa ranskalaisten omatoimisuus, itsenäisyys ja itseluottamus ovat kasvaneet. Lapsista on tullut vanhempien mielestä stressittömiä koululaisia, joiden ei tarvitse pelätä kouluun menoa tai koulussa odottavia kokeita. Opettajat eivät laita kokeisiin ansoja eivätkä testaa oppilaita, jotta löytäisivät näiden tekemiä virheitä. Suuri ero ranskalaiseen kouluun verrattuna on myös se, että opettajat eivät avoimesti vertaile oppilaita keskenään.

Vaikka suomalaisessa koulussa suhtaudutaan arvostavasti ja avoimesti ranskalaislasten erilaisuuteen, monet heistä ovat pyrkineet olemaan niin suomalaisia kuin vain voivat. Suomen kielen kohentumisen myötä mahdollisuus päästä mukaan

suomalaisnuorten harrastuksiin on ollut tärkeää. Halu samastua suomalaisnuoriin on ollut jopa niin vahvaa, että osa ranskalaisista ei ole enää puhunut mielellään ranskaa sitä osaavien suomalaisten kanssa. Kun ystäväpiiri haetaan suomalaisista, on yhteydenpito ranskalaisiin vähentynyt tai loppunut kokonaan. Oppilaat ovat pyrkineet kaikkiin tavoin sopeutumaan suomalaiseen elämään tullakseen hyväksytyksi suomalaisten joukkoon. Tärkeänä pontimena taustalla onkin usein ajatus jatkaa koulun jälkeen opiskelua Suomessa.

Suomalainen koulu näyttäytyi siis aluksi ranskalaisille oppilaille ja vanhemmille täydellisenä maailmana, jossa oppilaiden on 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 olivat hylänneet kulttuuriperintöprosessissa perinteisen koulukulttuurinsa, asenteiden tasolla on kuitenkin havaittavissa ranskalaisen, tutun toimintakulttuurin kaipuuta. Suomalaisten opettajien toivottaisiin olevan joissakin tilanteissa tiukempia ja täsmällisempiä sekä vaativan enemmän. Kotehtavia ei ole aina tarkistettu huolellisesti eivätkä oppilaat ole saaneet ohjeita esimerkiksi tunnilla jaettujen papereiden säilyttämisestä. Lisäksi opettajat ovat rauhoitelleet vanhempien huolta yläkouluikäisen nuoren opiskelumotivaation puuttumisesta ja sanoneet sen kuuluvan tiettyyn ikään. Tämänkaltaisissa tapauksissa oppilaan perustiedot voivat jäädä niin puutteelliseksi, että niitä on myöhemmin vaikea enää paikata. Vaikka vanhemmat kokevat yhdeksi suomalaisen koulun vahvuuksista luotamuksen, oppilaisiin luotetaan toisaalta liikaa ja myös heidän selityksiään uskotaan liian helposti.

Suomalaisten lasten ja nuorten käytöstavat ovat saaneet ranskalaisilta ristiriitaisia kommentteja. Suomalaisia pidetään rauhallisina ja annettuja sääntöjä noudattavina koululaisina. Negatiivisena pidetään sitä, että läheskään kaikki suomalaiset lapset ja nuoret eivät tervehti tai kiitä, mikä koetaan ranskalaisessa kulttuurissa äärimmäisen epäkohteliaana. Suomalaisille lapsille kiittäminen ja tervehtiminen eivät ole pienestä saakka yhtä automaattisia toimintoja kuin ranskalaislapsille. Suomessa koton ja koulussa ei olla kasvatuksellisissa asioissa yhtä ehdottomia kuin Ranskassa, jossa lapset oppivat jo pienenä hyvän käytöksen aakkoset ja sen, ettei vanhemmille ihmisille väitetä vastaan. Tätä sukupolvien taakse ulottuvaa kasvatuksen mallia toteuttavat sekä koti että koulu. Vanhempien ja opettajien kovat vaatimukset eivät kuitenkaan näytä ranskalaisia lapsia traumatisoivan, vaan he ovat avoimia ja iloisia koululaisia. 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. Muuta vaihtoehtoa ei ole. Kulttuuriperinnön voima näkyy myös siinä, että Ranskassa nuoret vanhemmat kasvattavat lapsiaan samoilla periaatteilla ja yhtä ankarasti kuin heitä itseään on kasvatettu.

*Hyvä koulu on luotava joka ikisenä päivänä uudestaan. Se on arvokas tehtävä. Sivistynyt kansakunta huolehtii sekä päänsä että sydämensä hyvinvoinnista.*  
(Uusikylä 2003, 137.)

Liitän tämän Kari Uusikylän ajatuksen niin Ranskan kuin Suomenkin kouluihin. Koulussa on pohdittava jatkuvasti sen toimintakulttuuria. Koulun on oltava valmis muutokseen, mutta muutoksen pitää tapahtua harkitusti ja hallitusti, ei liian nopeasti. Oppilaiden kaikinpuolisen hyvinvoinnin sekä kannustamisen pitää olla koulun toiminnan keskiössä. Tämä ei saa kuitenkaan sulkea pois uskallusta vaatia oppilailta tavoitteellista opiskelua ja hyviä käytöstapoja. Tässä tehtävässä tarvitaan oppilaiden, opettajien, avustajien ja vanhempien eli koulun kulttuuriperintöyhteisön valmiutta ja halua työskennellä tinkimättömästi yhteisten tavoitteiden eteen sekä valita kulttuuriperintöprosessissa säilytettäväksi näitä tavoitteita tukevia kulttuurin elementtejä.

# Lähteet

## Tutkimusaineisto

Eeva Salo-Tammivuoren kotiarkisto

- ranskalaisten äitien (Ä1–13), isovanhempien (IV 1–2) ja oppilaiden (RO 1–14) haastattelut ja tekstit vuosina 2011–2013, 2018
- R1, ranskalaisen opettajan haastattelu 2015
- R2, ranskalaisen rehtorin haastattelu 2019
- R3, ranskalaisen opettajaopiskelijan haastattelu 2019
- ROPE, ranskalaisten opettajien tekstit vuosilta 2012–2013, 2020
- SOPE 1–10, suomalaisten opettajien ja avustajien tekstit vuosilta 2012–2017
- KTPK, kenttätyöpäiväkirjat kolmelta kenttätyömatkalta Ranskaan vuosina 2012–2013
- TPK, tutkimuspäiväkirja vuosilta 2006–2021

## Sähköinen aineisto

Verkko-osoitteiden toimivuus on tarkastettu 6.10.2021.

Académie française. La 9e édition <<http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire/la-9e-edition>> luettu 25.11.2017.

Académie française. Les missions <<http://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions>> luettu 25.11.2017.

Adoption de la loi interdisant l'utilisation du téléphone portable dans les établissements scolaires dès la rentrée 2018 <<https://www.education.gouv.fr/adoption-de-la-loi-interdisant-l-utilisation-du-telephone-portable-dans-les-etablissements-scolaires-9413>> luettu 27.9.2021.

Arno Kotro. Varoitus: abessiivikoulut tulevat <<https://arnokotro.fi/category/koulu/>> (julkaistu myös *Ilta-Sanomissa* 26.4.2017), luettu 26.10.2020.

Arts et Patrimoine <<https://eduscol.education.fr/2208/arts-et-patrimoine>> luettu 12.12.2020.

Au BO du 29 octobre 2020 : Obligation de formation, réalisation du chef d'oeuvre, prix non au harcèlement, sections internationales <<https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-29-octobre-2020-obligation-de-formation-realisation-du-chef-d-oeuvre-prix-non-au-306959>> luettu 9.1.2021.

Calendrier scolaire <<https://www.education.gouv.fr/calendrier-scolaire-100148>> luettu 6.10.2021.

Devenir enseignant : Une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier <<https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>> luettu 18.1.2021.

Digime. Digitaalinen kulttuuriperintömme <<https://www.digime.fi/digitaalinen-kulttuuriperintomme/>> luettu 14.11.2020.

- Digitaalinen kulttuuriperintö. Opetus- ja kulttuuriministeriö <<https://minedu.fi/digitaalinen-kulttuuriperinto>> luettu 14.11.2020.
- Éducation à l'alimentation et au goût <<https://www.education.gouv.fr/education-l-alimentation-et-au-gout-7616>> luettu 10.8.2020.
- Être inspecteur d'académie (IA) et être inspecteur pédagogique régional (IPR) <<http://www.education.gouv.fr/cid1139/etre-inspecteur-d-academie-ia-et-etre-inspecteur-pedagogique-regional-ipr.html&xtmc=ipria&xtnp=1&xtr=1>> luettu 12.2.2018.
- Euroopan neuvoston puiteyleissopimus kulttuuriperinnön yhteiskunnallisesta merkityksestä. Faro 27.10.2005 <[https://www.museovirasto.fi/uploads/Kansainvalinen\\_toiminta/euroopan-neuvoston-puiteyleissopimus.pdf](https://www.museovirasto.fi/uploads/Kansainvalinen_toiminta/euroopan-neuvoston-puiteyleissopimus.pdf)> luettu 3.10.2019.
- Finna <<https://finna.fi/>> luettu 14.11.2020.
- Geert Hofstede <<http://geert-hofstede.com/national-culture.html>> luettu 13.2.2015.
- Hallituksen esitys HE 87/2017 vp <[https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE\\_87+2017.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_87+2017.aspx)> luettu 12.12.2019.
- Hierarchie du prof. Des écoles au ministre de l'EN. <<http://crpe.free.fr/hierarchie.htm>> luettu 28.2.2014.
- Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires <[https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm?cid\\_bo=95203](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm?cid_bo=95203)> luettu 15.9.2020.
- Husu, Petra 2014. Psykologi: Levoton lapsuus saa aikaan masentuneita aikuisia. <[http://yle.fi/uutiset/psykologi\\_levoton\\_lapsuus\\_saa\\_aikaan\\_masentuneita\\_aikuisia/7014806](http://yle.fi/uutiset/psykologi_levoton_lapsuus_saa_aikaan_masentuneita_aikuisia/7014806)> luettu 28.1.2014.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta <[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)> luettu 17.1.2019.
- IFD Institut formation & développement <<https://ifd-formation.org/>> luettu 9.6.2020.
- Interdiction du téléphone portable dans les écoles et les collèges <<https://www.education.gouv.fr/interdiction-du-telephone-portable-dans-les-ecoles-et-les-colleges-7334>> luettu 27.9.2021.
- La liberté de l'enseignement <<https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>> luettu 18.9.2020.
- Le CNED en bref <<https://www.cned.fr/decouvrir-le-cned/le-cned-en-bref>> luettu 5.10.2021.
- L'Éducation Nationale en chiffres 2017 <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/96/3/depp-enc-2017\\_801963.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/96/3/depp-enc-2017_801963.pdf)> luettu 3.2.2018.
- Légifrance. Décret n°96-602 du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000378502&categorieLien=id>> luettu 25.11.2017.
- Légifrance. Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341&dateTexte=vig>> luettu 25.11.2017.
- Légifrance. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. <<https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/>> luettu 5.10.2021.



- Le repas gastronomique des Français <<https://ich.unesco.org/fr/RL/le-repas-gastronomique-des-francais-00437>> luettu 6.9.2020.
- Les enseignements de première et terminale générales et technologiques <<http://www.education.gouv.fr/cid2570/la-voie-generale-au-lycee.html>> luettu 12.2.2018.
- Les grands principes du système éducatif <<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>, luettu 3.11.2017> luettu 9.2.2018.
- Les parents à l'école <<https://www.education.gouv.fr/les-parents-l-ecole-9899>> luettu 19.1.2021.
- Les personnels d'inspection <<http://www.education.gouv.fr/pid65/les-personnels-d-inspection.html>> luettu 28.2.2014.
- Les personnels enseignants d'éducation et les psychologues <<http://www.education.gouv.fr/pid51/personnels-enseignants-d-education-et-les-psychologues.html>> luettu 12.2.2018, ei enää luetavissa.
- Les rythmes scolaires <<http://www.education.gouv.fr/pid29074/rythmes-scolaires.html>> luettu 12.2.2018, ei enää luettavissa.
- Les valeurs de la république à l'école <<https://www.education.gouv.fr/cid106158/les-valeurs-republique-ecole.html>> luettu 4.2.2020.
- Obligation de formation <<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo41/MENE2027186J.htm>> luettu 9.1.2021.
- Réseau des INSPÉ. Pourquoi un INSPÉ ? <<https://www.reseau-inspe.fr/pourquoi-integrer-inspe/>> luettu 5.10.2021.
- Résultats des évaluations nationales 2020 3n CP, CE1 et 6e <<https://www.education.gouv.fr/resultats-des-evaluations-nationales-2020-en-cp-ce1-et-6e-307127>> luettu 12.2.2021.
- Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. SKS päähkinänkuoressa <<https://www.finlit.fi/fi/suomalaisen-kirjallisuuden-seura/sks-pahkinankuoressa>> luettu 15.11.2010.
- Suomen Muinaismuistoyhdistys <<http://www.muinaismuistoyhdistys.fi/historia.html>> luettu 15.11.2020.
- Tieteen termipankki. Folkloristiikka: kulttuuriperintö <<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Folkloristiikka:kulttuuriperintö>> luettu 28.9.2021.
- Tieteen termipankki. Kasvatustieteet: toimijuus <<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:toimijuus>> luettu 1.10.2021.
- Un tiers des écoles a choisi d'organiser la semaine scolaire sur 4 jours dès la rentrée 2017 <<http://www.education.gouv.fr/cid118949/un-tiers-des-ecoles-a-choisi-d-organiser-la-semaine-scolaire-sur-4-jours-des-la-rentree-2017.html>> luettu 12.2.2018.
- Uotinen, Johanna. Autoetnografia. Teoksessa Vuori Jaana (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettiset-metodologiset-viitekehykset/autoetnografia/>> luettu 14.9.2021.
- Valtioneuvoston asetus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta tehdyn yleissopimuksen voimaansaattamisesta <<https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2013/20130047#idp2321472>> luettu 3.10.2019.

## Sanoma- ja aikakauslehdet

- Kunnas, Tarmo 1995. Kova lapsuus. *Helsingin Sanomat* 15.3.1995, s. A 17.
- Petäistö, Helena 2007. Koti vai koulu? *Suomen Kuvalehti* 7.12.2007, s. 78.
- Roinila, Tarja 2020. Olen Tarja Roinila, enkä koskaan saa kokea, miltä tuntuisi olla joku toinen. *Helsingin Sanomat* 7.6.2020. <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000006531433.html>, luettu 7.6.2020.
- Uusikylä, Kari 2016. Koulun pitää olla viihtyisä – mutta ei huvipuisto tai pelihalli. *Helsingin Sanomat* 20.9.2016. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002921598.html>, luettu 18.1.2021.

## Kirjallisuus

- Aarnos, Eila 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltonen Juhani & Valli Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus. Juva, s. 172–188.
- Abdallah-Preteceille, Martine 2003. Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers. *Anthropos*. Ed. Economica.
- Abdallah-Preteceille, Martine 2013. *L'éducation interculturelle*. 4<sup>e</sup> édition mise à jour. 1<sup>re</sup> édition 1999. Presses Universitaires de France.
- Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos. Vastapaino.
- Andersson, Gunvor 1998. Barnintervjun som forskningsmetod. *Nordisk psykologi*, 50(1), s. 18–41.
- Anttila, Anna 2017. Hyvä vapaa-aika – parasta oppia. Raportti vapaa-ajan tuen vaikutuksista nuorten sosiaalisiin suhteisiin, koulumenestykseen ja peruskoulun jälkeisiin valintoihin. Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus.
- Anttila, Anna 2018. Verrattain kehittävä, eli nuorisotutkijana tietoperustaisessa nuorisotyön kehittämishankkeessa. Teoksessa Kiilakoski Tomi & Honkatukia Päivi (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 206, s. 327–350.
- Ashworth, Gregory & Tunbridge, John 1996. *Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Chichester: Wiley.
- Auduc, Jean-Louis 2016. *Le système éducatif français aujourd'hui. De la maternelle à la terminale*. Hachette éducation.
- Bathilde, Sandrine & Tramier, Jean-Marie 2007. *Histoire de l'Éducation nationale de 1789 à nos jours : de la vocation à la fonctionnarisation*. Ellipses.
- Benjamin, Saija 2014. Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa Laine Marja (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Tallinna, s. 56–105.
- Berest, Claire 2012. *La lutte des classes. Comment j'ai démissionné de l'éducation nationale*. Éditions Léo Scheer.
- Berry, John W. 1980. Acculturation as Varieties of Adaptation. *Acculturation: Theory, models and some new findings*, 9.
- Bolgár, Mirja 1998. Kaikki tuo jota ikäväksi kutsut. WSOY.
- Boumard, Patrick 2011. *Des ethnologues à l'école*. Téraèdre.
- Bourdieu, Pierre 1998. *Järjen käytännöllisyys*. WSOY.
- Boutonnet, Rachel 2003. *Journal d'une institutrice clandestine*. Éditions Ramsay, Paris.
- Brotherus, Annu & Hytönen, Juhani & Krokfors, Leena 2001. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. 2. uudistettu painos 2002. WSOY.
- Björkholm, Johanna 2015. Aineettoman kulttuuriperinnön moottori. Paikallisyhteisön tehtävät yleissopimuksessa aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta. Verkojulkaisussa Kanerva Anna & Mitchell Ritva (toim.) *Elävä aineeton kulttuuriperintö*. Hankkeen loppuraportti. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätöön Cuporen verkojulkaisuja 28, s. 140–151.

- <[https://www.cupore.fi/images/tiedostot/elavaaineetonkulttuuriperinto\\_loppuraportti.pdf](https://www.cupore.fi/images/tiedostot/elavaaineetonkulttuuriperinto_loppuraportti.pdf)> luettu 25.3.2021.
- Clifford, James 1988. *The Predicament of Culture : Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge & London : Harvard University Press.
- Coffen, Béatrice 2004. Le rôle attribué aux pronoms d'adresse dans la construction identitaire individuelle. <[https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio\\_paris/ponencias/pdf/cvc\\_coffen.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_coffen.pdf)> luettu 18.1.2021.
- Combes, Jean 2013. *Histoire de l'école primaire en France*. De Borée.
- Copans, Jean 2011. *L'enquête ethnologique de terrain. L'enquête et ses méthodes*. 3<sup>e</sup> édition refondue. Armand Colin Éditeur. Paris.
- Crozier, Michel 1964. *The Bureaucratic Phenomenon*. Chicago IL : The University of Chicago Press.
- Davies, Charlotte Aull 2008. *Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others*. Second edition. First edition 1998. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Delamont, Sara & Atkinson, Paul 1995. *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Démia, Charles 1716. *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*. Dressés par Charles Démia, par l'autorité de Monseigneur Camille de Neufville. Lyon : André Olyer.
- Denuelle, Sabine 2016. *Le petit Larousse du Savoir-Vivre*. 1. painos 2011. Larousse.
- Denzin, Norman 1978. *The research act*. Chicago : Aldine.
- Dervin, Fred 2013. *La meilleure éducation au monde? Contre-enquête sur la Finlande*. L'Harmattan.
- Dervin, Fred & Keihäs, Laura 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 63. Jyväskylän yliopistopaino.
- d'Iribarne, Philippe 1989. *La logique de l'honneur: Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Éditions du Seuil.
- Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid 1991. *Att förstå barns tankar*. Solna.
- Druckerman, Pamela 2012. *Kuinka kasvattaa bébé – Vanhemmuus Pariisiin malliin*. Kustannusosakeyhtiö Siltala.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar & Wilk, Richard 2016. *Exploring everyday life. Strategies for Ethnography and Cultural Analysis*. Rowman & Littlefield.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Vastapaino. Tampere.
- Fetterman, David M. 2010. *Ethnography Step-by-Step*. Applied Social research methods series. Volume 17. SAGE Publications, Inc.
- Fingerroos, Outi 2003. Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. *Elore* Vol. 10 Nro 2 (2003) [online]. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. <<https://journal.fi/elore/article/view/78407/42488>> luettu 16.1.2021.
- Fingerroos, Outi & Jouhki, Jukka 2014. Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkitapauksia. Teoksessa Hämeenaho Pilvi & Koskinen-Koivisto Eerika (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. *Ethnos toimitte* 17, s. 79–108.
- Foucault, Michel 2013/1975. *Tarkkailla ja rangaista*. Kolmas painos. Otava.
- Freilich, Morris 1970. *Towards a Formalization of Field Work*. Morris Freilich (ed.) *Marginal natives. Anthropologists at work*, 485 – 585. New York & Evanston & London: Harper & Roe Publishers.
- Fries, Ellen 1885. *Den kvinliga elementarundervisningen i Frankrike*. Reseberättelse. R. Almqvist & J. Wiksell. Upsala.
- Gerholm, Lena 2011. *Att bygga för framtiden*. Teoksessa Lönnqvist Bo & Huldén Niklas & Lindqvist Yrsa & Österlund-Pötsch Susanne (toim.) *Kulturens byggstenar*. *Festskrift till Anna-Maria Åström den 15 september 2011*. Brages Årsskrift 2007 – 2011. Helsinki: Föreningen Brage, s. 26–35.
- Gillespie, Alex 2006. *Becoming other: from social interaction to self-reflection*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gordon, Tuula 1986. *Democracy in One School? Progressive Education and Restructuring*. London: The Falmer Press.

- Gordon, Tuula & Hynninen, Pirkko & Lahelma Elina & Metso, Tuija & Palmu, Tarja & Tolonen Tarja 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen Sirpa & Hynninen Pirkko & Kankkunen Tarja & Lahelma Elina & Tolonen Tarja (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, s. 41–64.
- Gothóni, René 1997. Eläytyminen ja etääntyminen kenttätutkimuksessa. Teoksessa Viljanen, Anna Maria & Lahti, Minna (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätutkimuksesta*. Suomen Antropologinen Seura. Vammalan Kirjapaino Oy, s. 136–148.
- Gumbel, Peter 2010. *On achève bien les écoliers*. Éditions Grasset et Fasquelle, Paris.
- Grönfors, Martti 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. (1. painos 1982.) WSOY.
- Grönfors, Martti 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola Juhani & Valli Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus. Juva, s. 154–170.
- Hall, Edward T. 1989. *Beyond culture*. Anchor Books.
- Hall, Edward T. & Hall, Mildred Reed 1990. *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*. Intercultural press. A Nicolas Brealey Publishing Company.
- Hargreaves, Andy & Woods, Peter (toim.) 1984. *Classrooms & Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching*. Milton Keynes : Open University Press.
- Hargreaves, Andy 1992. *Cultures of teaching: a focus for change*. Teoksessa Hargreaves Andy & Fullan Michael G. (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, s. 216–240.
- Hargreaves, Andy 1994. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. London: Casell.
- Harrison, Rodney 2013. *Heritage. Critical Approaches*. Routledge.
- Havu, Eva 2006. *Quand les Français tutoient-ils ? Actes du XVIe Congrès des romanistes scandinaves, Copenhague et Roskilde, 25–27 août 2005*.
- Heikkilä, Annastiina 2018. *Bibistä burkiniin. Totuuksia ranskatar-myytin takaa*. Kustantamo S&S, Helsinki.
- Heikkilä, Suvi 2017. *Koettu vaikuttavuus. Suomen Kulttuurirahaston Satakunnan rahaston toiminta apurahansaajien kertomana. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 446*. Juvenes Print, Turku.
- Heikkinen, Hannu L. T., 2010. *Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena*. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. Juva, s. 143–159.
- Helkama, Klaus 2001. *Kognitiivisen kehityksen näkökulma*. Teoksessa Helkama Klaus & Myllyniemi Rauni & Liebkind Karmela (toim.) *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita, s. 95–117.
- Herman, David 2009. *Basic Elements of Narrative*. Wiley-Blackwell, Malden.MA.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2010. *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. painos. 1. painos 1997. Tammi.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hofstede, Geert 1993. *Kulttuurit ja organisaatiot. - Mielen ohjelmointi*. WSOY.
- Hofstede, Geert & Hofstede, Gert Jan & Minkov, Michael 2010. *Cultures et organisations. Comprendre nos programmations mentales*. 3<sup>e</sup> édition. Pearson Education France, Paris.
- Hoikkala, Tommi & Paju, Petri 2013. *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Gaudeamus Oy. Tampere.
- Holliday, Adrian 2011. *Culture, communication, context and power*. Teoksessa Jackson Jane (toim.) *The Routledge Handbook of Intercultural Communication*. London: Routledge.
- Hurtig, Johanna 2010. *Ajattelu ilmiöiden lukemisen taitona*. Teoksessa Hurtig Johanna & Laitinen Merja & Uljas-Rautio Katriina (toim.) *Ajattelle itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet*. PS-kustannus. Juva, s. 12–43.

- Husu, Jukka 2005. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa Kansanen Pertti & Uusikylä Kari (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-Kustannus. Keuruu, s. 129–150.
- Hytönen, Kirsi-Maria & Salenius, Paula 2017. Yhteiskunnallisen etnologisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Fingerroos Outi & Koskihaara Niina & Lillbroända-Annala Sanna & Lundgren Maija (toim.) Yhteiskuntaetnologia. SKS Tietolipas 255, s. 79–100.
- Hyvärinen, Matti 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa Ruusuvauroi Johanna & Nikander Pirjo & Hyvärinen Matti (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, s. 90–118.
- Hämeenaho Pilvi & Koskinen-Koivisto, Erika 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Hämeenaho Pilvi & Koskinen-Koivisto Erika (toim.) Moniulotteinen etnografia. Ethnos toimitte 17, s. 7–31.
- Høeg, Peter 2007/1992. Lumen taju. Tammi.
- Inkeles, Alex & Levinson, Daniel J. 1969. National character : the study of modal personality and sociocultural systems. Teoksessa Lindzey Gardener & Aronson Elliott (toim.) Handbook of Social Psychology. 2<sup>nd</sup> edition, vol. 4. Reading MA : Addison-Wesley [1954].
- Isosävi, Johanna 2010. Les formes d'adresse dans un corpus de films français et leur traduction en finnois. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki. Tome LXXIX. Société Néophilologique, Helsinki. Helsinki: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Isosävi, Johanna 2015. Bonjour, Monsieur – Bonjour Monsieur Durant. Puhuttelu ranskassa. Teoksessa Isosävi Johanna & Lappalainen Hanna (toim.) Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä. SKS Tietolipas 246. Vantaa, s. 316–346.
- Jackson, Philip 1968. Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, Philip 1990. Life in Classrooms. New York: Teachers College Press.
- Karhunen, Eeva 2014. Porin Kuudennen osan tarinoista rakennettu kulttuuriperintö. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 379. Painosalama Oy.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2008. Temperamentti ja koulumenestys. Toinen painos. WSOY.
- Kemppinen, Lauri 2005. Elämän kolhimat koulu-uudistajat – ajatuksia kasvatusideologian ja elämäkokemusten välisestä yhteydestä. Teoksessa Merisuo-Storm Tuula & Soininen Marjaana (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74, s. 11–53.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine 1992. Les interactions verbales, tome II. Armand Colin. Paris.
- Kiviniemi, Kari 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola Juhani & Valli Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Juva, s. 70–85.
- Klein, Ernest 1966. A Comprehensive Etymological dictionary of the English Language. Amsterdam: Elsevier.
- Knuutila, Seppo 2016. Hannes Häkkisen perimätieto. Teoksessa Rannikko Pertti & Sireni Maarit & Härkin Päivi & Itkonen Hannu & Knuutila Seppo & Lähteenmäki Maria & Oksa Jukka & Simula Mikko (toim.) Kotona, kylässä, liikkeellä. Sivakka ja Rasimäki arjen ja mielen tiloina. SKS 1426. Hansaprint Oy, s. 89–110.
- Knuutila, Seppo & Oksa, Jukka & Rannikko, Pertti 2016. Viidellä vuosikymmenellä. Teoksessa Rannikko Pertti & Sireni Maarit & Härkin Päivi & Itkonen Hannu & Knuutila Seppo & Lähteenmäki Maria & Oksa Jukka & Simula Mikko (toim.) Kotona, kylässä, liikkeellä. Sivakka ja Rasimäki arjen ja mielen tiloina. SKS 1426. Hansaprint Oy, s. 243–251.
- Kockel, Ulrich 2014. Eurooppalainen etnologia ja paikan merkitys. Teoksessa Steel Tytti & Turunen Arja & Lillbroända-Annala Sanna & Santikko Maija (toim.) Muuttuva kulttuuriperintö. Ethnos-toimitte 16, s. 155–185.
- Kontula, Aino 2005. Rexi on homo ja opettajat hullui! Opettajan päiväkirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Korhonen, Maarit 2012. Koulun vika? Into Kustannus Oy.

- Korkiakangas, Pirjo 2005. Muistoista tulkintaan – Muisti ja muisteluaineistot etnologian tutkimuksessa. Teoksessa Korkiakangas Pirjo & Olsson Pia & Ruotsala Helena (toim.) Polkuja etnologian menetelmiin. Ethnos-toimite 11. Gummerus, s. 129–147.
- Kouri, Jaana (toim.) 2015. Askel kulttuurien tutkimukseen. Scripta Aboensia 3. Painosalama Oy. Turku.
- Kouri, Jaana 2017. Vesi kuljettaa ääntä. Autoetnografinen tutkimus Lypyrin kylän historiantuottamisesta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 438. Painosalama Oy.
- Kunnas, Tarmo 1993. Mitä ranskalaisuus on. Teoksessa Hovi Kalervo & Koskenniemi Tuula & Kunnas Tarmo (toim.) Ranska suurvallasta Euroopan rakentajaksi. Painatuskeskus Oy, s. 165–230.
- Kuula, Arja 2014. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vantaa 2014.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen Sirpa & Hynninen Pirkko & Kankkunen Tarja & Lahelma Elina & Tolonen Tarja (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, s. 17–38.
- Laine, Kaarlo 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Yhteiskuntatieteiden, valtiopin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Marja 2019. Kohti kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittäminen ja siihen liittyvät tulevaisuuden tarpeet. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 65. Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki.
- Laine, Marja & Kallioniemi, Arto & Benjamin, Saija 2019. Kulttuuri- ja katsomusdialogikasvatuksen merkitys perusasteen opetuksessa ja oppimisen tarpeissa. Teoksessa Metsärinne Mika & Heino Tapio & Korhonen Riitta & Esko Maija (toim.) Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus. World Heritage and Cultural Education. Rauman normaalikoulu. Turun yliopisto, s. 92–99.
- Laitinen, Merja 2010. Kontekstin ja teorian hahmottamisen taito. Teoksessa Hurtig Johanna & Laitinen Merja & Uljas-Rautio Katriina (toim.) Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. PS-kustannus. Juva, s. 44–70.
- Laplantine, François 1999. Je, nous et les autres. Éd. du Rocher.
- Lappalainen, Sirpa 2006. Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen Sirpa & Hynninen Pirkko & Kankkunen Tarja & Lahelma Elina & Tolonen Tarja (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, s. 9–14.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa Lappalainen Sirpa & Hynninen Pirkko & Kankkunen Tarja & Lahelma Elina & Tolonen Tarja (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, s. 65–88.
- La Salle, Jean-Baptiste de, 1828. Conduite des écoles chrétiennes. Revue et corrigée. Explication des meubles classiques. Paris : J. Moronval.
- Latvala, Pauliina 2002. Ethical Issues in the Research on Written Life History Material. – Ethics in Cultural Studies. Pro Ethnologia 13, Tartu: Eesti rahva museum, s. 115–119.
- Latvala-Harvilahti, Pauliina 2017. Suomenlinna etnografisen pitkittäistutkimuksen kohteena: Esitutkimusvaihe tutkimusprosessin osana. Jargonia – elektroninen julkaisu 29/2017. <[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54559/2\\_Jargonia\\_29\\_artikkeli\\_Latvala-Harvilahti.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54559/2_Jargonia_29_artikkeli_Latvala-Harvilahti.pdf?sequence=1)>
- Latvala-Harvilahti, Pauliina 2021. Kulttuuriperinnöt kestävästä tulevaisuudesta avaimina. Taustaselvitys kulttuuriperintöstrategian laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:28. Helsinki.
- Laurén, Kirsi 2006. Suo – sisulla ja sydämellä. Suomalaisen suokokemukset ja -kertomukset kulttuurisen luontosuhteen ilmentäjänä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1093. Helsinki.
- Le Billon, Karen 2013. Miksi ranskalaiset lapset syövät ihan kaikkea? Atena Kustannus Oy. Keuruu.
- Lee, Nick 2001. Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty. Buckingham: Open University Press.

- Lee, Nick 2005. *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. Berkshire : Open University Press.
- Le Grand Livre des Bonnes Manières ou « comment bien vivre ensemble ». Textes : Anne-Laure Troublé. Illustrations : Marie Paruit. Bubble & Gründ. Éditions Gründ 2017. Paris.
- Levine, Donald 1991. *Simmel as Educator: On individuality and Modern Culture*. *Theory, Culture & Society*. Vol. 8, 99–117.
- Liikanen-Renger, Helena 2016. *Maman finlandaise. Poskisuukkoja ja perhe-elämää Etelä-Ranskassa*. Atena Kustannus Oy.
- Lillbroända-Annala, Sanna 2014. Kulttuuriperintö prosessina ja arvottamisen välineenä. Teoksessa Steel Tytti & Turunen Arja & Lillbroända-Annala Sanna & Santikko Maija (toim.) *Muuttuva kulttuuriperintö*. *Ethnos-toimite* 16, s. 19–40.
- Loizos, Peter 1994. *Confessions of a Vampire Anthropologist*. *Anthropological Journal on European Cultures*. Vol. 3 No 2., s. 39–53.
- Luomanen, Jari 2010. *Straussilainen grounded theory -menetelmä*. Teoksessa Ruusuvoori Johanna & Nikander Pirjo & Hyvärinen Matti (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, s. 351–371.
- Macdonald, Sharon 2009. *Difficult Heritage. Negotiating the Nazi Past in Nuremberg and Beyond*. New York: Routledge.
- Malmberg, Raija 1996. *Minä, me ja muut*. Teoksessa Salo-Lee Liisa & Malmberg Raija & Halinoja Raimo (toim.) *Me ja muut*. Kulttuurienvälinen viestintä. YLE-opetuspalvelut. Gummerus Kirjapaino Oy, s. 88–98.
- Marttila, Annamaria 2014. Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa – Kentän ja kokemuksen dialoginen rakentuminen. Teoksessa Hämeenaho Pilvi & Koskinen-Koivisto Eerika (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. *Ethnos toimite* 17, s. 362–392.
- Maschino, Maurice T. 2007. *L'école de la lâcheté*. Jean-Claude Gawsewitch. Éditions J'ai lu.
- McLaren, Peter 1995. *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.
- McLaren, Peter 1998. *Life in schools*. New York: Longman.
- Merle, Pierre 2012. *L'élève humilié. L'école: un espace de non-droit? Éducation et formation* puf. 2<sup>e</sup> édition mise à jour. 1<sup>er</sup> édition 2005. Presses Universitaires de France.
- Merton, Robert K. & Fiske, Marjorie & Kendall, Patricia L. 1956. *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures*. Glencoe, IL: Free Press.
- Mikluha, Arja 1998. *Kommunikointi eri maissa*. Kauppakaari OYJ. Yrityksen tietokirjat. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mons, Nathalie 2014. *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix? Éducation & société*. 4<sup>e</sup> tirage. Presses Universitaires de France.
- Mäkelä, Klaus 2010. *Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääntely*. Teoksessa Lagström Hanna & Pösö Tarja & Rutanen Niina & Vehkalahti Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura ry, s. 67–88.
- Niewöhner, Jörg 2016. *Yhteistyöstävä antropologia. Kuinka edistää refleksiivisyyttä kokeellisesti*. Teoksessa Jouhki Jukka & Steel Tytti (toim.) *Etnologinen tulkinta ja analyysi. Kohti avoimempaa tutkimusprosessia*. *Ethnos-toimite* 18, s. 81–122.
- Niikko, Anneli 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuun yliopistopaino.
- Nissi, Kaisa 2014. *Etnografisia reflektioita sairaanhoidon kentältä*. Teoksessa Hämeenaho Pilvi & Koskinen-Koivisto Eerika (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. *Ethnos toimite* 17, s. 333–361.
- Nygren, Göran 2021. *Jag vill ha bra betyg. En etnologisk studie om höga skolresultat och högstadicelevers praktiker*. Uppsala universitet.
- Nyttjäjä, Outi 2002. *Maailman laidalta. Kertomuksia Bretagnesta*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Nyytjä, Outi 2004. Heinäpaali roihuaa. Näkyjä ja näkemyksiä Bretagnesta. Kustannusosakeyhtiö TEOS.
- Olsson, Pia 2005. Tutkijan vastuu ja velvollisuus – tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Kor-kiakangas Pirjo & Olsson Pia & Ruotsala Helena (toim.) Polkuja etnologian menetelmiin. Ethnos-toimite 11, s. 281–290.
- Padilla, Amado 1980. The Role of Cultural Awareness and Ethnic Loyalty in Acculturation. Teoksessa Padilla Amado (toim.) Acculturation: Theory, Models and Some New Findings. Avalon Publishing, s. 47–84.
- Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuori-sotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 115. Hakapaino, Helsinki.
- Palmu, Tarja 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äi-dinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Patrikainen, Risto 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Pekonen, Osmo 1995. Ranskan tiede. Kuuluisia kouluja ja instituutioita. Art House. Gummerus Kirja-paino Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen ope-tussuunnitelman perusteet. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Vammala 2004.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräys 104/011/2014. Opetushallitus. Määräyk-set ja ohjeet 2014:96. Helsinki 2016.
- Petäistö, Helena 1995. Ranskalaiset korot. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Petäistö, Helena 2017. Ranska, Macron ja minä. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Pietarinen, Juhani 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen Sakari & Launis Veikko & Pelkonen Risto & Pietarinen Juhani (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere 2002, s. 58–69.
- Pietarinen, Juhani & Launis, Veikko 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Karjalainen Sakari & Launis Veikko & Pelkonen Risto & Pietarinen Juhani (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere 2002, s. 42–57.
- Pitkänen, Pirkko 2014. Kosmopoliittinen identiteetti kulttuuriperintökasvatuksen tavoitteena. Teok-sessa Laine Marja (toim.) Kulttuuri-identiteetti & kasvatustieteet. Kulttuuriperintökasvatustutkimus-ten tukena. Suomen Kulttuuriperintökasvatustieteiden seuran julkaisuja 8. Tallinna, s. 8–12.
- Prairat, Eirick 2016. La sanction en éducation. 5<sup>e</sup> édition mise à jour. Presses Universitaires de France. Paris.
- Pripp, Oscar 2011. Reflektion och etik. Teoksessa Kaijser & Öhlander (toim.) Etnologiskt fältarbete. Lund: Studentlitteratur, s. 65–84.
- Punch, Samantha 2002. Research with children: the same or different from research with adults? Child-hood 9 (3), s. 321–341.
- Puroila, Anna-Maija 2010. Vuorovaikutuksen lukutaito. Teoksessa Hurtig Johanna & Laitinen Merja & Uljas-Rautio Katriina (toim.) Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. PS-kustannus. Juva, s. 121–148.
- Pösö, Tarja 1993. Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytän-nöistä koulukotihoidossa. Tampere: Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis, Ser. A, Vol. 388.
- Rantanen, Leena 2016. Avioliittoon ranskalaisittain ja muita kertomuksia Pariisista. Viisas elämä Oy.
- Raveaud, Maroussia 2006. De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre. Presses Universitaires de France.
- Redfield, Robert & Linton, Ralph & Herskovits, Melville 1936. Memorandum for the Study of Accul-turation. American Anthropologist Vol. 38 No 1., s. 149–152.



- Réto, Gwénola 2013. *Quelle place pour les neurosciences dans la professionnalisation des enseignants ? Pour quels enjeux ?* Teoksessa Toscani Pascale (toim.) *Les neurosciences au coeur de la classe. Chronique sociale*, Lyon. Laballery, s. 24–30.
- Réto, Gwénola 2019. *La bienveillance à l'école*. Collection « Questions d'éducation et de formation ». Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine.
- Ricoeur, Paul 1976. *Interpretation Theory*. Texas, Austin: Texas Christian University Press.
- Rinne, Risto 1978. *Uno Cygnaeuksen kasvatusopillisten ajatusten vastaanotto 1800-luvun Suomessa*. Turun yliopiston Suomen historian laitoksen tutkimuksia.
- Rinne, Risto & Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno 2009. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki.
- Rinne, Risto & Tuittu, Anne 2011. *Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin*. Teoksessa Klemelä Kirsi & Tuittu Anne & Virta Arja & Rinne Risto (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 211. Painosalama, Turku. s. 97–157.
- Romain, Patrice 2010. *Mots d'excuse. Les parents écrivent aux enseignants*. François Bourin Éditeur.
- Rousseau, Jean-Jacques 2009/1762. *Émile ou de l'éducation*. Éditions Flammarion, Paris.
- Ruotsala, Helena 2002. *Muuttuvat palkiset. Elo, työ ja ympäristö Kittilän Kyrön paliskunnassa ja Kuolan Luujärven poronhoitokollektiiveissa vuosina 1930–1995*. Kansatieteellinen arkisto 49. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Ruotsala, Helena 2005. *Matkoja, muistoja, mielikuvia – kansatieteilijä kentällä*. Teoksessa Korkiakangas Pirjo & Olsson Pia & Ruotsala Helena (toim.) *Polkuja etnologian menetelmiin*. Ethnos-toimite 11, s. 45–76.
- Räsänen, Meiju & Kivirauma, Joel 2011. *Oppilaana monikulttuurisessa koulussa*. Teoksessa Klemelä Kirsi & Tuittu Anne & Virta Arja & Rinne Risto (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 211. Painosalama, Turku, s. 35–95.
- Saarenheimo, Marja 1997. *Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muistelemine*n. Tampere: Vastapaino.
- Salo-Lee, Liisa 1996a. *Lukijalle*. Teoksessa Salo-Lee Liisa & Malmberg Raija & Halinoja Raimo (toim.) *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. YLE-opetuspalvelut. Gummerus Kirjapaino Oy, s. 4–5.
- Salo-Lee, Liisa 1996b. *Ei-kielellinen viestintä*. Teoksessa Salo-Lee Liisa & Malmberg Raija & Halinoja Raimo (toim.) *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. YLE-opetuspalvelut. Gummerus Kirjapaino Oy, s. 58–71.
- Salo-Lee, Liisa 2009. *Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito*. Teoksessa Johanna Lampinen & Monica Melén-Paaso (toim.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittinen osasto, s. 65–69.
- Saxe, Maurice de 1757. *Mes rêveries. Ouvrage posthume de Maurice Comte de Saxe*. Amsterdam / Leipzig.
- Siikala, Anna-Leena 1997. *Toisiinsa virtaavat maailmat*. Teoksessa Viljanen, Anna Maria & Lahti, Minna (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä*. Suomen Antropologinen Seura. Vammalan Kirjapaino Oy, s. 46–68.
- Siivonen, Katriina 2017. *Kulttuurinen kestävyys*. Teoksessa Enqvist Kari & Hetemäki Ilari & Tiilikainen Teija (toim.) *Kaikki vapaudesta. Gaudeamus*, s. 275–287.
- Simmel, Georg 2005/1908. *Muukalainen*. Teoksessa Suurkaupunki ja moderni elämä. Kirjoituksia vuosilta 1895–1917. Helsinki: Gaudeamus, s. 76–86.
- Skinnari Simo, 2007. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. PS-kustannus.
- Smith, Laurajane 2006. *Uses of Heritage*. Routledge.
- Snellman, Hanna 1996. *Tukkilaisen tulo ja lähtö: kansatieteellinen tutkimus Kemijoen metsä- ja uittotyöstä*. Scripta historica 25.

- Soilamo, Arto 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 249.
- Strandell, Harriet 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsingfors: Gaudeamus.
- Strandell, Harriet 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström Hanna & Pösö Tarja & Rutanen Niina & Vehkalahti Kaisa (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura ry, s. 92–112.
- Strandén-Backa, Sofie 2013. Dealing with emotions. Teoksessa Asplund Ingemark Camilla (toim.) Therapeutic Uses of Storytelling. An Interdisciplinary Approach to Narration as Therapy. Nordic Academic Press, Lund.
- Suojanen, Päivikki 1978. Saarna, saarnaaja, tilanne. Spontaanin saarnan tuottamisprosessi Länsi-Suomen rukoilevaisuudessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 343.
- Suojanen, Päivikki 1996a. Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Aino Palmroth & Ismo Nurmi (toim.) JYY julkaisusarja n:o 38. Kopi-Jyvä Oy. Jyväskylä.
- Suojanen, Päivikki 1996b. Kulttuurien tutkijan arki. Kokemuksia omasta ja vieraasta. Antro Kirjat. Jyväskylä.
- Suolinn, Kirsti & Sinikara, Kaisa 1986. Juhonkylä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Syrjäläinen, Eija 1990. Oppilaan ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografisen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 78.
- Taittinger, Virginie 1996. Avec un zeste de courtoisie. Le savoir-vivre aujourd'hui. Éditions Tallandier.
- Talib, Mirja-Tytti 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Kirjapaja Oy.
- Talib, Mirja & Löfström, Jan & Meri, Matti 2004. Kulttuurit ja koulu, avaimia opettajille. WSOY.
- Talib, Mirja-Tytti 2005. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen Pertti & Uusikylä Kari (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-Kustannus. Keuruu, s. 56–69.
- Tanttu, Juha 1981/2002. Ranskalaisia pastilleja. Kadunmiehen Ranskan opas. WS Bookwell Oy.
- Tedlock, Dennis 1979. The Analogical Tradition and the Emergence of a Dialogical Anthropology. *Journal of Anthropological Research* 35, s. 387–400.
- Teske, Raymond H.C. & Nelson, Bardin H. 1974. Acculturation and Assimilation: A Clarification. *American Ethnologist* Vol. 1, No 2., s. 351–367.
- Thomson, Fionagh 2007. Are Methodologies for Children keeping them in their Place? *Children's Geographies*, 5 (3), s. 207–218.
- Tisserand, Eric 2014. Le système éducatif français. Foucher.
- Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 10.
- Toscani, Pascale 2012. Apprendre avec les neurosciences. Rien ne se joue avant 6 ans. *Chronique Sociale*.
- Toscani, Pascale 2019. Comprendre le cerveau de son enfant. Hatier.
- Troger, Vincent & Ruano-Borbalan, Jean-Claude 2017. Histoire du système éducatif. Cinquième édition. Presses Universitaires de France / Humensis. Paris.
- Tuomi-Nikula, Outi 1989. Saksansuomalaiset. Tutkimus syntyperäisten suomalaisten akkulturaatiosta Saksan Liittotasavallassa ja Länsi-Berliinissä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Suomi 148. Mäntän Kirjapaino Oy.
- Tuomi-Nikula, Outi 2004. Saksalaisen maalauskodin hiljainen laki. Teoksessa Granö Päivi & Suominen Jaakko & Tuomi-Nikula Outi (toim.) Koti – kaiho, paikka, muutos. Turun yliopisto. Kulttuurituo-tannon ja maisemantutkimuksen laitoksen julkaisuja IV. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä, s. 13–54.

- Tuomi-Nikula, Outi 2006. *Der Altländer Hof im Wandel. Veränderungen der sozialen Strukturen und des Alltagslebens im Alten Land bei Hamburg im 20. Jahrhundert.* Husum Druck- und Verlags-gesellschaft. Husum.
- Tuomi-Nikula, Outi 2008. Saksa. Teoksessa Björklund Krister & Koivukangas Olavi (toim.) *Suomalaiset Euroopassa. Suomalaisen siirtolaisuuden historia 6. Siirtolaisuusinstituutti.* Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä, s. 250–310.
- Tuomi-Nikula, Outi 2013. Perintönä perinnön vaikeus. Keskusteluja kulttuuriperinnöstä saksankielisellä alueella. Teoksessa Tuomi-Nikula Outi & Haanpää Riina & Kivilaakso Aura (toim.) *Mitä on kulttuuriperintö?* Tietolipas 243. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, s. 31–58.
- Tuomi-Nikula, Outi & Haanpää, Riina & Kivilaakso Aura 2013a. Johdanto. Teoksessa Tuomi-Nikula Outi & Haanpää Riina & Kivilaakso Aura (toim.) *Mitä on kulttuuriperintö?* Tietolipas 243. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, s. 7–11.
- Tuomi-Nikula, Outi & Haanpää, Riina & Kivilaakso Aura 2013b. Kulttuuriperintökysymysten jäljillä. Teoksessa Tuomi-Nikula Outi & Haanpää Riina & Kivilaakso Aura (toim.) *Mitä on kulttuuriperintö?* Tietolipas 243. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, s. 12–27.
- Uusikylä, Kari 2003. *Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta.* PS-kustannus. Juva.
- Uusikylä, Kari 2020. *Lahjakkuus.* PS-kustannus. Keuruu.
- Vakkuri, Aaro 1998. *Kylä Provencen taivaalla.* WSOY.
- Van Maanen, John 1995. *An End to Innocence. The Ethnography of Ethnography.* Teoksessa Van Maanen, John (toim.) *Representation in Ethnography.* London: Sage Publications, s. 1–35.
- Vedder, Paul H. & Horenczyk, Gabriel 2003. *Acculturation and the school.* Teoksessa David L. Sam & John W. Berry (toim.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology.* New York: Cambridge University Press, s. 419–427.
- Vehkalahti, Kaisa & Rutanen, Niina & Lagström, Hanna & Pösö, Tarja 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström Hanna & Pösö Tarja & Rutanen Niina & Vehkalahti Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto / Nuoroso-tutkimusseura ry,* s. 10–23.
- Verbunt, Gilles 2011. *Manuel d’initiation à l’interculturel. Chronique sociale,* Lyon, *Dépot légal:* mai 2011.
- Wexler, Philip 1992. *Becoming Somebody. Toward a Social Psychology of School.* London & Washington D.C.: The Falmer Press.
- Vial, Jean 2016. *Histoire de l’éducation.* Presses Universitaires de France. Quatrième édition. Première édition 1995.
- Whyte, William Foote 1993. *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian slum.* Neljäs painos. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Wikan, Unni 2002. *Generous betrayal. Politics of culture in the new Europe.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Woods, Peter 1986. *Inside schools. Ethnography in Educational Research.* London & New York: Routledge & Kegan Paul.

# Liitteet

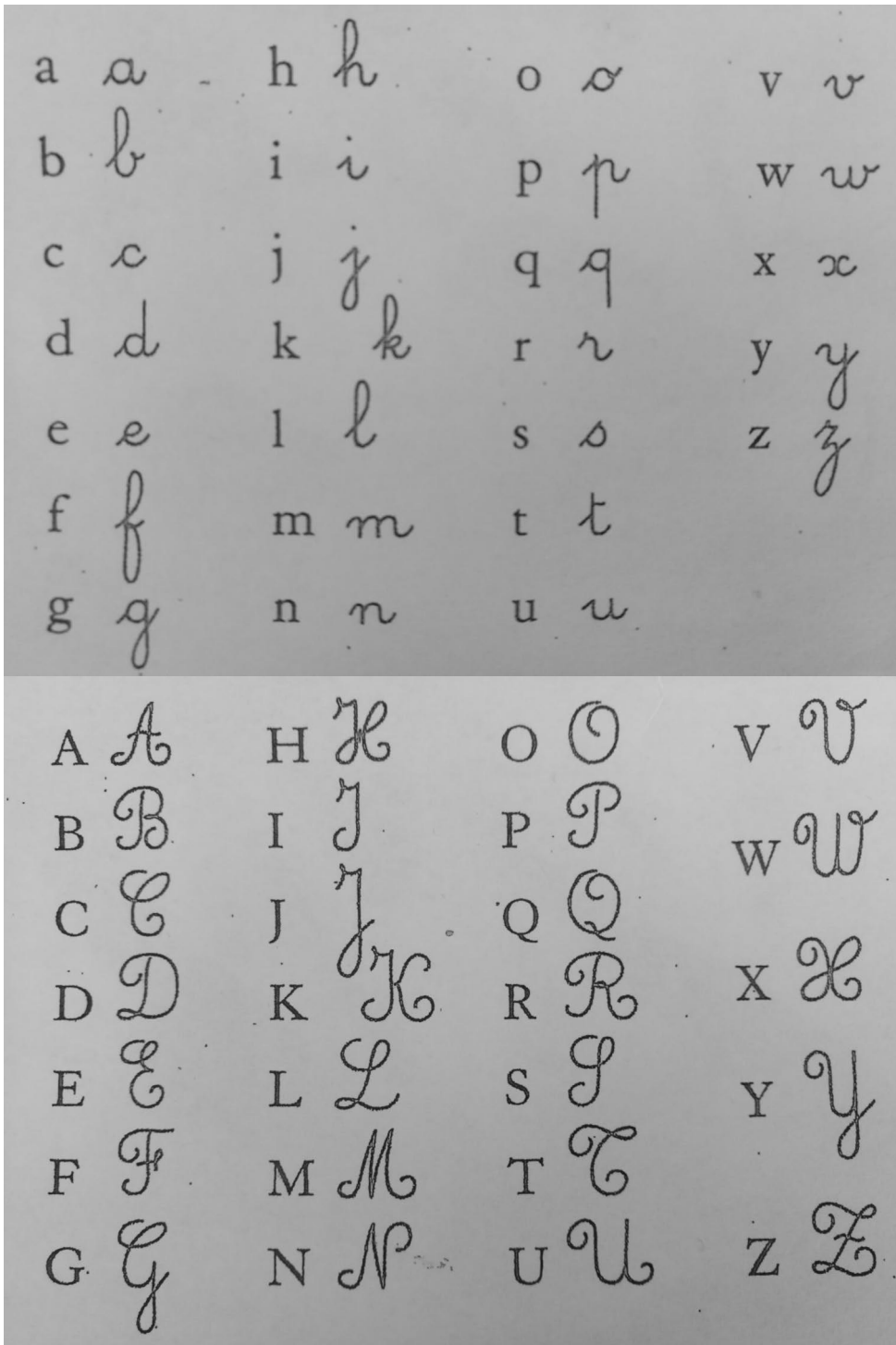
## Ranskalaisia kirjainmalleja

Liite 1.

a A b B c C d D e E f F g G h H i I  
j J k K l L m M n N o O p P q Q  
r R s S t T u U v V w W x X y Y z Z

Je m'appelle: \_\_\_\_\_

## Liite 2.



# Sanasto

**Agrégation:** Kandidaatin tutkinnon jälkeen suoritettava koe yläkoulun ja lukion aineenopettajaksi sekä yliopiston valmistavien luokkien (*classe préparatoire*) opettajaksi haluaville.

**Baccalauréat (bac):** Ylioppilastutkinto, jossa on eri suuntautumisvaihtoehtoja, kuten tiedepainotteinen S (*scientifique*), kirjallisuus- ja kielipainotteinen L (*littéraire*) tai talous- ja yhteiskuntatiedepainotteinen ES (*économique et sociale*).

**CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré):** Kandidaatin tutkinnon jälkeen suoritettava koe, joka yläkoulun aineenopettajaksi haluavan on läpäistävä.

**CNED (Centre national d'enseignement à distance):** Ranskan opetusministeriön valvonnassa toimiva, etäopetusta antava laitos, joka tarjoaa sekä valtion määrittelemän peruskoulun opetussuunnitelman mukaista etäopetusta että erilaisia jatko-opiskelumahdollisuuksia.

**Collège:** Yläkoulu, jonka oppilaat ovat 11–15-vuotiaita. Luokat ovat 6., 5., 4. ja 3. luokka. Ranskalaiset nuoret päättävät yläkoulun vuotta nuorempina kuin suomalaiset. Yläkoulun viimeisenä vuonna oppilaat suorittavat valtakunnallisen *Le diplôme national du brevet* -kokeen (DNB) ja saavat peruskoulun päättötodistuksen.

**Conseil de discipline:** Kokous, jossa käsitellään oppilaiden käytöshäiriöitä ja pääte-tään rangaistuksista.

**CPE (conseiller principal d'éducation):** Yläkoulussa työskentelevä henkilö, joka valvoo oppilaiden poissaoloja ja myöhästymisiä sekä toimeenpanee rangaistukset.

**CRPE (Concours de recrutement de professeurs des écoles):** Kandidaatin tutkinnon jälkeen suoritettava koe, joka luokanopettajaksi haluavan on läpäistävä.

**École élémentaire:** Alakoulu, jonka oppilaat ovat 6–10-vuotiaita. Luokat ovat CP, CE1, CE2, CM1 ja CM2.

**École normale:** Luokanopettajien koulutuksesta 1830-luvulta lähtien vastanneet, ei-yliopistolliset oppilaitokset, jotka korvattiin vuonna 1990 IUFM-laitoksilla.

**École primaire:** Peruskoulu, joka sisältää maternelle-koulun ja alakoulun (école élémentaire).

**Éducation nationale** (Le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse): Opetusministeriö, jonka alaisuudessa kaikki ranskalaiset opettajat työskentelevät.

**ESPE** (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation): Vuonna 2013 perustetut yliopistojen laitokset, joiden tehtävänä oli kandidaatin tutkinnon jälkeinen opettajien kaksivuotinen koulutus. Opettajankoulutuksesta tuli kokonaisuudessaan viisivuotinen (bac+5), koska ESPE-laitoksen antamaa koulutusta oli edeltänyt kolmivuotinen kandidaatin tutkinnon suorittaminen.

**INSPÉ** (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation): Vuonna 2019 ESPE-laitosten tilalle perustetut yliopistojen opettajankoulutuslaitokset.

**IUFM** (Institut universitaire de formation des maîtres): Vuosina 1990 ja 1991 toimintansa aloittaneet itsenäiset opettajankoulutuslaitokset, joissa opettajaksi haluavat, kandidaatin tutkinnon suorittaneet henkilöt saivat opettajankoulutusta ensimmäisen lukuvuoden ajan. Toisena vuonna he työskentelivät osa-aikaisesti koulussa ennen lopullista opettajan pätevyuden saamista. Vuonna 2005 IUFM-laitokset sulautettiin yliopistoihin ja ne suljettiin lopullisesti vuonna 2010.

**Licence:** Kandidaatin tutkinto (bac+3), joka suoritetaan kolmessa vuodessa ylioppilastutkinnon jälkeen.

**Lycée:** Lukio, jonka luokat ovat toinen (seconde), ensimmäinen (première) ja terminale-luokka. Terminale-luokan lopussa oppilaat suorittavat ylioppilastutkinnon (le baccalauréat) vuotta nuorempina kuin suomalaiset.

**Master:** Maisterin tutkinto (bac+5), joka suoritetaan kahdessa vuodessa kolmivuotisen kandidaatin tutkinnon jälkeen.

**Maternelle:** Pienten luokka tai erillinen koulu, jonka oppilaat ovat 2 – 5-vuotiaita. Ryhmät ovat TPS, PS, MS ja GS.

**Titularisé:** Opettajan pätevyuden saanut henkilö.

**ZEP** (Zone d'éducation prioritaire): Koulu, jossa pyritään auttamaan vaikeuksissa olevia oppilaita ja ehkäisemään syrjäytymistä.

Tutkimus tarkastelee ranskalaisen koulun toimintakulttuuria ja kommunikaatiota aineettomana kulttuuriperintönä ja kulttuuriperintöprosessina. Ranskassa kasvatuksessa korostuu pitkä ja vahva kurin ja rangaistuksen perinne, jota sekä koti että koulu toteuttavat. Sukupolvien taakse ulottuvat aineettoman kulttuurin elementit, kuten kova kuri, hyvät käytöstavat ja sinnikäs työskentely, ovat valikoituneet säilytettäviksi koulun kulttuuriperintöprosessissa. Kun Suomeen työkomennukselle tulleet perheet tutustuvat suomalaiseen toimintakulttuuriin, herää uteliaisuus erilaisia arvoja edustavaa koulua kohtaan. Lapset alkavat siirtyä ranskalaisen työnantajan Raumalle perustamasta koulusta suomalaiseen peruskouluun. Sen arjessa on vahvuutena rauhallisuus, oppilasmyönteisyys sekä oppilaan ja opettajan välinen luottamus. Mutta voiko vapautta olla jopa liikaa?

Kouluetnografinen tutkimus liikkuu kulttuuriperinnön tutkimuksen ja kasvatustieteen välimaastossa. Keskeisenä aineistona ovat tutkijan ranskalaisissa kouluissa tekemä osallistuva havainnointi sekä suomalaiseen kouluun siirtyneiden ranskalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiansa haastattelut.



**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

ISBN 978-951-29-8646-0 (Painettu)  
ISBN 978-951-29-8647-7 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Painettu)  
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)