

MITÄ ON OIKEUDENMUKAISUUS OPETUSTILANTEESSA?

Ismo Kinnari

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2012
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä (abstrakti)

Kinnari, Ismo. MITÄ ON OIKEUDENMUKAISUUS OPETUSTILANTEESSA? Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2012. 88 sivua. Julkaisematon.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kysymystä siitä, mitä on oikeudenmukaisuus koulutusjärjestelmässä ja kouluinstituutioiden käytänteissä yleensä. Tutkimuksessa tarkastellaan kasvatussosiologista ja kasvatustieteellistä teoriaa sekä tutkimuksia, joiden pohjalta kehitellään kouluinstituutioita koskevaa oikeudenmukaisuuden teoriaa ja oikeudenmukaisen koulutusjärjestelmän periaatteellisia lähtökohtia. Koska kasvatustieteelliset tutkimukset osoittavat, että koulutusjärjestelmät ovat joiltakin osin epäoikeudenmukaisia, on merkityksellistä pyrkiä luomaan teoreettisia perusteita sille, miten kouluinstituutioita voidaan parantaa, jotta se olisi oikeudenmukaisempi.

Oikeudenmukaisuus tarkoittaa Nicholas Wolterstorffin määritelmän mukaan sitä, että jokaisella yksilöllä on oikeus nauttia niistä hyvyyksistä, jotka edesauttavat hänen elämänsä kukoistusta. Koulutusjärjestelmän tulisi siksi välittää sen sisältämiä hyvyksiä mahdollisimman monelle oppilaalle. Yksilön sosiaalinen tausta, habitus ja kyvyt vaikuttavat kuitenkin oleellisesti siihen, kuinka helposti ja paljon oppilas saa koulutusjärjestelmässä vallitsevia ja sen mahdollistamia hyvyksiä osakseen. Tämä johtaa yksilöiden epäoikeudenmukaiseen kohteluun. Oikeudenmukaisuus koulutusjärjestelmässä ja kouluinstituutioiden käytänteissä on sitä, että jokainen oppilas voi habituksesta riippumatta saada osakseen koulutusjärjestelmän ja kouluinstituutioiden mahdollistamat hyvydet. Oikeudenmukaisuus edellyttää habitusvapautta.

Avainsanat: oikeudenmukaisuus, koulutusjärjestelmä, habitus, habitusvapaus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
1.1 Tutkimusongelma	6
1.2 Tutkimusmenetelmä.....	7
1.3 Argumentointirakenne	8
2 MITÄ ON OIKEUDENMUKAISUUS?.....	10
2.1 Hyvyydet ja kukoistava elämä	10
2.2 Yksilön oikeudet ja oikeudenmukaisuus	11
2.3 Oikeudenmukaisuus opetustilanteessa.....	13
3 OIKEUDENMUKAISUUS JA SEN RIKKOMUKSET KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ.....	15
3.1 Mahdollisuuksien epätasa-arvo	15
3.1.1 Kulttuuripääoman merkitys koulutusjärjestelmässä.....	18
3.2 Älykkyyden rasismi	21
3.3 Metaoppiminen ja luotsaaminen.....	23
3.4 Normaalius.....	26
3.5 Yhteenveto.....	30
4 HABITUS EPÄTASA-ARVOISESSA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ.....	32
4.1 Mikä on habitus?.....	34
4.2 Habituksen rakentuminen ja sen muokattavuus.....	36
4.3 Habitus ei ole deterministinen käsite	36
4.4 Miten kodin habitus ilmenee luokkahuoneen käytännöissä?.....	41
4.4.1 Miten opettajat suhtautuvat erilaisiin habituksiin?.....	43
4.5 Yhteenveto.....	45
5 HABITUS, VALTA JA AUKTORITEETTI	47

5.1	Piilo-opetussuunnitelma ja habitus	47
5.1.1	Valtasuhteiden ylläpitämisestä ja rituaaleista.....	49
5.2	Ohjaava auktoriteetti	52
5.3	Tiedollinen auktoriteetti	55
5.3.1	Radikaali tasa-arvo	57
5.4	Ihannehabituksen indoktrinaatio	61
5.5	Yhteenvedo.....	67
6	HABITUSVAPAAUS OIKEUDENMUKAISUUDEN PERUSTANA.....	69
6.1	Habituksen osa-alueet	69
6.1.1	Habituksen moraalinen ulottuvuus	70
6.1.2	Habituksen sosiologinen ulottuvuus	73
6.2	Saako habitus vaikuttaa oppilaalle annettaviin arvosanoihin?	77
6.2.1	Mitä on epäkunnioitus?	78
6.3	Habitusvapaus oikeudenmukaisen opetustilanteen välttämättömänä perustana	80
7	POHDINTA	82
	LÄHTEET.....	84

1 JOHDANTO

Tämän pro gradu-tutkielman päätarkoituksena on tarkastella kysymystä siitä, mitä on oikeudenmukaisuus opetustilanteessa ja koulutusinstituutioiden käytänteissä yleensä. Oikeudenmukaisuuden tarkastelu on merkityksellistä, sillä tarkastelemani tutkimustulokset osoittavat, että oppilaita kohdellaan kouluinstituutioissa epätasa-arvoisesti erilaisilla tavoilla. Voidaan siksi väittää, että kouluinstituutiot ovat ainakin joiltakin osin epäoikeudenmukaisia. Vakavia yksilön oikeuksien loukkauksia tapahtuu otaksuttavasti suomalaisissa kouluissa melko vähän. Omasta ja muiden kokemuksesta on kuitenkin vaivatonta kerätä esimerkkejä ikävistä koulumuistoista, joissa opettajat ovat toimineet vastoin oppilaiden oikeuskäsitystä ja usein myös vastoin oppilaiden oikeuksia.

Opettajan oppilaaseen kohdistama epäkunnioitus, epäoikeudenmukainen käytös tai muu oppilaan oikeuksia loukkaava kohtelu saattaa jättää oppilaaseen pysyviä jälkiä, jotka vaikuttavat hänen elämäänsä jopa vuosia myöhemmin. Suomalaisten opettajien auktoriteettia käsitelleessä tutkimuksessa kerrotaan esimerkiksi tapauksesta, jossa opettaja toimi julmasti ja epäoikeudenmukaisesti haukkuessaan erästä oppilastaan ääliöksi siitä syystä, että tämä oli unohtanut reissuvihon kotiinsa (Tirri & Puolimatka 2000, 162). Suomalaisissa kouluissa vain noin puolet yksitoistavuotiaista, kolmasosa kolmetoistavuotiaista ja neljäsosa viisitoistavuotiaista oppilaista pitivät opettajiaan oikeudenmukaisina vuonna 1996 tehdyssä tutkimuksessa (Brunell, Kannas, Levälahti, Tynjälä & Välimaa 1996, 43).

Suomalaisia kouluja koskeneen tutkimuksen mukaan sekä opettajien että oppilaiden mielestä yleisin moraalinen ristiriita kouluissa koskee opettajan käytöstä ja erityisesti hänen tapaansa käyttää auktoriteettiaan. Oppilaat määrittelivät opettajan käytöksen heijastavan välinpitämättömyyttä ja ennakkoluuloista asennetta muun muassa rangaistuksissa, oppilaita koskevissa arvioinneissa ja arkaluonteisista asioista uskoutumisessa. (Tirri & Puolimatka 2000, 160.) Vaikuttaa siltä, etteivät opettajat aina tiedosta tai ymmärrä kohtelevansa oppilaitaan toisinaan tavoilla, jotka oppilaat kokevat loukkaaviksi. Jotkin opettajien epäkunnioittavat teot oikeutetaan auktoriteettiaseman perusteella. Oppilaiden on vaikeampaa osoittaa opettajan toimineen väärin, koska auktoriteettiasema oikeuttaa hänen toimintansa. On siksi huomionarvoista tarkastella kouluissa vallitsevaa asenneilmastoa, sosiaalistunutta koulukulttuuria ja opettajien suhtautumista oppilaisiinsa ja heidän habituksiinsa, sillä nämä seikat nostavat esiin

piileviä oikeudenmukaisuuden rikkomuksia ja loukkauksia.

Teoriani lähtökohtana voidaan pitää Pierre Bourdieun (1930-2002) sosiologista teoriaa ja erityisesti hänen käyttämäänsä habituksen käsitettä. Tiivistetysti voidaan esittää, että habitus on yksilöllinen taipumus toimia, ajatella ja käyttäytyä yksilölle ominaisella tavalla ja että habitus ilmentää tietyn yhteiskuntakerrostuman kulttuurin rakentumista yksilössä (Saaristo & Jokinen 2004, 176). Bourdieu on omissa tutkimustuloksissaan osoittanut, että kouluinstituutiot arvostavat oppilaiden yksilöllisiä habituksia eri tavoin, mikä vuorostaan osaltaan vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen. Koulussa menestyminen edellyttää sitä, että oppilailla on koulutusjärjestelmään saapuessaan koulun arvostamia ominaisuuksia, kykyjä sekä toiminta- ja suhtautumistapoja. Näin ollen niitä oppilaita kohdellaan epäoikeudenmukaisesti, joilla ei ole näitä arvossa pidettyjä kykyjä eli koulun arvostamaa habitusta. Diane Reayn (1995, 358-359) mukaan habitus on väline, jonka avulla voidaan tutkia sosiaaliseen epätasa-arvon ydintä ja jokapäiväisessä elämässä ilmenevää dominoivien ryhmien ylivaltaa.

Nämä seikat, omakohtaiset negatiiviset ja positiiviset koulukokemukset sekä vahva henkilökohtainen oikeudenmukaisuudentaju ovat vaikuttaneet siihen, että valitsin tutkimukseni aiheeksi oikeudenmukaisuuden tarkastelun.

1.1 Tutkimusongelma

Tutkimukseni ensisijaisena päämääränä on koulutusjärjestelmässä ja kouluinstituutioissa ilmenevän oikeudenmukaisuuden edistäminen. Aiheen laajuuden vuoksi on perusteltua tarkastella oikeudenmukaisuutta ja sen rikkomuksia rajatulla alueella. Teoreettinen tarkasteluni rajoittuu siksi etupäässä oppilaan näkökulmaan ja erityisesti yksilöllisen habituksen tarkasteluun. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- 1) Mitä ovat oppilaan oikeudet ja miten ne voidaan perustella?
- 2) Mitä ovat oppilaaseen ja hänen habitukseensa kohdistuvat oikeudenmukaisuuden rikkomukset kouluopetuksessa?
- 3) Millä perusteella oppilaalla on oikeus siihen, että hänen habitustaan kunnioitetaan?

Oikeudenmukaisuuden teoriani päätavoitteena voidaan pitää kriittisen pedagogiikan yleistavoitteena pidettyä yhteiskunnallisten mahdollisuuksien tasa-arvoa ja koulutusmahdollisuuksien laajentamista kaikille (Suoranta 2007, 116).

1.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on osa kasvatusfilosofista pohdintaa siitä, mitä on hyvä kasvatus. Tutkimusotteeni on etupäässä teoreettis-käsitteellinen, vaikkakin käsittelen myös joitakin empiirisiä tutkimuksia. Tämä on perusteltua, sillä empiiriset tutkimukset luovat kosketuskohtia siihen todellisuuteen, johon kasvatusfilosofiset pohdinnat ottavat kantaa (Puolimatka 1995, 23).

Teoreettis-käsitteelliseen lähestymistapaan kuuluu käsitteiden erittely ja niiden välisten merkitysyhteyksien pohdinta. Kielellisen ja loogisen pohdinnan, arvioinnin ja täsmentämisen avulla voidaan arvioida käsitteiden pätevyyttä. Filosofisten käsitysten kestävyyttä testataan ajatusten tasolla, toisin sanoen argumentoimalla. Tällöin filosofisessa metodissa voidaan nähdä yhdenmukaisuutta hypoteettis-deduktiivisen metodin kanssa, jossa tutkimuksen lähtökohtana on ongelma, jolle esitetään ratkaisuehdotus hypoteesin muodossa. Ongelmaan, jonka totuutta ei ole vielä ratkaistu, esitetään täsmällisiä väitteitä, joita testataan kokemusperäisesti. Jos väitteet saavat tukea empiirisestä aineistosta, saa hypoteesi tukea. Jos taas empiria on ristiriidassa sen kanssa, hypoteesi kumoutuu. Filosofisessa metodissa hypoteesit eli lauseet alistetaan testaukseen argumentein ja vasta-argumentein. (Puolimatka 1995, 13, 17, 21-23.) Hyvä argumentaatio on kielellisesti mahdollisimman selkeää ja ymmärrettävää (Martinich 1996, 1, 4-5, 19).

Filosofisen tutkimuksen rakenteeseen kuuluu tutkimusongelman määrittely ja rajaus. Tutkimusongelma voidaan määritellä kyseenalaistamalla jokin todellisuuden ilmiö, jotta päästään selville vallitsevien käytänteiden taustalla piilevistä rationaalisista perusteluista tai osoitetaan, että tuo käytäntö on järjellisesti kestävä. (Puolimatka 1995, 19-20.)

Teoreettis-käsitteelliseen metodiin kuuluu keskeisten käsitteiden eksplikointi eli selventäminen ja sen jakaminen osa-ongelmiin. Tämän jälkeen voidaan alkaa hahmottelemaan omaa näkemystä. Tutkimuksen toiseen vaiheeseen kuuluu totuttujen ajatusmallien purkaminen. Siihen sisältyy aiheesta olemassa olevien teorioiden tai

oletusten tarkastelu, jotta voidaan hahmottaa perustelut puolesta ja vastaan. Siten olemassa oleva teoreettinen tarkastelu sekä oma näkemys voidaan niveltää jo käytyyn keskusteluun. Käsitteellisen ja loogisen kritiikin keinoin vallitsevista käsityksistä voidaan hyödyntää niiden totuudet samalla kun epätarkkuuksia ja epäonnistuneita selityksiä pyritään korjaamaan. Todellisten ja kuviteltujen esimerkkien avulla pyritään osoittamaan, että ehdotetut ratkaisut voivat tuottaa joissakin tapauksissa sietämättömiä normeja tai epäuskottavia seurauksia. Filosofisen tutkimuksen viimeisessä vaiheessa pyritään uudelleen järjestämään tutkimusongelmaan oma näkemys, joka huomio aikaisemmat käsitykset. Siten omassa näkökulmassa yhdistyy jo olemassa olevien käsitysten vahvuudet ja omien käsitysten muuttuneet näkökulmat sekä uusi argumentaatio. Filosofinen tutkimus koostuu siis kyseenalaistamisesta, selkeyttämisestä ja argumentaatiosta. (Puolimatka 1995, 19-22.)

1.3 Argumentointirakenne

Tarkastelen tutkimuksessani kasvatussociologista ja kasvatustieteellisistä teorioista sekä kasvatustieteellisiä tutkimuksia ja rakennan näiden pohjalta opetustilanteita sekä kouluinstituution käytäntöjä ohjaavia periaatteita, jotka edistävät oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa niiden sisällä. Teoriani kannalta keskeisiä käsitteitä ovat oikeudenmukaisuus, epäoikeudenmukaisuus, habitus ja habitusvapaus. Koska argumentointini nojautuu vahvasti näihin käsitteisiin ja niistä tehtyihin johtopäätöksiin, on välttämätöntä määritellä nämä käsitteet selkeästi (luvut 2 ja 4).

Luvuissa 2 ja 3 tarkastelen oikeudenmukaisuuden käsitettä Nicholas Wolterstorffin teorian avulla ja sovellan sen periaatteita opetustilanteisiin ja kouluinstituution käytänteisiin yleisesti. Kouluinstituutioihin sovellettuna Wolterstorffin käyttämä oikeudenmukaisuuden määritelmä tarkoittaa sitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus nauttia koulutusinstituutioissa olevista ja sen mahdollistamista hyvyksistä. Luvussa 3 pyrin osoittamaan, miten epäoikeudenmukaisuus ilmenee kouluinstituutioiden käytänteissä ja mitä oikeudenmukaisuuden rikkomukset ovat. Tarkastelen koulutusjärjestelmän epäoikeudenmukaisuutta ja siellä ilmeneviä oikeudenmukaisuuden rikkomuksia, koska siten voidaan paremmin perustella oikeudenmukaisuuden teorian tarvetta. Se auttaa lisäksi ymmärtämään, mitä oikeudenmukaisuus on käytännössä.

Luvussa 4 tarkastelen habituksen käsitettä Bourdieun teorian välityksellä. Koska yksilön on vaikea muokata habitustaan koulun edellyttämäksi ja koska yksilön on vaikea havaita tarvetta habituksensa muokkaamiseen, ehdotan, että oikeudenmukaisuus on yksilöllisten habitusten kunnioittamista.

Luvussa 5 tarkastelen opettajan auktoriteetin ja vallan merkitystä suhteessa oppilaiden oikeuksiin ja heidän kunnioittamiseensa. Luvussa 6 esittelen habitusvapausteoriani periaatteita. Teoriani ytimenä voidaan pitää näkemystä kaikenlaisten habitusten yhdenvertaisuudesta. Koska yksilölliseen habitukseen saattaa sisältyä piirteitä, joiden ei voida ajatella olevan moraalisesti hyväksyttäviä, on tehtävä ero habituksen sosiologisten ja moraalisten ulottuvuuksien välille. Habitusvapausteoriaan sisältyy näkemys, jonka mukaan habituksen joihinkin moraalisiin piirteisiin täytyy voida puuttua, jotta myös toisten kouluinstituutiossa toimivien yksilöiden oikeudet toteutuvat. Teoriani habitusvapaudesta on oikeudenmukaisuuden teoria, jossa habitusvapaus tulee ymmärtää jokaiselle oppilaalle kuuluvaksi luontaiseksi oikeudeksi.

2 MITÄ ON OIKEUDENMUKAISUUS?

Käsittelen oikeudenmukaisuuden käsitettä Nicholas Wolterstorffin määrittelemällä tavalla ja hänen teoriaansa soveltaen. On perusteltua käyttää Wolterstorffin teoriaa, sillä sen mukaan jokaisella yksilöllä on oikeuksia, jotka perustuvat persoonan arvoon. Ketään ihmistä ei tule kohdella hänen arvoaan alentavalla tavalla. Tästä syystä lähimmäisen rakkaus ja toisten kunnioittaminen luovat vahvan perustan Wolterstorffin moraalisten oikeuksien määritelmässä (Wolterstorff 2008, 288, 370, 226, 242.) Käsittelen aluksi Wolterstorffin teorian pohjalta niitä käsitteitä, jotka ovat oleellisia hänen oikeudenmukaisuutta koskevan teorian ymmärtämiseksi. Pohtiessani kysymystä siitä, mitä on oikeudenmukaisuus opetustilanteessa ja koulutusjärjestelmän käytänteissä, sovellan Wolterstorffin käyttämiä käsitteitä ja teoriaa.

2.1 Hyvydet ja kukoistava elämä

Wolterstorff lähtee liikkeelle teoksessaan ”Justice: Rights and Wrongs” siitä perusajatuksesta, että jokaisella ihmisellä on oikeus hyvyksiin. Vaikka yksilön oikeudet ja velvollisuudet liittyvät läheisesti toisiinsa, eivät ne Wolterstorffin mukaan perustu toisiinsa. Toisin sanoen yksilölliset oikeudet eivät synny niistä velvollisuuksista, joiden mukaan toisten yksilöiden on kohdeltava häntä. Sen sijaan oikeudet perustuvat toisten ihmisten kunnioittamiseen. (Wolterstorff 2008, 242, 264.)

Wolterstorffin mukaan jokaisella ihmisellä on oikeus hyvään elämään. Hyvä elämä ei ole vain kokemukseräisesti nautittavaa, tyydyttävää tai onnellista elämää, vaan elämää, joka on eletty hyvin ja joka etenee hyvin. Hyvä elämä on kukoistanut ja tulee kukoistamaan myös jatkossa. (Wolterstorff 2008, 144-145.) Wolterstorffin mukaan hyvä elämä on siis kukoistanutta menneisyyttä ja kukoistavaa tulevaisuutta. Yksilön toteutuneet oikeudet tiettyihin elämän hyvyksiin edesauttavat hänen elämänsä kukoistusta. Siksi ne hyvydet joihin yksilöllä on oikeus, vaikuttavat positiivisesti hänen elämäänsä ja tuo sille lisää arvoa. Hyvydet ovat asiantiloja – tapahtumia tai elämäntilanteita – jonkun elämässä ja menneisyydessä (Wolterstorff 2008, 143). Kun huomioidaan yksilön kukoistava elämä ja jo kukoistanut elämä, voidaan asiantilojen ajatella olevan pysyviä, kestäviä ja turvattuja elämäntilanteita ja tapahtumia. Wolterstorffin (2008, 227) mukaan hyvydet, joihin meillä on oikeus, perustuvat hyvin

sujuvan elämän olennaisiin eli perustaviin hyvyiksiin. Näihin hyvyiksiin kuuluu myös oikeus nauttia näistä oikeuksista.

Kaikki tapahtumat ja asiantilat, joihin yksilöllä on oikeus, tapahtuvat aina jollekulle tai ovat jonkun yksilön asiantiloja. Tästä seuraa, että oikeudet koostuvat tai ovat osia ihmisten toimintaa tai toimimatta jättämistä jotakuta toista henkilöä kohtaan. Oikeuksien kannalta ratkaisevaa on, koituuko toiminnasta tai toimimatta jättämisestä hyvää vai pahaa yksilöiden oikeuksien kannalta. Jokaisen yksilön hyvinvointi on näin ollen sosiaalista, sillä se on niiden ihmisten käsissä, jotka tekevät tai jättävät tekemättä jonkin teon. Perimmäisen vaadeoikeuden määritelmä on seuraava: X:llä on oikeus Y:tä kohtaan, niin että Y tekee (tai jättää tekemättä) teon Z. Sosiaalisuus on oikeuksien määrittelyn ytimessä. Oikeus voidaan määrittellä oikeudeksi vain, kun otetaan huomioon toinen yksilö. Oikeudet muodostavat normatiivisen siteen yksilöiden välille, jolloin toisella on velvollisuus kohdella tai jättää kohtelematta jotakuta toista tavoilla, jotka estävät hänen oikeutetun vaatimuksen täyttymisen. Normatiivisuus tarkoittaa sitä, että yksilöillä on oikeutettuja vaatimuksia toisia yksilöitä kohtaan niin, että nämä kohtelevat heitä näiden vaatimusten mukaisesti oikein. Oikeutetut vaatimukset lisäävät yksilöiden hyvinvointia tietyillä tavoilla. Vaikka joku yksilö epäonnistuisi täyttämään toisen ihmisen oikeutetun vaatimuksen häntä kohtaan, ei normatiivinen side näiden yksilöiden välillä katoa. Oikeudet ovat siis normatiivisia sosiaalisia suhteita. (Wolterstorff 2008, 137, 261, 226, 222, 4.)

2.2 Yksilön oikeudet ja oikeudenmukaisuus

Yksilön oikeudet tiettyihin elämän välttämättömyyksiin voidaan määrittellä oikeuksiksi etuuksiin (benefit right). Oikeuksien olemassaolo ja hyvän elämän rakenne on Wolterstorffin teoriassa rakennettu kolmitasoiseksi. Yksilön oikeudesta ruokaan yhtenä elämän välttämättömistä oikeuksista voidaan rakentaa kolmitasoinen rakenne Wolterstorffin esimerkin mukaan seuraavasti:

- 1) Paulilla on oikeus Petteriä kohtaan, että Petteri mahdollistaa Paulille riittävästi ruokaa saataville.
- 2) Petteri mahdollistaa Paulille riittävästi ruokaa saataville.
- 3) Paulilla on riittävästi ruokaa saatavillaan.

Jokaisessa esimerkin eri tasossa kuvataan tilanne tai tila Paulin elämässä ja jokainen näistä tasoista eroaa toisistaan. Ensimmäisessä tasossa painottuu yksilön oikeuden normatiivinen suhde joltain toista yksilöä kohtaan. Tällä tasolla Petterillä on velvollisuus mahdollistaa Paulin saataville riittävästi ruokaa, mikäli tämä on Petterin omissa käsissä. Paulin vaadeoikeus Petterin toimintaan edellyttää sitä, että se mitä vaaditaan, on elämän hyvyys Paulin elämässä. Esimerkin toisella tasolla on kyse ei-normatiivisesta sosiaalisesta suhteesta, aktiivisesta toiminnasta, jossa Petteri on toimijana. Kolmas taso on ei-sosiaalinen, jossa määritellään Paulin oikeus ruokaan. Siinä ei oteta kantaa siihen kuka ruuan tekee mahdolliseksi. Kokonaisvaltaisena oikeutena se määrittää Paulin oikeuden ruokaan, toisin sanoen oikeuden elämän hyvyyteen. Se että Paulilla on oikeus saada riittävästi ruokaa, ei ole seurausta siitä, että hänellä on oikeus Petteriä kohtaan, vaan siitä, että se on elämän hyvyys. (Wolterstorff 2008, 222-224.)

Paulilla on oikeus myös vapauteen ja oikeus nauttia tuosta vapaudesta. Hänellä on esimerkiksi oikeus kävellä Vapaudenkatua pitkin ilman, että Petteri estää häntä. Vapausoikeuksien kolmitasoinen rakenne on seuraava:

- 1) Paulilla on oikeus kävellä Vapaudenkatua pitkin ilman, että Petteri estää häntä.
- 2) Pauli kävelee Vapaudenkatua pitkin ilman, että Petteri estää häntä.
- 3) Pauli kävelee Vapaudenkatua pitkin.

Oikeuteni kävellä Vapaudenkatua pitkin on minulle vapaus, joka ei kohdistu muihin yksilöihin. Vaadeoikeuteni muita kohtaan on, ettei kukaan saa estää minua kävelemästä Vapaudenkatua pitkin. Wolterstorff syventää analyysiaan seuraavalla huomiolla: velvollisuuden täyttäminen on tai voi olla - riippuen siitä himmentääkö se velvollisuuden täyttäjän elämää vai ei - hyvyys myös velvollisuuden täyttäjälle. (Wolterstorff 2008, 285, 262.)

Wolterstorffin analyysissä on huomionarvoista ymmärtää, että oikeudenmukaisuus ja epäoikeudenmukaisuus ovat sosiaalisia ilmiöitä. Esimerkiksi luonnonkatastrofien aiheuttamat tuhot eivät ole epäoikeudenmukaisuutta Wolterstorffin tarkoittamassa mielessä. Vääräys ja epäoikeudenmukaisuus ovat sen sijaan jonkun henkilön tekoja tai niiden tekojen laiminlyöntejä, joita hän on velvollinen tekemään. Vääräys ja paha voidaan määritellä epäkunnioitukseksi oikeuksia kohtaan. Yksilön

oikeuden riistäminen on hänen epäkunnioittamistaan, silloin kuin tuo riistetty oikeus on elämän hyvyys. Yksilöä kohdellaan väärin silloin, kun yksilö ei voi nauttia oikeuksistaan. (Wolterstorff 2008, 224, 286, 222-224.) Toisen väärinkohtelua tapahtuu silloin, kuin joku epäonnistuu kohtelemaan toista hänen oikeuksiensa vaatimalla tavalla. Huomionarvoista on, että Wolterstorffin mukaan yksilön väärinkohteluun kuuluvat muun muassa toisen ihmisen halventaminen loukkaamalla tai panettelemalla. (Wolterstorff 2008, 5).

2.3 Oikeudenmukaisuus opetustilanteessa

Wolterstorffin teoria oikeudenmukaisuudesta on nähdäkseni käyttökelpoinen, sillä sitä voidaan soveltaa monilla elämän osa-alueille. Voidaan olettaa, että ihmisillä on oikeuksia hyvyksiin monilla elämän osa-alueilla, jotka ovat välttämättömiä ihmisen hyvinvoinnin ja kukoistavan elämän kannalta. Soveltamalla Wolterstorffin oikeudenmukaisuuden käsitettä ja teoriaa opetustilanteeseen ja oppilaan oikeuksiin siinä, voidaan hahmotella oikeudenmukaista opetustilannetta. Oppilaalla on opetustilanteessa ja kouluinstituutiossa oikeuksia joihinkin määriteltävissä oleviin hyvyksiin, jotka vaikuttavat positiivisesti esimerkiksi hänen oppimiseensa, oppimismotivaatioonsa, kouluviihtyvyyteensä, jatkokoulutusmahdollisuuksiinsa sekä hänen elämäänsä yleensä. Oikeudenmukainen opetustilanne edesauttaa oppilaan kukoistavaa elämää tuomalla sille lisäarvoa. Kukoistukseen sisältyy myös näkökulma siitä, että yksilön oikeudet ovat toteutuneet menneisyydessä, toteutuvat nykyhetkessä ja tulevat toteutumaan tulevaisuudessa. Kukaan toinen yksilö ei saa estää näiden hyvyksien toteutumista, ei opettaja eivätkä toiset oppilaat.

Kun oletetaan, että koulutusjärjestelmällä on tarjottavanaan monia hyvyksiä, jotka edesauttavat ihmisten elämän kukoistusta, on perusteltua ajatella, että sen tulisi jakaa näitä hyvyksiä mahdollisimman monelle. Koulutusjärjestelmän instituutioissa toimivat ihmiset ovat luonnollisesti velvoitettuja toimimaan toisiaan kohtaan oikeudenmukaisesti. Heidän on kunnioitettava toisiaan, oppilaitaan ja oppilaiden vanhempia sekä heidän oikeuksiaan ja heidän on mahdollistettava käsissään olevat hyvyydet mahdollisimman monelle.

Wolterstorffin mukaan on vaikeaa yrittää luoda yleistä ja pätevää hyvyiden määritelmää. Siksi jokaisen, joka yrittää luoda teoriaa hyvästä, täytyy olla valmis

luomaan itsenäisesti esimerkkejä hyvästä ja ei-hyvästä, jotta voisi testata teoriaansa riittävästi. (Wolterstorff 2008, 144.) Koska erilaisia hyvyksiä, joihin oppilaille on opetustilanteessa oikeus, voidaan nähdäkseni määritellä useita, ei tämän tutkielman puitteissa voida tarkastella niitä kaikkia. Siksi tarkastelen teoriassani keskeisiä oikeuksia, jotka auttavat hahmottelemaan oikeudenmukaisen opetustilanteen periaatteellisia lähtökohtia. Oppilaan perustaviin oikeuksiin voidaan määritellä esimerkiksi seuraavat oikeudet:

- 1) Oppilaalla on oikeus saada opetusta.
- 2) Oppilaalla on oikeus saada riittävä apua oppiakseen.
- 3) Oppilasta sekä hänen oikeuksiaan on kunnioitettava.
- 4) Oppilaita on kohdeltava tasa-arvoisesti riippumatta yksilöllisistä ominaisuuksista ja habituksesta.

Nämä oikeudet ovat toteutuessaan hyvyksiä, jotka edesauttavat oppilaan hyvää ja kukoistavaa elämää. Oppilaan hyvinvoinnin ja kukoistavan elämän täyttymykseksi on välttämätöntä sekä perusteltua, että oppilaan oikeudet toteutuvat.

3 OIKEUDENMUKAISUUS JA SEN RIKKOMUKSET KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ

Ymmärtääksemme paremmin, että on tarpeellista luoda teoriaa oikeudenmukaisuudesta opetustilanteissa, on perustelua tarkastella opetustilanteessa ja koulutusjärjestelmässä tapahtuvia vääryyksiä ja oikeudenmukaisuuden rikkomuksia. Koulutusjärjestelmässä, opetustilanteessa tai koulun käytänteissä ilmeneviä vääryyksiä ja oikeudenmukaisuuden rikkomuksia voidaan kutsua Wolterstorffin tematiikan mukaisesti epäoikeudenmukaisuudeksi. Tarkastelemalla oikeudenmukaisuuden rikkomuksia ja koulujärjestelmän epätasa-arvoisuutta, voimme havaita, että luvussa 2 määritellyt oppilaan oikeudet eivät aina toteudu. Sen vuoksi on merkityksellistä tuoda esiin näitä epäkohtia ja luoda teoriaa oppilaiden oikeuksista ja oikeudenmukaisemmasta kohtelusta kouluissa.

Tarkastelen tässä luvussa kasvatussociologista teoriaa sekä tutkimustuloksia, joiden perusteella voidaan olettaa, että myös suomalainen koulutusjärjestelmä poissulkee tietyistä taustoista saapuvien oppilaiden jatkokoulutusmahdollisuuksia. Koulutusjärjestelmä tekee sen tavoilla, jotka ovat epäoikeudenmukaisia. Joidenkin oppilaiden oikeus saada osakseen koulutukseen ja opetukseen liittyviä hyvyyskäsitteitä ei siksi toteudu. Koulutusjärjestelmässä epäoikeudenmukaisuus ilmenee siten kahdella tavalla: 1) se ei mahdollista kaikille oppilaille heille kuuluvia oikeuksia eli hyvyyskäsitteitä, kuten jatkokoulutusmahdollisuuksia 2) se tekee sen tavoilla, jotka ovat itsessään epäoikeudenmukaisia.

Näkemykseni oppilaan oikeuksien rakentamisen ja puolustamisen tarpeesta perustuu siihen tosiasiaan, minkä muun muassa Pierre Bourdieu on tutkimuksissaan osoittanut: koululla on keskeinen rooli sosiaalisen ja kulttuurisen epätasa-arvon uusintajana seuraaville sukupolville (Harker 1984, 117; Bourdieu 1998a, 30; Bourdieu & Passeron 1977).

3.1 Mahdollisuuksien epätasa-arvo

Paul Willisin tutkimus (1984) osoittaa, että oppilaan sosiaalinen tausta ohjaa myöhempiä koulutusvalintoja ja ammatillisen uran muotoutumista. Willis on tutkimuksessaan keskittynyt tarkastelemaan työväenluokan luokkakulttuurin vaikutusta

valikoitumisessa tietynlaisiin ammatteihin. (Siljander 2002, 165; Willis 1984, 2-3.)

Suomalaisessa tutkimuksessa (1990) selvisi, että ylempien toimihenkilöiden lapsilla oli noin kahdeksankertainen mahdollisuus päätyä opiskelemaan korkeakouluun. Korkeakoulutettujen isien lapsista opiskeli 52 % korkeakoulussa ja perusasteen koulutuksen saaneiden isien lapsista opiskeli 46 % ammattikoulussa. Kulttuurisen pääoman merkitys kouluttautumisen määrääjänä ei ole kadonnut, vaikkakin se on vähentynyt. Antikaisen ja muiden mukaan voimme yhä 2000-luvulla puhua koulutuksen periytyvyydestä Suomessa ja näin ollen koulutuksellisten mahdollisuuksien eriarvoisuudesta. (Antikainen ym. 2006, 111-113.)

Hanna Nori tutki väitöskirjassaan (2010) 2000-luvun alussa yliopistoihin valikoitumisen tasa-arvoisuutta vertaamalla yliopistoon hakeneiden, yliopistoon päässeiden ja yliopiston hakukokeissa karsiutuneiden taustoja (mm. ikä, sukupuoli, asumisalue, sosiaaliluokka). Koulutetuimpien ja hyvässä asemassa olevien vanhempien lapset saivat tutkimuksen mukaan opiskelupaikan muita useammin. Kodin koulutusperinnön vaikutus näkyi Norin mukaan selvimmin isän koulutuksessa käyttämien vuosien ja tutkintojen kautta. ”Kotoa perityt kulttuuriset ja sosiaaliset pääomat voivat helpottaa uranvalintaa ja lisätä määrätietoisuutta opiskelemaan pyrittäessä”. Opiskelijoiden perhetausta, johon kuului koulutetuimpia vanhempia, vaikutti yllättävän selvästi opiskelijavalintoihin, sillä näistä valikoitui opiskelijoita keskimääräistä useammin. Isän sosioekonomisen asema vaikutti samansuuntaisesti, joskin hieman lievemmin kuin koulutustaso. (Nori 2010, 3, 4, 112, 215, 219.) Diane Reayn mukaan Isossa-Britanniassa sosiaaliluokkien väliset koulutukselliset erot ovat laajentuneet viimeisten kymmenen vuoden aikana. Nämä erot ovat yhtä suuret kuin 20 tai 50 vuotta sitten ja ne kuvastavat kasvavaa eroa rikkaiden ja köyhien välillä. (Reay 2006, 304.) Juha Suorannan mukaan yhteiskunnallisten ja koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteita ei ole edes Pohjoismaissa saavutettu kuin osittain (Suoranta 2007, 116).

Bourdieuun mukaan perheet sijoittavat koulutukseen (esim. aikaa, rahaa ja kaikenlaista muuta apua) sitä enemmän, mitä tärkeämpi koulutuksen avulla saavutettava kulttuuripääoma heille on ja mitä suurempi kulttuuripääoman paino on suhteessa taloudelliseen pääomaan nähden. Sosiaaliset toimijat (oppilaat ja heidän vanhempansa) eivät toimi kausaalisyyden pakottamina, eivätkä he tottele järkisyitä tai syyt täysin tuntien, vaan heillä on käytännöntaju, omaksuttu mieltymysten järjestelmä, havaitsemis- ja jaotteluperiaatteita, kestäviä tiedollisia rakenteita ja toiminnan skeemoja, jotka ohjaavat tilanteen ja siihen sopivan vastauksen näkemistä. (Bourdieu 1998a, 30, 36.)

Riippumatta siitä, koetaanko korkeakoulutus kollektiivisessa mielessä mahdottomaksi, mahdolliseksi, todennäköiseksi, normaaliksi tai latteaksi tulevaisuudeksi kaikki perheen ja lasten menettelytavat eroavat siitä, koska käytöstä hallitsee se, mitä on järkevä odottaa (Bourdieu & Passeron 1977, 226). Habitus tietyn luokan objektiivisten säännönmukaisuuksien tuotteena on taipuvainen luomaan järkevää, maalaisjärkistä ja positiivisesti hyväksyttävää käyttäytymistä niiden säännönmukaisuuksien rajoissa, jotka nähdään objektiivisesti todennäköiseksi tulevaisuudeksi. Näihin sisältyvät ne polut, joita tulee kulkea ja pakottava alistuminen niihin. (Bourdieu 1990b, 53-56; Nori 2010, 45.)

Perheen asenteet ovat luokka-arvoja. Tietyillä sosiaaliluokilla on akateemisia odotuksia, jotka kumpuavat habituksesta. (Nash 1990, 438.) Bourdieun mukaan ihmisen habitukseen on pitkällisen ja monipuolisen ehdollistamisprosessin kautta sisäistyneet ne objektiiviset mahdollisuudet, jotka he lukevat tulevaisuuden odotuksiksi ja teoiksi, joita heidän täytyy tehdä ja jotka ovat juuri heitä varten tai tulevaisuudeksi, joka ei ole heidän kaltaisilleen (Bourdieu & Wacquant 1995, 161). Objektiiviset mahdollisuudet kertovat välittömästi sen, mitä yksilön tulee tietyissä tilanteissa tehdä tai mitä hänen ei tule tehdä, mitä hänen tulee sanoa tai mitä hänen ei tule sanoa (Bourdieu 1977, 76). Susan Dumais toteaa sosiaalisten rakenteiden muokkaaman habituksen luovan yksilöllisen potentiaalin siitä, mitkä mahdollisuudet hänelle avautuvat. Tyttöjen ja poikien saman sosiaaliluokan sisällä saatu kulttuurinen valmennus johtaa siihen, että habituksista tulee erilaisia sosialisointia ja niiden näkymien suhteen, joita he pitävät itselleen saavutettavissa olevina mahdollisuuksina. (Dumais 2002, 46, 45.) Eri ryhmillä ja luokilla on erilainen pedagoginen eetos, joka tarkoittaa Bourdieun teoriassa perheen kautta opittua suhtautumista koulutukseen ja siitä saatavaan markkina-arvoon tai materiaaliseen arvoon. Siksi pedagoginen toiminta menestyy eri tavoin eri ryhmien ja luokkien välillä. (Jenkins 2002, 106.)

Edellä esitettyä tukee Diane Reayn pilottitutkimus (1998), jossa selvitettiin kuinka sosiaaliluokka, institutionaalistunut habitus, perheen habitus ja kulttuurinen pääoma vaikuttivat päätöksentekoon siitä, hakeutuuko yksilö opiskelemaan yliopistoon vai ei. Oppilaan vanhempien ja hänen perheenjäsentensä yliopisto-opinnot vaikuttivat merkittävästi päätöksentekoon joko tukemalla sitä tai antamalla sille positiivisen vaikutuksen. Jos oppilaalla ei ollut tällaisia perheenjäseniä, aiheutti se muun muassa epävarmuutta, huolta ja monimutkaisuutta. Myös yliopisto-opintoja edeltävä kouluinstituutio vaikutti sekä siihen, hakeeko oppilas yliopistoon että siihen, mihin yliopistoon hän hakisi. Perheen kautta omaksuttu habitus vaikuttaa nuorten ihmisten

taipumukseen saavuttaa ne odotukset, jotka heille on asetettu ja jotka ovat sopivia ”meidän kaltaisille ihmisille”. Vanhemmat siis valmentavat ja muokkaavat lastensa korkeakoulutusvalintoja. (Reay 1998, 519-528.) Monille keskiluokkaisille eliittiyliopisto oli se, mitä ”heidän kaltaisensa tekevät”, kun taas ne työnväenluokan poikkeustapaukset, jotka pääsivät eliittiyliopistoon, havaitsivat yhtäkkiä mahdollisuutensa tähän vasta lukion loppuvaiheessa (Reay, Crozier & Clayton 2009, 1110). Yksi arvokkaimmista tiedoista, joita peritty kulttuurinen pääoma muodostaa, on käytännöllinen tai teoreettinen tieto koulutustutkimusten arvojen vaihtelusta. Se on ymmärrystä siitä, minkälainen sijoitus mahdollistaa parhaan palautuksen peritylle kulttuuripääomalle koulutus- tai työmarkkinoilla (Bourdieu 1984, 142).

On varmasti perusteltua ajatella, että oppilaan oppimismotivaatio ja vanhempien suhtautuminen koulutuksen tärkeyteen vaikuttavat oppilaan koulutusta koskeviin asenteisiin ja sitä kautta oppilaan menestymiseen koulussa. Asenteet vaikuttavat myös siihen, minkälaista koulutusta tietyissä perheissä arvostetaan ja pyritään saavuttamaan. Koska oppilaat toimivat koulutusvalinnoissa habitustensa mukaan, tulee koulutusjärjestelmän pyrkiä tukemaan niitä oppilaita, joiden habitus ja sosiaalinen tausta hankaloittavat heidän liikkumistaan koulutusjärjestelmän portailla. Oppilaan mahdolliseen jatkokoulutukseen tulee pyrkiä sisällyttämään ne mahdollisuudet, jotka oppilas habituksensa vuoksi kokee vieraana. On lisäksi perusteltua olettaa, että opettajan antama positiivinen tunnustus oppilaan kyvyistä menestyä koulussa, auttaa häntä menestymään opinnoissaan.

Oppilaiden koulumenestys, jatkokoulutusmahdollisuudet ja jatkokoulutustoiveet riippuvat tarkasteltujen tutkimusten valossa oleellisesti perhetaustasta. Se on kuitenkin vain yksi näkökulma sen tarkastelussa, miksi kaikilla oppilailla ei ole samoja mahdollisuuksia saada korkeakoulutusta. Oppilaiden oikeuksien tarkastelussa on syytä keskittää huomio koulun ja opettajien asenteisiin eri taustoita saapuviin oppilaisiin.

3.1.1 Kulttuuripääoman merkitys koulutusjärjestelmässä

Bourdieu on tarkastellut koulutuksellisten mahdollisuuksien eriarvoisuuden mekanismeja ilmiön ymmärtämiseksi. Hänen teoriansa keskeisiä ajatuksia on, että valtaapitävien ryhmien – ryhmät, jotka kontrolloivat taloudellista ja sosiaalista pääomaa

– kulttuuri on ruumiillistunut kouluissa (Harker, 1984, 118). Sarjalla valintoja koulujärjestelmä ylläpitää eroa eli luokittelua kulttuuripääomaltaan epätasa-arvoisten oppilaiden välillä (Bourdieu 1998a, 31).

Bourdieun teoriassa pääomien eri muodot tulee ymmärtää ensisijaisesti yksilöiden ominaisuuksiksi tai resursseiksi. Kulttuurinen pääoma ilmenee käytännössä kolmella tavalla: ruumiillistuneina suhtautumistapojen järjestelmänä, objektivoitumina eli esineellistymänä (luovan työn tuotokset: maalaukset ja tekstit) sekä institutionaalituneena koulutuksena, tutkintoina ja oppiarvoina. (Roos 1985, 12; Liljander 1999, 110; Lehtinen 2009, 93.) Kulttuurinen pääoma pitää sisällään myös yksilöllisiä taitoja, kykyjä ja manereita, jotka ovat ensisijaisesti totunnaisia ja tiedostamattomia (Winkle-Wagner 2010, 5). Kasvatukselliset instituutiot on rakennettu suosimaan niitä yksilöitä, jotka hallitsevat arvostettua kulttuurista pääomaa (Harker, 1984, 118). Vaikka koulut vaativat, että oppilailta on kyky vastaanottaa ja sisäistää kulttuurista pääomaa, se ei anna näitä kykyjä heille. Kulttuurisen pääoman saavuttaminen ja sen seurauksena saavutettavat akateemiset palkinnot riippuvat ennen kaikkea perheeltä saadusta kulttuuripääomasta, joka vuorostaan on riippuvainen sosiaaliluokasta. (Dumais 2002, 44.)

Bourdieun teoria on lopulta poissulkemisteoria, jolloin työläistaustaiset yleisesti ottaen epäonnistuvat koulutusjärjestelmässä, koska se on erityisesti suunniteltu sulkemaan heidät pois laiminlyönnein (Nash 1990, 440). Bourdieu vertaa koulutusjärjestelmissä tapahtuvaa kulttuuripääoman jakautumista Maxwellin paholaiseen, jota fyysikko James Maxwell käytti kuvaillaessaan miten termodynamiikan toisen lain voisi kumota. Siinä kuviteltu paholainen lajitteli eli ylläpiti eroa nopeiden ja hitaiden hiukkasten välillä. Bourdieu mukaan koulutusjärjestelmä ja opettajat ylläpitävät kulttuuripääoman jakautumista soveltamalla tietämättään ja tahtomattaan oppilaisiinsa samojen periaatteiden mukaisesti rakentuneita havainnoinnin ja arvioinnin kategorioita. ”Tuttuus estää meitä näkemästä, mitä kaikkea koululaitoksen suorittamat näennäisesti puhtaan tekniset teot kätkevät”. (Bourdieu 1998a, 31, 33, 37-38.)

Kouluinstituutio toimii kuvitteellisen Maxwellin paholaisen tavoin avaamalla tai sulkemalla oppilaan kehitysmahdollisuuksia sen mukaan millaisen habituksen yksilö on edeltäneissä toimintaympäristöissä omaksunut (Antikainen ym. 2006, 223). Kouluinstituutiolla on aktiivinen rooli tietyn perheeltä saadun habituksen oikeuttamisessa (Nash, 1990, 435). Koulut ottavat valtaapitävien ryhmien kulttuurisen pääoman normaalina ja ainoana soveliaana pääomana ja kohtelevat kaikkia lapsia ikään

kuin heillä olisi yhtäläiset mahdollisuudet sen saavuttamiseen (Harker, 1984, 118). Jos oppilas haluaa menestyä koulussa, hänen täytyy omaksua koulussa vaadittu habitus (Antikainen ym. 2006, 223). Jos koulukulttuuri on keskiluokkaista, voidaan olettaa, että työläisten lapset tuntevat itsensä kulttuurisesti vieraantuneiksi, eivätkä he pysty hyötymään koulun tarjonnasta samassa laajuudessa kuin keskiluokkaisten vanhempien lapset. Roy Nashin mukaan koulu jättää huomiotta yleisesti ottaen ei-hallitsevien kulttuuriluokkien habituksen ja tämä on pääsyy työväenluokan heikkoihin saavutuksiin. Koulun strategiana on eristää, muuntaa, tuhota vastustava kulttuuri siellä, missä habitus on tuotettu kulttuurin vastarintana hallitsevalle kulttuurille. (Nash 1990, 435-436.) Koulussa menestymistä helpottaa siis se, että oppilaalla on koulun arvostama sosiaalisen tausta ja kulttuuripääomaa, jotka ilmenevät habituksessa.

Myös Donald Broadylle on kiistattoman selvää, että koulussa menestyminen ja koulutusvalinnat määräytyvät sosiaalisesta taustasta käsin. Broady – joka on itse opettaja – sanoo tietävänsä, että opettajat luokittelevat jo ala-asteella oppilaat vahvoihin ja heikkoihin. Opettajat kohtelevat näitä linjoja eri tavoin. Toinen linjoista johtaa ylempään koulutukseen ja arvostettuihin ammatteihin, mutta toinen – työläisten lasten linja – johtaa nopeammin työmarkkinoille. Broadyn mukaan koulussa menestyminen ainoa varma tae on se, että oppilaan vanhemmat ovat hyvin koulutettuja ja suurituloisia. (Broady 1986, 12-13.) Koulun ymmärtää parhaiten uusintamisen välineenä, kun käy läpi koko koulutusjärjestelmän oppilaana, opiskelijana opettajakorkeakoulussa ja opettajana (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 91-92). On tietysti selvää, että oppilaan motivaatio ja korkea halu saavuttaa menestystä opinnoissa edesauttavat häntä saavuttamaan muun muassa jatkokoulutusta, vaikka oppilaan habitus olisi muuten epäsopiva.

Jenkinsin mukaan Bourdieun koulutusta koskevan analyysin keskeinen teema on, että se, mitä koulutus istuttaa oppilaiden mieleen, on hallitsevan kulttuurin mielivaltaisuutta (Jenkins 1982, 274). Kulttuuri on mielivaltainen sekä siten, että se on määräävä sekä sisällöltään. Mielivaltaisuus tarkoittaa, että kulttuuria ei voida johtaa tai juontaa mistään sopivuudesta tai suhteellisesta arvosta, joten kaikki kulttuuri on yhdenvertaisesti mielivaltaista. (Jenkins 2002, 104-105.) Kaikki sosiaaliset käytännöt ovat mielivaltaisia niin kauan kuin niitä pidetään kulttuurisesti rakentuneina. Tässä mielessä koulun tarjoama tieto ja sen käsitys koulutetusta henkilöstä, joka on saavuttanut tämän tiedon, on usein ymmärretty dominoivan kulttuurin mielivaltaiseksi tiedoksi. (Nash 2002, 28-29.) Tästä seuraa, että ne oppilaat, joille on perheen kautta

tapahtuneen sosialisointin myötä suotu paljon kulttuurista pääomaa, (joka ilmenee totunnaisuutena vallitsevaan kulttuuriseen mielivaltaan) saavuttavat akateemisesti enemmän kuin ne, joiden suhde tähän kulttuuriseen mielivaltaan on kaukaisempi. Bourdieun teoriassa koulutusjärjestelmät instituutioineen ja käytäntöineen ovat symbolisen väkivallan järjestelmiä, jotka vakuuttavat ja säilyttävät tietyn ryhmän kulttuurista ja materiaalista dominointia jotain toista ryhmää kohtaan. Pedagogisen käytännön välityksellä kulttuurinen mielivalta itsestään selvästi legitimoit hallitsevan kulttuurin. (Jenkins 1982, 274.) Kaikki pedagoginen toiminta on symbolista väkivaltaa, kun se määrää mielivaltaista kulttuuria mielivaltaisella voimalla (Bourdieu & Passeron 1977, 5).

3.2 Älykkyyden rasismi

Pierre Bourdieun käyttämällä älykkyyden rasismien käsitteellä tarkoitetaan sitä, että koulutuksen avulla saatavien oppiarvojen ja tutkintojen avulla perustellaan ja oikeutetaan yhteiskunnallista valtaa. Vallan oikeuttaminen tällä perusteella on hallitsevan luokan rasismia, sillä korkeita oppiarvoja ja tutkintoja voivat saavuttaa etupäässä ne, jotka tulevat tietyistä yhteiskuntaluokista ja omaavat riittävästi kulttuurista pääomaa. Älykkyyden rasismi viittaa koulutusjärjestelmässä suoritettavaan peiteltyyn syrjinnän muotoon, jossa koulujen arvosanajärjestelmä muuttaa sekä sosiaalisen että kulttuurisen aseman erot eli luokkaerot luonnollisiksi eroiksi. (Bourdieu 1985, 221; Liljander 1999, 114.) Luonnollisia erotteluja ja hierarkioita saadaan aikaan muuttamalla ja nimeämällä tietyistä sosiaaliluokista saapuvien yksilöiden kykyjä älykkyydeksi ja lahjakkuudeksi.

Yksilön älykkyys mitataan älykkyystestien avulla. Koulujärjestelmä puolestaan käyttää älykkyystestejä oppilaidensa mittaamiseen. Näin ollen älykkyyden kriteeriksi muotoutuu se, mitä koulutusjärjestelmä mittaa. (Bourdieu 1985, 221-222.) Hakkaraisen ym. mukaan perinteisten älykkyystestien avulla saatu älykkyysosamäärä on yleisesti hyväksytty älykkyyden mitta, vaikkakaan älykkyyttä ei voida pelkistää näiden testien tai niiden pohjalta kehitellyn älykkyysosamäärään. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 43).

Näyttää siltä, että ei-dominoivien ryhmien lapset menestyvät heikosti kaikenlaisissa testeissä. Bourdieun mukaan opettajat ja tentaattorit etsivät 'tyyliä', joka

on sivistyneiden sosiaaliluokkien habituksen tuote. Ne, jotka tulevat muista ryhmistä eivät voi koskaan täysin hallita tätä. (Harker 1984, 118-119.) Kielellistä pääomaa käsitellessään Bourdieu ja Passeron toteavat, että tyyli huomioidaan aina kaikilla koulutuksen tasoilla joko suoraan tai epäsuorasti (Bourdieu & Passeron 1977, 73).

On lisäksi havaittu, että opettajien käsitys oppilaidensa älykkyydestä vaikuttaa siihen, kuinka he toimivat oppilaidensa kanssa vuorovaikutuksessa ja kuinka haastavia tehtäviä he antavat heille ratkaistavaksi. Opettajan perusteeton oletus oppilaidensa poikkeuksellisesta älykkyydestä heijastui todellisina parantuneina koulusaavutuksina. Vastaavasti negatiiviset käsitykset oppilaiden älykkyydestä toimivat itseään toteuttavina ennusteina, heikentäen oppilaiden itseluottamusta ja älyllistä ponnistelua. Kun opettajat antavat heikkoina pitämilleen oppilaille helpompia tehtäviä, näiden suoritustaso heikkenee entisestään. (Hakkaraisen ym. 2004, 44.)

Arvosanajärjestelmä ja älykkyyden mittaaminen älykkyystestein perustuu näennäisesti tieteeseen, mikä tekee älykkyyden rasismista tunnistamatonta ja kaunisteltua (Bourdieu 1985, 223). Tämän psykologisesti tunnetun ja hyväksytyt etevyyden hierarkian jakamista tuomioista ei voi valittaa. Poissuljetut ymmärtävät tulleen tuomituiksi yleisesti hyväksytyt ja päivän selvän älykkyyden kriteerin perusteella. Kuulustelut ja tutkinnot oikeuttavat järkeen perustuvia jakoja, vaikka niiden alkuperä ei välttämättä ole järjessä. (Bourdieu 1998a 40, 33.) Älykkyystestit siis oikeuttavat hallitsevan luokan oikeuden hallitsemiseen (Bourdieu 1985, 223).

”Älykkyyden rasismia kautta hallitsevat pyrkivät saamaan aikaan ”omien etuoikeuksiensa jumalallisen oikeutuksen”, kuten Weber sanoi, siis oikeuttamaan sen sosiaalisen järjestyksen, jota he hallitsevat. Sen ansioista hallitsevat tuntevat olevansa oikeutettuja olemaan hallitsevia: he tuntevat olevansa olemukseltaan ylempiä”. (Bourdieu 1985, 221.)

Lisäksi niille oppilaille, jotka eivät menesty koulussa, iskostetaan Donald Broadyn mukaan ajatus siitä, että se on heidän oma vikansa ja että alisuoriutuminen johtuu heidän kyvyttömyydestään oppia (Broady 1986, 98-99). Ne, jotka kuuluvat lahjakkaiden ryhmään ymmärtävät, että he ovat oikeutettuja korkeaan yhteiskunnalliseen asemaan ja saavat vahvan itsetunnon. Pakotetun keskinäisen vertailun tulokset osoittavat kunkin oppilaan paikan huonona, tyhjänä, avuttomana tai kelvottomana. Tämä puolestaan viilentää joidenkin oppilaiden koulutustahtoa.

Vertailussa hyvin menestyneet ovat puolestaan tietoisia älykkyydestään ja siksi heidän koulutustahto lisääntyy. Kouluttamattomuus edistää lisäksi syrjäytymistä ja pitkäaikaistyöttömyyttä (Rinne & Kivirauma 2003, 30-31, 47.) Vaikka joku ei dominoivan ryhmän lapsi saavuttaisikin koulumenestystä, perheet tekevät vääriä valintoja, jotka johtavat koulutuksellisiin äkkikuolemiin. Myös odotukset näissä ryhmissä sopeutuvat sen mukaisesti ja tulee osaksi habitusta. (Harker 1984, 118-119.)

Koulu palkitsee menestyksellä vain ne oppilaat, jotka tunnustavat menestykseen vaaditut kriteerit sekä koulun ja opettajien auktoriteetin menestyksen jakajina (Harker, 1984, 119). Koska arvosanat hyväksytään objektiivisiksi ja legitimeiksi, eivät oppilaat eivätkä oppilaiden vanhemmat näe arvosanajärjestelmän yhteyttä vallanjakoon (Houtsonen, teoksessa Antikainen ym. 2006, 265-267). Negatiivinen minäkäsitys ja heikko itsetunto voivat johtaa siihen, että oppilas herkistyy arviointeihin ja että niistä tulee itseään toteuttavia ennusteita (Kivinen ym. 1985, 43).

Älykkyyden rasismi on toteutuessaan epäoikeudenmukaista niitä oppilaita kohtaan, joilla ei ole vaadittua kulttuuripääomaa, habitusta tai tyyliä. Älykkyyden rasismi edesauttaa epäoikeudenmukaisen koulutusjärjestelmän muuttumattomuutta, jos habituksen yhteyttä koulumenestykseen ei tunnusteta.

3.3 Metaoppiminen ja luotsaaminen

Luotsaaminen ja metaoppiminen ovat käsitteellisiä välineitä, joiden avulla voidaan osoittaa, että koulutusjärjestelmän suorittama valikointi tapahtuu kouluarjen konkreettisissa tilanteissa. Broadyn mukaan oppilaan lahjattomuus on vain harvoin syy huonoon koulumenestykseen. Hän näkee, että syy huonoon koulumenestykseen on pikemminkin koulun erityisissä oppimisen puitteissa, joita luotsaaminen ja metaoppiminen käsitteinä auttavat ymmärtämään. (Broady 1986, 137-145.)

Metaoppimiseen sisältyy, että oppilaat muodostavat yksilöllisen käsityksen omasta koulukelvollisuudestaan ja oppimiskyvystään. Tämä pitää sisällään sen, että oppilas oppii näkemään oman kehityksensä rajat ja mahdollisuudet. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 226.) Oppilaat kuvaavat tiettyyn oppiaineeseen liittyvän osaamisensa tavallisesti käyttämällä ilmauksia hyvä tai huono. Tällöin oppilaalla joko on tai ei ole luku-/matikkapäättä (Houtsonen 1996, 208, 211). Opettajien auktoriteettia koskevassa tutkimuksessa kerrotaan tapauksesta, jossa erään suomalaisen koulun naisopettaja

manipuloi oppilaitaan nimittämällä osaa heistä häviäjiksi tai tavallisiksi jätkeksi, kun taas osaa oppilaistaan hän kutsui paremmiksi ihmisiksi (Tirri & Puolimatka 2000, 162).

Sen sijaan, että oppilaat oppisivat kertolaskua tai sitä mistä kulloinkin on kysymys, he saattavatkin oppia arvioimaan omaa oppimiskykyään sekä hallitsemaan opettajan luokassa käyttämää kieltä. Metaoppimisessa oppilaalle iskostetaan ajatus siitä, ettei hänen kaltaisensa voi oppia matematiikka tai että hän on niin tyhmä, ettei hänen tästä syystä tule tavoitella parempia asemia myöhemmässä elämässään. Jos hän puolestaan oppii, että hän on nokkela, niin hänellä on oikeus vaatia etuoikeutettua asemaa. Koska pääasiassa työväenluokasta peräisin olevat oppilaat eivät juuri kykene vastaanottamaan heille tarkoitettua opetusta, voidaan päätellä, että vika on oppilaissa. Muut oppilaat sen sijaan oppivat, että juuri he ovat niitä, jotka kuuluvat siihen kastiin, joilla on oikeus valtaan ja vaikuttamiseen. (Broady 1986, 137, 98-99.)

Uudessa-Seelannissa tehdyssä tutkimuksessa tutkittiin koulujen osuutta tasokokeiden tulosten parantamisessa. Tutkimus paljasti muun muassa sen, että suhteellinen edistyminen yläkoulussa ja lukiossa oli voimakkaassa yhteydessä oppilaiden tiettyihin persoonallisiin ei-kognitiivisiin dispositioihin, kuten korkeaan haluun, positiiviseen akateemiseen minäkuvaan ja myönteiseen suhtautumiseen kouluun ja opettajiin. Ei ole sattumaa, että kunnianhimoiset, itsevarmat ja vastuuntuntoiset oppilaat saavuttavat parempia tuloksia kuin ne, joiden dispositiot ovat päinvastaisia. Ne, jotka haluavat tulla koulutetuiksi omaavat habituksen, joka tuottaa tämän halun mukaisia käytäntöjä. (Nash 2002, 27-28, 46.)

”Koska koulu tosiasiallisesti ei voi olla astinlauta vaativaan työhön, korkeaan palkkaan ja vaikutusvaltaiseen asemaan kaikille oppilaille, asiat hoituvat mukavimmin, jos koulu opettaa niille, jotka ovat ”epäonnistuneet”, että se on heidän oma vikansa”. (Broady 1986, 98).

Broady käsittelee Ulf P. Lundgrenin luokkahuonetutkimusta, jossa selvisi, että opettajat pyrkivät luotsaamaan tai asteittain yksinkertaistamaan joidenkin oppilaiden oppimiseen liittyviä ongelmia niin, että nämä oppilaat voidaan kävelyttää ongelmien läpi. (Broady 1986, 140; Antikainen ym. 2006, 226.) Opettaja soveltaa luotsaus-periaatetta yksinkertaistamalla oppimiseen liittyvää ongelmaa niin, että oppilas (tai oppilaat yhdessä) voi ratkaista sen vastaamalla joukkoon yksinkertaisia kysymyksiä. Luotsaaminen on välttämätön strategia ja on tavallista, että sitä tapahtuu. Niillä

oppilailla, joilla on puutteelliset tiedot luotsataan ongelmien ohi. (Broady 1986, 138.) Sen sijaan, että oppilaat todella ymmärtäisivät oppimaansa, he oppivat pelaamaan tätä koulupeliä, jota koulussa pärjääminen edellyttää (Antikainen ym. 2006, 226).

Esimerkiksi käy kieliopin oppiminen yläkoulussa. Kehityspsykologit viittaavat siihen, etteivät monet yläkouluikäiset lapset ole riittävän kypsiä oppimaan abstrakteja operaatioita, ja sosiologit painottavat, että erityisesti työläisten lapset tarvitsevat konkreettista käyttöyhteyttä oppiakseen. Broadyn mukaan on vaadittava selitystä sille, miksi äidinkielen opettajat näkevät vaivaa opettaakseen kielioppia niillekin, jotka eivät sitä opi. Lapset, jotka eivät opi kielioppia, eivät myöskään opi ajattelukykyä, eivätkä kielitaitoa. Heille kieliopin keskeinen sisältö on, että he eivät kykene omaksumaan kielioppia ja että he ovat tyhmyreit. Toiset taas – ne jotka omaksuvat kieliopin – oppivat, että heillä on hyvät perusteet odottaa menestystä koulujärjestelmässä ja myöhemmässä elämässään. Broadyn mukaan luotsaaminen kohdistuu työväestön lapsiin, jotka saavat siksi vähemmän koulutietoja ja sen johdosta huonomman todistuksen, rajoitetummat mahdollisuudet jatkokoulutukseen ja vähemmän vaihtoehtoja ammatin ja elämänuran suhteen. On tietysti poikkeuksia, joissa työväestön lapset ovat menestyneet hyvin ja yläluokan lapsia, jotka eivät ole menestyneet. (Broady 1986, 100-101, 141-142.)

Koulutussysteemi jota hallitsee sosiaalisesti ja kulttuurisesti dominoivat luokat, mieltää ja tunnistaa ne oppilaat oppimishaluisiksi, jotka omaavat näiden dominoivien ryhmien habituksen. Heidän habituksensa tulkitaan todisteeksi halusta saada koulutietoa. Sen sijaan ei-dominoivien luokkien oppilaiden habitus mielletään todisteeksi joko oppilaan tai kodin oppimishaluun liittyvästä vajeesta. Sitä ei siis nähdä koulun kyvyttömyytenä luoda sellaisia pedagogisia käytäntöjä, jotka vastaisivat heidän dispositioitaan. Koulujen sosiaaliseen ja kulttuuriseen uudelleen tuottamiseen vaikuttaa ainoastaan niiden alttius reagoida niihin oppilaisiin, jotka ovat valmiita tähän koulutukseen ja etuoikeuttaa heidät tässä merkityksessä. Toisaalta koulut sallivat toisten oppilaiden keskeyttää prosessi sen rakenteellisesta kyvyttömyydestään johtuen ja samalla se osoittaa heille, että vetäytyminen on ainoa rationaalinen suhtautumistapa tähän koulujen laiminlyöntiin. (Nash, 1990, 436.)

Koulutusjärjestelmässä menestymiseen vaikuttaa tähänastisen tarkastelun pohjalta oppilaan sosiaalinen tausta, koulun ja oppilaiden asenteet sekä koululaitosten kyvyttömyys luoda olosuhteet, joissa useimmat oppilaat voisivat oppia. Donald Broadyn humoristinen huomio kuvaa hyvin sitä, mikä auttaisi oppilasta parhaan

menestyksen saavuttamiseen, kun hän ehdottaa, että koulumenestyksen saavuttamiseksi oppilaan olisi hyvä ”valita” hyvätuloiset ja korkeasti koulutetut vanhemmat (Broady 1986, 141, 13).

3.4 Normaalius

Koulun toiminnan perusta on normaalius (Kivinen ym. 1985, 40). Koulujärjestelmässä oppilaita arvioidaan vertaamalla heitä vakiintuneeseen käsitykseen siitä, mitä pidetään normaalina eri osa-alueilla. Kun normaaliuden käsite on tuotettu, voidaan havaita poikkeavat yksilöt. Poikkeava ja epäsopeva käyttäytyminen voidaan normaaliuteen vedoten torjua ja karsia pois samoin kuin poikkeava oppiminenkin. Kaikki mikä poikkeaa normaalista on epänormaalia. Normaalista käyttäytymistä puolestaan vahvistetaan. Peilaamalla itseään yhteiskunnalliseen normaaliuteen kaikki oppilaat oppivat tunnistamaan oman paikkansa normaalijakaumalla. (Antikainen ym. 2006, 238-240.) Normaalijakauma on matemaattisena käsitteenä jo lähtökohtaisesti sellainen, että puolet oppilaista ovat keskiarvon alapuolella. Puolet ovat keskiarvoa parempia ja puolet huonompia. (Hakkarainen ym. 2004, 47, 43.)

Eräs tapa, jolla asiantuntijat muodostavat normaaliuden ja epänormaaliuden kriteerit saadaan havainnoimalla ja haastatteleamalla rikoksista tuomittuja ja vertaamalla heidän elämänsäkaartaan sellaisten ihmisten elämänsäkaareen, joita ei ole tuomittu rikoksista. Luonneprofiili, jonka muotoutumiseen ovat vaikuttaneet kasvuolosuhteet, perintötekijät ja taloudelliset olosuhteet auttavat ennustamaan sekä rikollisten että potentiaalisten rikollisten käytöstä. Näin luodut yhteiskuntatieteelliset teoriat auttavat opettajia ja muita koulutusjärjestelmässä toimivia ammattilaisia havaitsemaan milloin oppilaan kehitys alkaa vinoutua eli milloin siinä alkaa näkyä poikkeavaa käytöstä, johon tulee puuttua. Ongelmana voidaan pitää sitä, että opettajien antamat tulkinnat tietyistä yksilöistä muokkaavat oppilaiden luomaa identiteettiä itsestään. Näin ollen leimattu alkaa käyttäytyä leimansa tavoin. (Puolimatka 2010, 298-301.)

Koulu arvioi symbolisen järjestyksen kautta oppilaiden identiteettejä lakkaamatta ja huomaamatta kohtelemalla, arvostamalla ja palkitsemalla niitä vaihtelevasti. Oppilaita verrataan ja asetetaan järjestykseen suhteessa mielikuvaan koulun arvostamasta normaalista oppilaasta. Normaali oppilas on ihanneoppilas. Koulutusjärjestelmä arvioi oppilaiden identiteettejä sen perusteella, saavuttavatko he

koulun tarjoamat valmiit identiteetit vai ei. Oppilas tuottaa oman identiteettinsä vertaamalla itseään koulun tarjoamiin valmiisiin identiteetteihin. Siten oppilaat näkevät sen, keitä he itse ovat, mitä he osaavat, millaisia ja miten hyviä he ovat oppijoina. Identiteetti omaksutaan vahvasti sisäistetyksi käsitykseksi itsestä. Peruskoulussa nämä identiteetit omaksutaan itsestäänselvyyksinä, luonnollisina ja todellisina minän määrittäjinä, mikä puolestaan ohjaa myöhempää kouluttautumista. Arviointi johtaa identiteetin tuottamiseen, joka kohdistuu myös oppilaan kokonaisolemuksen, käytökseen, puheeseen ja ulkonäköön eli moraaliseen arvoon suhteessa ihanneoppilaaseen. Mitä ylempänä koulutusjärjestelmän tasoilla ollaan, sitä herkempiä koulut ovat tunnistamaan ne, jotka tunnistavat koulun. (Houtsonen, teoksessa Antikainen ym. 2006, 265-267.)

Michel Foucault on tarkastellut teoksessaan "Tarkkailla ja rangaista" (1975 suom. 1980) laajalti kurinpidon historiaa ja sen mekanismeja muun muassa erilaisissa instituutioissa. Hänen mukaan koululaitoksissa vallinneiden rangaistusjärjestelmien päämääränä voitiin pitää poikkeavan, väärän tai virheellisen toiminnan ja käyttäytymisen vähentämistä ja rajoittamista. Tuomitsemalla oppilaiden teot joko hyväksi tai huonoiksi, voitiin yksilöt asettaa käyttöksensä perusteella arvojärjestykseen hyödyntämällä arvosanoja tai numeroita. Rangaistukset ja palkinnot ilmaiset yksilön paikan arvojärjestyksessä, jolloin rangaistusjärjestelmän olemassaololla voidaan nähdä kaksi merkitystä: 1) oppilaiden jakautuminen kykyjen ja käytöksen mukaan 2) oppilaita voidaan painostaa alistumaan samaan kaavaan, jotta kaikki olisivat toistensa kaltaisia. Näin ollen normaaliutta pidetään tavoitteena ja vaatimuksena, joka saavutetaan arvostamalla normaalia, oikeaoppista sääntöjen ja normien mukaista käytöstä. (Foucault 1980, 200-208.)

Foucault'n mukaan koulussa suoritettavien kokeiden ja tutkintojen avulla oppilaita voidaan verrata toisiinsa, mitata, rangaista ja palkita. Oppilaat asetetaan paremmuusjärjestykseen. Tutkinnot yhdistävät hierarkian ja normaalistavan rangaistuksen muodot. (Foucault 1980, 208-210.) Vertaamalla oppilaita mallioppilaaseen voidaan muita palkita ja rangaista (Hakkarainen ym. 2004, 48). Foucault'n mukaan poikkeavien yksilöiden normalisoimisen tarkoituksena on ollut tuottaa kasvatuksellisen vallankäytön nojalla modernin yhteiskunnan vaatimukset täyttäviä yksilöitä. Kyse on kouluinstituutioissa vallitsevista pedagogiikan ja didaktiikan varjopuolista, jotka Foucault'n mikrovaltaa koskevan analyysin avulla voidaan auttaa kasvattajia tiedostamaan. (Husa 1999, 72-74.) Koululaitos on yksi yhteiskuntaelämän

järjestämisen ja järjestyksen muoto, joka kantaa mukanaan sekä yhteiskunnallisia valtasuhteita (normit, säännökset, toimintaohjeet, käyttäytymistavat jne.) että institutionaalisia valtasuhteita (Suoranta 2009, 3). Instituutiot siis asettavat muotoon (Kivinen ym. 1985, 4).

Puolimatkan mukaan opettajien avoimesta vallankäytöstä luopuminen on johtanut kätketyn vallan käyttöön, jolloin opettajat saavat oppilaat käyttäytymään toivomallaan tavalla eli normaalilla tavalla, leimaamalla kaikenlainen muu käytös poikkeavaksi tai oudoksi. Mikäli oppilas toimii omien halujensa mukaan, häntä rangaistaan manipuloimalla hänen ajatuksiaan ja vetoamalla käsitteeseen normaalista käyttäytymisestä. (Puolimatka 2010, 284-286.)

Normaalius on näin ollen sopeutumista kouluinstituutioiden vaatimaan normaaliuden käsitteeseen. Soveltuakseen koulun vaatimuksiin oppilas joutuu muokkaamaan identiteettiään joko vähän tai radikaalisti siitä riippuen, kuinka merkittävästi hänen sosiaalinen taustansa ja habituksensa eroavat koulun arvostamasta normaalista. Hyvän oppilaan kriteeriksi muotoutuu se, miten hyvin hän vastaanottaa ja opetusta ja moraaliohjeita ja sopeutuu niihin. (Antikainen ym. 2006, 238-240.) Useimmat oppilaat oppivat pian, että ne saavat palkintoja, jotka elävät hyvää elämää, joka pitää sisällään sen, että tottelee opettajan antamia ohjeita (Jackson, 1968, 26). Kivisen ym. mukaan voidaan karkeasti ottaen sanoa, että oikeasta sosiaaliluokasta lähtevät oppilaat ottavat osakseen enimmäkseen tarjotuista palkinnoista, koska heidän on helpompaa oppia kielipelit ja oikea suhtautuminen opetukseen (Kivinen ym. 1985, 41). Parhaita ja instituution kannalta ideaalisimpia oppilaita kutsutaan lahjakkaiksi (Hakkarainen ym. 2004, 47).

Kaikki oppilaat eivät sopeudu yhtä hyvin vallitsevaan normaaliuteen. Koulun vaatiman habituksen mukaan yksilöt joutuvat muokkaamaan kouluidentiteettiään niin, että se edesauttaa heidän koulumenestystään. He siis joutuvat muuttamaan habitustaan, jolloin syntyy identiteettimurros. Luokittelut vaikuttavat oppilaisiin itseään toteuttavina ennusteina. Huonot oppilaat saadaan ajattelemaan, ettei oppiminen ole heidän juttunsa ja toisaalta ne hyvän elämän eläjät, jotka toimivat opettajan ohjeiden mukaan ajattelevat olevansa normaaleja oppilaita. (Antikainen ym. 2006, 238-240.) Arvioimalla oppilaiden käytöstä ja suoriutumista erilaisista tehtävistä opettajat voivat antaa julkisen tunnustuksen tai sanktion siitä riippuen, onko joku oppilaista toiminut hyvin vai huonosti. Opettajien lisäksi myös muut oppilaat arvioivat luokkatovereidensa toimintaa monin eri tavoin. Kouluvuoden päätyttyä luokan opettaja ja kaikki oppilaat tietävät

ketkä ovat hyviä oppilaita ja ketkä huonoja. Arvioinnit määritellään tarkoittamaan arvoa. (Jackson 1968, 20-21, 24.)

Yksilölliset erot liittyvät paradoksaalisesti paljon vähemmän yksilöihin itseensä kuin niihin instituutioihin, jotka ovat vastuussa heidän luokittelustaan ja käsittelystään. Sen sijaan, että keskitytään yksilöpsykologisiin selityksiin, saattaisi olla tarkoituksenmukaisempaa eritellä institutionaalisia käytäntöjä joita varten luokitteluja ylipäätään tarvitaan. (Hakkarainen ym. 2004, 48.)

Huomionarvoisen seikan normaaliuden käsitteeseen tuo sosiaalinen vammaistutkimus, jonka mukaan ihmisyyys ja vammaisuus määräytyvät kulttuurisesti tuotettujen normien perusteella. Vammaisuus, vammattomuus tai normaalius ovat näin ollen osittain sosiaalisesti tuotettuja ilmiöitä eli sosiaalisia konstruktioita. Lääkit määrittelevät diagnoosein normaaliutta ja poikkeavuutta. Sulautuminen yhteisöön on hankalampaa niillä, jotka liikkuvat, ajattelevat tai kommunikoivat normaalista poikkeavalla tavalla. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma kyseenalaistaa ammatti-ihmisten ylivallan vammaisuuden määrittelemisessä. (Moberg & Vehmas 2009, 52, 54-56.)

Erityispedagogiikan professori Simo Vehmas tarkastelee yhtenä esimerkkinä ADHD diagnoosin ongelmallisuutta päteväenä, mielekkäänä ja totuusarvoltaan kyseenalaisena käsitteenä. Diagnoosin määrittelytarve syntyi koululaitoksessa. (Tait Vehmaan 2009, 117 mukaan.) Aktiivisuus ja tarkkaavaisuus eivät ole biologisia eli lääketieteellisiä faktoja, joiden taustalla olisi kiistatta löydetty elimellinen perusta, vaan ihmisten määrittelemiä käsitteitä, jotka kuvaavat ihmisten toimintaa. Ne ovat epämääräisiä ja tulkinnanvaraisia käsitteitä. Vehmaan mukaan koululaitos on problematisoinut oppilaiden toimintatavat ja luonteenpiirteet, kun koulutyöskentelyssä on ilmaantunut ongelmia. Ongelmien lähde on ensisijaisesti ongelmallinen oppilas kuin opettajan oma toiminta tai toimintakulttuuri. ”Diagnoosit saattavat vapauttaa opettajat ja koululaitoksen liian helposti vastuusta ongelmien synnyssä.” Käytöshäiriöinen oppilas nimikkeenä siirtää sosiaalisten tilanteiden ongelmat yksin oppilaan harteille riippumatta siitä, miten oppilas käyttäytyisi. (Vehmas 2009, 117-121.) Normaalijakauman reunalla olevat normaalista käyttäytymisestä poikkeavat lapset kategorisoidaan oppimiskyvyttömiksi, hitaiksi ja impulsiivisiksi. Nämä kategoriat oikeutetaan keksimällä niille biologisia ja geneihin liittyviä selityksiä. Nämä instituutioissa vallitsevat luokittelamisen tavat puolestaan auttavat instituutiota selittämään uskottavasti (ja välttämään vastuunsa), miksi joku lapsi ei opi. (Hakkarainen ym. 2004,

47-48.)

3.5 Yhteenveto

Jatkokoulutusmahdollisuuksiin ja koulumenestykseen vaikuttavat oppilaiden omat ja heidän vanhempiensa asenteet sekä kouluinstituutioissa toimivien opettajien asenteet ja suhtautumistavat eri sosiaaliluokista lähtöisin oleviin oppilaisiin. Koska koulutuksellisten mahdollisuuksien eriarvoisuus, älykkyyden rasismi ja se, että yksilöitä kohdellaan epätasa-arvoisesti heidän kulttuuripääomansa mukaan voidaan tulkita epäoikeudenmukaisuudeksi Wolterstorffin tarkoittamassa mielessä, on perusteltua luoda oikeudenmukaisuuden teoriaa, joka huomio nämä vallitsevat koulutusjärjestelmien puutteet. Kaikkien oppilaiden oikeus koulutusjärjestelmän hyvyysiin ja sen mahdollistamiin hyvyysiin ei toteudu, sillä hyvyysien saavuttaminen on riippuvaista niistä ominaisuuksista, joita oppilaille jo on koulutusjärjestelmän piiriin saapuessaan. Koulujärjestelmän epätasa-arvo ja epäoikeudenmukaisuus toteutuu viime kädessä kouluinstituution erilaisissa käytänteissä ja opetustilanteissa, joissa oppilaat ja opettajat toimivat. Oikeudenmukaisen opetustilanteen määrittelemisessä täytyy siksi tarkastella käytäntöä ja erityisesti opettajien asenteita ja toimintaa.

Opettajien rooli opiskeluidentiteetin ja koulutusuran muotoutumisessa, voi olla ratkaiseva. Opettajien toiminta on saattanut estää nuoren koulumenestystä tai oppilaan taitoja on vähätelty. Toisaalta jopa vähäisillä kannustavilla sanoilla on suuri merkitys! (Käyhkö & Tuupanen 1996, 152.) Opettajan roolilla on suuri merkitys oppilaan kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon. Jotta oppilas viihtyisi koulussa opettajien tulisi olla kannustavia sekä kannustaa heitä aktiivisuuteen, antaa tarvittaessa lisäapua, osoittaa henkilökohtaista kiinnostusta oppilaitaan kohtaan ja asettaa oppilailleen realistisia odotuksia. Oppilaiden tulisi tuntea, että opettaja pitää heistä ja että opettaja ansaitsee kunnioituksen. Opettajien tulee myös olla oikeudenmukaisia oppilaiden näkökulmasta. (Brunell ym. 1996, 44.)

Koska edellä tarkasteltu koulujärjestelmän epätasa-arvoisuus on sidoksissa yksilöiden erilaiseen sosiaaliseen taustaan ja kykyihin ja koska habitus ilmentää tietyn sosiaaliluokan näkemystä, on merkityksellistä tarkastella habituksen osavaikutusta tämän epätasa-arvon selittäjänä (Mills 2008, 80). Tarkastelen seuraavaksi habituksen käsitettä. Analysoimalla edellä esitettyjä oikeudenmukaisuuden rikkomuksia habituksen

näkökulmasta, voidaan perustella habitusvapausteorian lähtökohtia.

4 HABITUS EPÄTASA-ARVOISESSA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ

Bourdieu on teoksessaan ”Distinction” (1984) hahmotellut, kuinka toimijoiden erilainen sijainti kulttuurisen- ja taloudellisen pääoman mukaan tehdyssä sosiaalisen tilan jaottelussa johtaa käyttäytymistapumusten (habitusten) välityksellä kannanottojen tilaksi. Kannanotot ovat toimijoiden tekemiä ”valintoja” hyvin erilaisilla käytännön osaluilla. Sijainti sosiaalisella tilalla muodostaa erilaisia habitusten luokkia, joista ilmenevät järjestelmälliset hyödykkeiden, ominaisuuksien ja tyylien kokonaisuudet. Toimijoiden läheinen sijainti sosiaalisella tilalla ja tyylien yhteneväisyys sitovat tietynlaisia habituksia yhteen. Toisin sanoen ne toimijat, jotka sijaitsevat kulttuurisen- ja taloudellisen pääoman mukaan lähellä toisiaan, omaavat habituksissaan samankaltaisia piirteitä, jotka ilmenevät samankaltaisina käytäntöinä, hyödykkeinä ja elämäntyyleinä. (Bourdieu 1998a, 12, 15-18.)

”Habitukset ovat selvärajaisia ja tunnusomaisia käytäntöjä synnyttäviä periaatteita” (Bourdieu 1998a, 18).

Habitus on käytöksen perusta (Harker 1984, 120). Habitusten kautta yksilöt tuottavat eroja tottumuksissaan, kulutuksessaan, toiminnassaan ja erityisesti käytöstavoissa. Siksi tietynlainen käytös tai hyödyke näyttää jonkun silmissä hienostuneelta, toisen silmissä pöyhkeältä ja kolmannen silmissä karkealta. (Bourdieu 1998a, 18-19.) Sosiologian suorittama sosiaaliluokkiin jakaminen johtaa toimijoiden tuottamien erottelevien käytäntöjen yleiseen syyhyyn sekä luokitteleviin arvioihin, joita he tekevät sekä toisten toimijoiden tavoista että omista tavoistaan. Juuri habitukseen sisältyy kyky tuottaa jaotteluun perustuvia käytäntöjä ja toimia, sekä kyky erotella ja arvostaa näitä toimintoja ja tuotteita (maku). Erilaiset elämäntapojen olosuhteet tuottavat erilaisen habituksen. Sosiaalinen identiteetti on määritelty ja vahvistettu erilaisuuden kautta. (Bourdieu 1984, 169-172.) Erilaisuuden havaitsemiseen ja luokitteluihin pystyvät ne, joiden habituksessa ilmenee koodi eli luokitteleva järjestelmä, joka on välttämätön, jotta voi ymmärtää habitusten tuottamien käytäntöjen ja ilmentymien sosiaaliset merkitykset. Habitus ilmaisee ”oman paikan” ja ”muiden paikan”. Siksi joku vaate, huonekalu tai kirja voi näyttää pikkuporvalliselta tai älykkäältä niiden silmissä, jotka luokittelevat

itsensä ja muut. Mikään ei luokittele ihmistä enempää kuin se, millä perusteella hän luokittelee muita. Habituksen kautta meillä on maailma, jossa on maalaisjärkeä, maailma, joka näyttää itsestään selvältä (Bourdieu 1990a, 131.)

Tämä piirre on erityisen huomionarvoinen tarkasteltaessa koulutusjärjestelmässä arvossa pidettyjä habituksia. Jokin yksilön habitukseen kuuluva tottumus, toimintatapa, suhtautumis- tai käyttäytymistapa saattaa herättää negatiivisia, neutraaleja tai positiivisia tunteita opettajan silmissä. Opettajilla katsotaan kuitenkin olevan valta päättää siitä, onko tietyn habituksen omaavan oppilaan toimintaa pidettävä hyväksyttävänä vai ei. Opettaja tekee päätöksensä sen perusteella millaisia reaktioita tuo toiminta hänessä herättää. Bourdieun mukaan elämäntyyli on habituksen tuotetta, jotka antavat merkityksen sille, mikä on sosiaalisesti luokiteltu arvokkaaksi, rahvaanomaiseksi jne. (Bourdieu 1984, 172). Näin ollen opettajaa miellyttää todennäköisemmin toiminta, joka vastaa hänen habitustaan. Siksi oppilas, jonka habitus on samankaltainen kuin opettajan, herättää tuossa opettajassa positiivisia tunteita ja oppilas, jonka habitus on erilainen kuin opettajan, herättää hänessä negatiivisia tunteita. Esimerkiksi oppilaat, jotka omaavat vallitsevien ryhmien kielellisen tyylin ja esteettisen ilmaisuuden sekä tyyllilliset vuorovaikutuksen tavat, saavat positiivisen hyväksynnän opettajien taholta (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp 2000, 93). Siksi niiden oppilaiden, joilla on enemmän kulttuurista pääomaa, on helpompi kommunikoida opettajiensa kanssa (De Graaf ym. 2000, 96). Yksittäiset opettajat ja opettajakunta luovat lopulta kokonaisen koulukulttuurin päättämällä yhdessä siitä, miten oppilaiden tulee kussakin koulun arkeen liittyvässä tilanteessa toimia, ajatella, käyttäytyä ja miten tuohon tilanteeseen tulee suhtautua. Maku ja elämäntyyli erottelua tekevänä ominaisuutena siis kumpuaa habituksesta (Bourdieu 1984, 173-175). Opettajat tunnistavat ne oppilaat, joilla on heidän habitustaan vastaava habitus ja tekee eron niihin oppilaisiin, joilla on erilainen habitus.

Joidenkin oppilaiden habitus ilmentää niitä arvoja, joita koulu pyrkii tiedostaen ja tiedostamattaan siirtämään ja legitimoimaan. Kaikkein etuoikeutetuimmat oppilaat omaavat juuri sen habituksen, käyttäytymisen ja asenteet, jotka auttavat heitä suoranaisesti pedagogisissa käytänteissä. (Milss 2008, 80; Bourdieu & Passeron Milssin 2008, 80 mukaan.) Bourdieulle ei ole vaikeaa demonstroida sitä, kuinka tietyn sosiaaliluokan mielivaltaiset tyylit ja henkilökohtainen näyttäytyminen palvelevat työläisväestön poissulkemista ja eliitin uusintamista (Nash, 1990, 435). Bourdieu osoittaa hallittujen osallistuvan siihen syrjintään ja alistamiseen, jonka kohteina he itse

ovat. Dispositiot (habituksen kautta omaksutut käyttäytymistäipumukset), jotka ovat vallan ilmentymää ja seurausta, ovat yhdenmukaisia niiden objektiivisten rakenteiden kanssa, joista ne ovat lähtöisin. Siksi epätasa-arvo on mielivaltaisuudessaan täysin näkymätöntä. Hallittujen alistuminen ei useimmiten ole tarkoituksellista tai tietoista nöyrytmistä, vaan se johtuu habituksen ja kentän yhteensopivuudesta. (Wacquant 1995, 44-45.) Bourdieun teorian näkökulmasta katsottuna on selvää, että habituksella on merkittävä osa yksilön koulumenestymisen kannalta.

Habituksen käsite on monimutkainen ja moniulotteinen, jonka vuoksi eri teoreetikot ovat tulkinneet sitä eri tavoin. Käsitteen sisällöllinen vaikeus johtuu osittain myös siitä, että Bourdieun tekemän tutkimuksen myötä tuo käsite on saanut uusia ulottuvuuksia eri tasoilla. (Reay 1995, 357.) Wacquant toteaa habitus käsitettä koskevan analyysinsä yhteydessä sosiologian tekevän tiedettä epätasällisesta, sumeasta ja epämääräisestä todellisuudesta ja näin ollen on parempi, että käsitteet ovat monimutkaisia, joustavia ja sopeutuvia kuin tiukasti määriteltyjä (Wacquant 1995, 44). Tarkastelen seuraavaksi habituksen käsitettä tarkemmin. Käsitteen ymmärtäminen on merkityksellistä rakentaessani oikeudenmukaisuuden teoriaa habitusvapaudesta. Tämän tarkastelun pohjalta perustelen näkemystäni habitusten tasa-arvosta oikeudenmukaisen koulutusjärjestelmän perustana.

4.1 Mikä on habitus?

Yksilölle ominainen habitus on ruumiillistumana yksilön biologisessa kehossa ja se ohjaa laajan skaalan toimintaa. Yksilön ruumiillistunut habitus ilmenee esimerkiksi kestävinä tapoina seistä, puhua, kävellä, tuntea, elehtiä, syödä, ajatella ja suhtautua asioihin. Habitus demonstroi tapoja, joilla keho on sosiaalisessa maailmassa sekä tapoja, joilla sosiaalinen maailma on kehossa. (Reay 2004, 433.) Habitus on siis ihmisen koko olemisen tapa eli se, miten hän itseään kantaa (Saaristo & Jokinen 2004, 176). Habitus on sosiaalistettu keho, johon on yhdistetty maailmassa tai tietyssä kentässä läsnäolevat rakenteet. Se rakentaa käsityksen sekä maailmasta että käsityksen toiminnasta tuossa maailmassa. (Bourdieu 1998b, 81.) Habitus on siis rakentunut yhteiskunnan rakenteiden periaatteista ikään kuin koodiksi ja käytännöt ovat rakentuneet habituksen periaatteille (Nash 1990, 434). Yksilön toimintaa rajoittaa yhteiskunnan ihmismieleen asettamat rajat ja rakenteet sekä kasvatuksen ja koulutuksen avulla omaksuttu kategoriasysteemi.

(Bourdieu & Wacquant 1995, 157). Ruumiillistunut habitus ilmenee ainoastaan toimijoiden käytännöissä/toiminnassa ja heidän vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa. Se ei ole abstrakti tai idealistinen käsite. (Jenkins 2002, 75.) Bourdieun sanoin: ”Habitus on sosialisoitu subjektiivisuus” (Bourdieu & Wacquant 1995, 157).

Erilaiset habitukset ovat näin ollen syntyneet erilaisissa olosuhteissa sisäistäen noiden olosuhteiden rakenteet yksilön habitukseen koodeiksi, jotka johtavat erilaiseen käyttäytymiseen ja suhtautumistapoihin. Yksilön habitus voidaan nähdä taipumusten systeeminä tiettyyn toimintaan. Se on objektiivinen perusta tavanomaiseen käyttäytymiseen, jolloin tietyn habituksen omaavat yksilöt toimivat tietyllä tavalla tietyissä olosuhteissa altistuen tietynlaiseen toimintaan. (Reay 2004, 354, 433.) Samassa sosiaaliluokassa olevien toimijoiden käytännöt ovat tyylillisesti samankaltaisia, sillä ne ovat samankaltaisen toiminnanjärjestelmän tuotteita (Bourdieu 1984, 173-175).

Vaikka yksilöt toimivat heille ominaisella tavalla ei habitus rakennu säännöistä ja periaatteista, vaan kulkee käsi kädessä epämääräisyyden ja häilyvyyden kanssa. Habitus luo mahdollisuuksia, rajoituksia ja vaatimuksia yksilön toimintaan samalla kun se sulkee pois tiettyä toimintaa. Epätodennäköiset toimet hylätään mahdottomina, kun taas rajoitettu määrä toimintaa on mahdollista. (Reay 2004, 433; Bourdieu 1990b, 54.) Yksilö toteuttaa ominaista habitustaan tiedostamattaan tai laskelmoimatta sitä, miten hänen tulisi toimia tai reagoida jokapäiväisissä tilanteissa (Milss 2008, 80).

Bourdieu vertaa habitusta samanlaiseksi ominaisuudeksi kuin pelisilmä, joka on hyvällä pallopelin pelaajalla. Hyvän pelisilmän tavoin oikeanlainen habitus on taitoa ennakoida nykytilasta hahmottuva tulevaisuus. Se on käytännöntajua siitä, mitä annetussa tilanteessa täytyy tehdä. (Bourdieu 1998, 36-37.)

”Aina kun habitus kohtaa sellaiset objektiiviset olosuhteet, jotka ovat identtisiä tai hyvin samankaltaisia kuin ne olosuhteet, joiden tuotetta se on, habitus on täysin kenttään ”sopiva” ilman mitään tietoista yritystä sopeutua.” (Bourdieu & Wacquant 1995, 161).

Vaikka joku on taitava pelaamaan jalkapalloa, hän ei ehkä osaa pelata niin hyvin lentopalloa tai päinvastoin. Yksilöllinen habitus ei myöskään ole vahvimmillaan kaikilla sosiaalisilla kentillä.

4.2 Habituksen rakentuminen ja sen muokattavuus

Kuten edellä tuli ilmi, habitus on monikerroksinen konsepti, joka on rakentunut yksilön oman historian, perheen ja sosiaaliluokan historian perustalle (Reay 2004, 434). Yksilölle tyypillinen habitus rakennetaan uudelleen jokaisessa sukupolvessa, jolloin lapsi on järjestetty näkemään maailma samoin kuin häntä edeltävä sukupolvi sen näkee (Harker 1984, 120). Tyypilliset käyttäytymistäipumukset ovat perheessä tapahtuneen sosialisoinnin tulosta. (Rinne, Kivirauma, Lehtinen 2005, 185). Ne sosiaaliset olosuhteet, joissa yksilöt jatkuvasti ovat, juurruttavat heihin kestäviä ja siirrettäviä dispositioita. Dispositioiden kautta sosiaalisen ympäristön välttämättömyydet sisäistetään ja syntynyt ulkoinen todellisuus mallintuu valintoja ohjaavaksi habitukseksi. (Wacquant 1995, 33; Liljander 1999, 110.) Habitukseen liittyy aina muut yksilöt sen tunnistamiseksi, että yksilöt sisältävät aina menneisyyden ja nykyisyyden. Samanlaisen habituksen omaavien habituksessa on samanlaisuutta, mutta myös eroja, joten ei ole kahta identtistä habitusta. (Reay 2004, 434.) Reayn (1995, 360) mukaan habituksen muodostumiseen liittyväksi tekijäksi voidaan sosiaaliluokan lisäksi laskea mukaan myös sukupuoli, rotu ja etninen tausta.

Habituksen rakentuminen tulee ymmärtää monimutkaisena menneisyyden ja nykyisyyden vuorovaikutuksena. Vaikka yksilön habitus rakentuu ja sisäistyy varhaislapsuudessa ja sosialisoinnissa perheessä, rakentaa jokainen tilanne, jossa yksilö myöhemmin on uuden kerroksen aikaisemmin rakentuneen kerroksen päälle. Habituksen rakentuminen on siis jatkuvaa uudelleen luomista yksilön taholta (Reay 2004, 434-435.) Habitus integroi aikaisemmat kokemukset ja toimii ohjaavana kehyksenä tavoille käsittää asioita, arvottaa niitä ja toimia niiden kanssa (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 223). Habituksen käsitteeseen sisältyy näin ollen mahdollisuus habituksen muutokseen, luovaan olosuhteiden ylittämiseen (Reay 2004, 434-435). Vaikka habitus asettaa yksilön tyypilliselle käyttäytymiselle puitteet, joiden mukaan toimia, se ei määrää elämän valintojamme (Mills 2008, 82).

4.3 Habitus ei ole deterministinen käsite

Bourdieuin habituksen käsitettä koskevaa teoriaa on kritisoitu deterministiseksi, sillä

jokaisen yksilön habitukseen katsotaan sisältyvän piilevänä tämän yksilön kohtalo (Reay 2004, 432). Kriitikoiden mukaan Bourdieun teoriassa on ratkaisematon ristiriita determinismin ja voluntarismin välillä. Bourdieu ei anna riittävästi tunnustusta toimijoille ja heidän potentiaaliselle kyvyllään tehdä käänteentekeviä muutoksia. (Jenkins 2002, 21; Milss 2008, 81.) Bourdieun teoria on siten liaksi uudelleen tuottava kuin muuntautumiskykyinen (Milss 2008, 81). Tarkastelen seuraavaksi Richard Jenkinsin kriittistä analyysiä ja Bourdieun vasta-argumentteja tähän kritiikkiin.

Jenkinsin mukaan habituksen käsitteeseen liittyy seuraavat kolme näkökulmaa: 1) objektiiviset olosuhteet tuottavat habituksen 2) habitus on säädetty objektiivisiin olosuhteisiin 3) edellisten välillä on vastavuoroinen suhde. Jenkinsin mukaan habitus on pohjimmiltaan deterministinen malli, sillä se on objektiivisten käytänteiden lähde, jotka ovat itsessään joukko subjektiivisia periaatteita, jotka objektiiviset rakenteet ovat tuottaneet. Rakenteet tuottavat habituksen, habituksen, joka ohjaa toimintaa, joka vuorostaan uudelleen luo rakenteet. (Jenkins 1982, 272, 273; Jenkins 2002, 79, 110.) Mainittakoon, että Bourdieun mukaan tämä kehämäinen uudelleen tuottamisen tulkinta hänen teoriastaan on väärä (Bourdieu 1990a, 118).

On vaikea tietää mihin tietoinen pohdinta ja tietoisuus tulisi Bourdieun järjestelmässä sijoittaa. Habituksen voima on siinä, etteivät sen mukaiset tottumukset johdu tiedostetuista toimintatavoista, periaatteista tai säännöistä. Vaikka Bourdieu mainitsee toistuvasti, että käytännön toiminnan synnyttävät dispositiot ovat tiedostamattomia, on Jenkinsin mukaan selvää, että toiminta pitää sisällään tietoisuuden. Puhuminen on yksi esimerkki monimutkaisesta prosessista, joka edellyttää mentaalisia ja älyllisiä operaatioita. Jenkinsin mukaan päätösten tekeminen täytyy Bourdieun teoriassa tarkoittaa joko sitä, että: a) päätösten tekeminen on varjo tai heijastus siitä, mitä habitus tekisi joka tapauksessa b) päätösten tekeminen on vaihtoehto, joka on osa tietyn habituksen repertuaaria tiettyjen olosuhteiden vallitessa, mutta ei missään tapauksessa itsehallinnollinen tai valittu prosessi c) päätösten tekeminen on illuusio, sikäli kuin periaatteet ovat habituksen mukaan määrättyjä. Joka tapauksessa kaikkea muuta kuin tietoiset habituksen dispositiot tuottavat käytäntöjä/tekoja. (Jenkins 2002, 76-77.)

Jenkinsin mukaan on epäselvää, miten dispositiot voivat tuottaa toimintaa ja olla silti ominaisuuksiltaan pysyviä. Näistä seikoista nousee muutoksen mahdollisuuden ongelma. Bourdieulle syysuhteinen linkki habituksen ja dispositioiden välillä ei ole mekaaninen eikä deterministinen, sillä habitus järjestää toimijat tekemään tiettyjä

asioita, jolloin se tuottaa perustan toimintojen tuottamiselle. Käytäntö on tuotettu habituksen ja dispositioiden välisessä kohtaamisessa. Sosiaaliselle kentälle sopivasta habituksesta riippuen, habitus ohjaa toiminnan rajoitteita, vaatimuksia ja mahdollisuuksia. Sosiaaliset kentät ja markkinat niillä tuovat dispositioihin mukaan niiden muuntautumiskyvyn. Perusdispositiolla on kapasiteettia strukturoida ja luoda merkityksiä jossain tietyssä sosiaalisessa kontekstissa kuin missä ne alun perin olisivat eniten sopivia. (Jenkins 2002, 78, 79.)

Jenkinsin mukaan historia näyttää toistavan itseään ja siten vallitsevan tilan (status quo) olemassaoloa jatketaan. Kulttuurisen ja sosiaalisen maailman uudelleentuottaminen uusille sukupolville on vastuussa sosiaalisen rakenteen ilmeisestä jatkuvuudesta ja säännönmukaisuudesta. Jenkins ei ole ensimmäinen, joka näkee Bourdieun teorian strukturalistisena funktionalismina (sosiaalisen maailman selitys, jossa toiminnan funktio voidaan lukea niiden seurauksista). Habituksen subjektiivisuutta ja sosiaalisen maailman objektiivisuutta on vaikea olla hahmottamatta silmukaksi, jotka vahvistavat toisiaan. Objektiivisten mahdollisuuksien subjektiiviset odotukset ovat passiivinen esitys kognitiivisesta prosessista ja toiminnasta, jossa habituksen laatu johtuu toiminnan seurauksista. Näin ollen habitus on objektiivisen toiminnan lähde, joka on itsessään subjektiivisten produktiivisten periaatteiden kasauma, jonka on tuottanut sosiaalisen maailman objektiiviset rakenteet. Tällainen malli on Jenkinsin mukaan joko deterministinen tai funktionaalinen. (Jenkins 2002, 79-82.)

Bourdieu argumentoi, että sama habitus (joka tunnistaa itsensä), joka toimii aktiivisesti suhteessa sosiaaliseen kenttään, voi tuottaa hyvin erilaista toimintaa kentästä ja siellä vallitsevista olosuhteista riippuen (Jenkins 2002, 82; Bourdieu 1990a, 116). Kentällä tilan muutoksista johtuvia samanlaisten habitusten erilaisia tekoja ei tulisi kuvaila habituksen muutoksiksi, vaan vaikutukseksi kentän ja habituksen suhteen muutoksesta (Bourdieu 1990a, 116).

Toiseksi habitus voi muuntua toisenlaiseksi muuttuneissa olosuhteissa ja odotukset tai pyrkimykset muuttuvat sen ohella (Jenkins 2002, 82). Bourdieun mukaan habitus sosiaalisten suhteiden ja historian tuotteena on loputtomasti muuttuva. Tietty habitus vahvistuu silloin, kun ruumiillistuneet odotusten rakenteet kohtaavat objektiivisten mahdollisuuksien rakenteet harmoniassa näiden odotusten kanssa. Tietty habitus muuttuu esimerkiksi silloin, kun sosiaaliset olosuhteet joko nostavat tai laskevat odotuksia ja pyrkimyksiä. On havaittu, että lapset, jotka leimataan epävakain akateemisen asiantuntijan, psykologin tai lääkärin arvioiden perusteella, kantavat

habituksessaan merkkiä perheolosuhteiden epävakaisuudesta. Siten työväenluokka on tuomittu epävarmuuteen sekä työllistymisen että asunnon suhteen ja sitä kautta olemassaolon suhteen. (Bourdieu 1990a, 116.)

Kolmanneksi habituksen muutoksen tapahtuminen on mahdollista tiettyjen rajojen sisällä, kun sosiaalisen kehityskaari johtaa elämäolosuhteita erilaisiksi kuin alkuperäiset elämäolosuhteet olivat. (Bourdieu 1990a, 116.) Sen lisäksi, että habitus voi käytännössä muuntua, voi habitusta kontrolloida tietoisien ja sosioanalyttisten heräämisen seurauksena. (Jenkins 2002, 82; Bourdieu 1990a, 116.) Sosioanalyysillä Bourdieu tarkoittaa tietoisuuden heräämistä minätyön seurauksena, joka tekee yksilön tietoiseksi toimintaa ohjaavista dispositioistaan. Itseanalyysin mahdollisuus ja tehokkuus määräytyvät osaksi habituksen alkuperäisistä rakenteista ja osaksi niistä objektiivisista olosuhteista, joiden puitteissa tämä tapahtuu. (Bourdieu & Wacquant 1995, 165.) Jenksinsin mukaan habituksen muutoskykyyn liittyvät Bourdieun selitykset ovat riippuvaisia muuttuneista olosuhteista eikä näin ollen ole selvää, miten nämä muutokset voisivat olla mitään muuta kuin yksilön habituksen ulkopuolella olevia muutoksia. (Jenkins 2002, 82-83.)

Bourdieun mukaan on välttämätöntä hylätä kaikki teoriat, jotka selkeästi tai ehdottomasti tarkastelevat käytäntöä mekaanisina reaktioina, jotka ovat suoraan määräytyneet edeltäneistä olosuhteista ja jotka pelkistyvät täysin edeltä vakiintuneisiin mekaanisiin malleihin tai rooleihin. Mekanististen teorioiden hylkääminen ei johda kuitenkaan siihen, että tulisi myöntää jokin luova vapaa tahto, vapaa ja harkittu voima, joka muodostaa välittömästi merkityksen esiintuomalla ne päämäärät, joihin muutos tiettyissä olosuhteissa tähtää. Se ei myöskään johda siihen, että meidän tulisi vähentää objektiivisten aikomusten ja muotoutuneiden toiminnan ja tekojen merkitystä yksilön tietoisesta ja tarkoituksellisesta aikomuksista. (Bourdieu 1977, 73.)

Habitus rakenteen tuotteena hallitsee käytäntöä, ei kuitenkaan mekaanisesti deterministisenä, vaan rajoittamalla ja asettamalla rajoja sen keksinnöille. Koska habituksella on loputon kyky luoda tuotteita (ajatuksia, havaitsemistapoja, tulkintoja ja toimintoja) niiden historiallisten ja sosiaalisten rajojen sisällä, joiden tuotetta se on, on habituksen mahdollistama ehdollistava ja ehdollinen vapaus yhtä kaukana uusien arvaamattomien tuotteiden luomisesta kuin mekaanisesta yksinkertaisesta alkuperäisten olosuhteiden uudelleentuottamisesta. (Bourdieu 1990b, 54-55.)

Habituksen ja tietyn sosiaalisen kentän suhde on oleellista ymmärtää, jotta habituksen logiikan voisi ymmärtää. Habitus ja kenttä toimivat täysin vain suhteessa

toisiinsa (Wacquant 1995, 39). Habitus muuttuu aktiiviseksi, luovaksi ja kekseliääksi suhteessa tiettyyn kenttään ja voi näin ollen johtaa hyvin erilaisiin käytäntöihin ja asennoitumiseen. Tähän vaikuttaa myös kentän tila ja sen pääoman volyyymi ja rakenne, jota tuolla kyseisellä kentällä toimimiseen tarvitaan. (Reay 2004, 432; Bourdieu & Wacquant 1995, 126; Wacquant 1995, 39.) Habitus asettaa yksilölle rajat, jonka sisällä hän voi vapaasti toimia ja omaksua strategisia toimintatapoja. Nämä käytännöt perustuvat käytännöllisen järjen intuitioihin enemmän toimintaa suunnaten kuin sitä tiukasti määräten (Harker & May 1993, 174). Habituksen synnyttämät toimintalinjat eivät ole säännönmukaisia eli normatiivisia, vaan habitus on yhteistoiminnassa sumean ja epämääräisyyden kanssa (Wacquant 1995, 39). Siksi habitus pikemminkin muokkaa toimintaa sen sijaan, että se määräisi meidän elämän valintamme (Milss 2008, 82). Myös Reay (1995, 354) pitää habitusta syvänä sisäisenä keskuksena, joka määrittää valintojen mahdollisuutta.

Habitus on monimutkainen sisäistetty ydin josta jokapäiväiset kokemukset saavat alkunsa. Valinta on habituksen sydämessä, mutta samalla valintojen mahdollisuus on rajoittunut. Se on sisäistetty kehys, jossa jotkut mahdollisuudet ovat mahdottomia, jotkut epätodennäköisiä ja rajoittunut erä hyväksyttäviä (Reay 2004, 435.) Wacquantin mukaan ne, jotka kritisoivat Bourdieun teoriaa deterministiseksi tai rationaalisen valinnan teorian muunnelmaksi ovat väärinlukeneet hänen teoriaansa. He sisällyttävät strategian käsitteeseen intentionaalisuuden, toisin sanoen näkemyksen siitä, että toimintaa ohjaa rationaalisesti organisoitunut tai tarkoituksellinen selvästi havaittaviin päämääriin suuntautuva käytös. Toiseksi he rajaavat intressin muuttumattomaksi taipumukseksi tavoitella taloudellista ja materiaalista voittoa. Strategia viittaa objektiivisesti orientoituneiden toimintalinjojen aktiiviseen käyttöön, jolloin ihmisten kiinnostusta nykyhetken määräämää tulevaisuutta kohtaan ohjaa habitus vain siinä määrin kuin se herkistää ja saa heidät havaitsemaan ja tavoittelemaan heitä kiinnostavia asioita. (Wacquant 1995, 45-47.) Habitus on kuitenkin ”jatkuvasti altis uusille kokemuksille ja nämä vaikuttavat siihen sen rakenteita vahvistavasti tai niitä uudistavasti. Habitus on kestävä, mutta ei ikuinen”. (Bourdieu & Wacquant 1995, 165.)

”Kaikki ulkoiset ärsykkeet ja ehdollistavat kokemukset havaitaan jatkuvasti niiden kategorioiden avulla, jotka aiemmat kokemukset ovat konstruoineet. Siitä seuraa, että alkuperäisillä kokemuksilla on kiistaton etusija ja että habitusta konstituiva dispositiojärjestelmä on suhteellisen suljettu.” (Bourdieu & Wacquant 1995, 165.)

Bourdieuun mukaan yhteiskunnalliset toimijat ovat historian tuote, jolloin toimijoiden aktiivinen kyky määrätä omaa toimintaansa ja tilannetta ohjaavat niiden yhteiskunnallisesti ja historiallisesti konstituoituneiden havainto- ja arvostuskategorioiden määräämät ehdot (Bourdieu & Wacquant 1995, 168). Olosuhteet, jotka yhdistyvät tietyn sosiaaliluokan olosuhteisiin, tuottavat habituksen, kestävien ja siirrettävien dispositioiden järjestelmän, joka periaatteina tuottaa ja organisoii toimintoja. Dispositiot voidaan objektiivisesti mukauttaa niiden seurauksista, ilman olettamusta tietoisesta päämäärään tähtäämisestä tai ilmausta välttämättömien operaatioiden hallinnasta tarkoituksenaan saavuttaa ne. Yksilön aikaisemmat kokemukset, perheeltä omaksuttu ilmaisu ja sosiaaliset olosuhteet ovat habituksen rakentumisen perusta kaikille myöhemmille havaitsemis- ja arvostuskokemuksille. (Bourdieu 1990b, 53-54.) Refleksiivinen analyysi voi opettaa yksilöille, että he voivat osaksi antaa itselleen vallan vaikuttaa itseensä. Tämän johdosta havaitsemista ja reagointia voidaan muuttaa. Yksilöt ovat subjektin kaltaisia vain siinä määrin kuin he tietoisesti hallitsevat suhteensa dispositioihinsa. Tietoisuus omista dispositioista voi tarkoituksellisesti antaa niiden toimia tai ehkäistä niiden toimintaa. "Jotta determinismi toteutuisi esteettömästi, täytyy dispositioille antaa täysi vapaus". (Bourdieu & Wacquant 1995, 168-169.)

4.4 Miten kodin habitus ilmenee luokkahuoneen käytännöissä?

Tässä aluvuossa tarkastelen Diane Reayn tutkimusta, jossa pyrittiin selvittämään sitä, heijastaako oppilaiden luokkahuoneessa esiintyvä habitus kodin habitusta ja miten se ilmenee luokkahuoneen käytännöissä. Tutkimus antaa osviittaa siitä, miten tietyn sosiaaliluokan habitus käytännössä näkyy ja miten se vaikuttaa oppilaiden toimintaan ja heidän suhtautumistapoihinsa.

Reay tarkkaili kahta Lontoolaista peruskoulua. Ensimmäisen koulun oppilaat koostuivat työväenluokan ja etnisten ryhmien lapsista (Milner) ja toisen koulun oppilaat valkoisista ja keskiluokkaisista (Oak Park). Eri taustoista lähtöisin olevien oppilaiden habituksessa ilmeni eroavaisuuksia neljällä eri tavalla. (Reay 1995, 353, 362.) Tarkastelen ensin lyhyesti näitä neljää aspektia. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuksen suhdetta omaan teoriaani.

Reayn luokkahuoneympäristössä tehty tutkimus kohdistui oppilaisiin, jotka

pelasivat tietokonepeliä, jossa oli tarkoituksena liikuttaa ja antaa sanallisia käskyjä Bess-nimiselle palvelijatyölle (pelihahmo). Keskiluokkaisen taustan omaavien oppilaiden (Oak Park) pelikomennoista kävi ilmi, etteivät he kokeneet pelikomentojensa kohteliaisuutta tarpeelliseksi. He olivat pikemminkin rajuja ja käyttivät käskymuotoja. Heidän asenne ilmenee seuraavasta pelikomennosta: ”Besshän on vain palvelija”. Työväenluokan koulun oppilaat puolestaan samaistuivat joko Bess-palvelijatyttöön tai muuksi talossa olleeksi vierailijaksi, eivätkä he ottaneet auktoriteetin roolia ohjaillessaan pelihahmoa. Vaikka oppilaat eivät käyttäytyisikään samoin todellista ihmistä kohtaan, sosiaalisten taustojen väliset erot demonstroivat habitusten välisiä eroja. (Reay 1995, 362.)

Toinen esimerkki eri olosuhteissa kasvaneiden oppilaiden habitusten eroista ilmeni, kun opettaja esitti oppilailleen luokkahuoneen siistimistä koskevan pyynnön. Työväenluokan oppilaille luokan siistiminen oli tuttua ja etenkin tytöt olivat avuliaita. Työväenluokan koulun oppilaiden äidit ovat näitä palkattuja siivoojia ja siksi tytöt, jotka ovat kotonaan tällä alueella, olivat avuliaita. Keskiluokan koulussa (Oak Park) oppilaat (eivät tytöt eivätkä pojat) eivät puolestaan halunneet siivota, koska he eivät mieltäneet siivousta heidän hommakseen, vaan palkattujen siivoojien. Reayn mukaan keskiluokan oppilaat pyrkivät luomaan sosiaalista eroa suhteessa sekä palvelijatyttö Bessin että siivoojien välille. Näin ollen he vahvistivat sekä itselleen että myös toisille (oppilaat ja opettaja) näkemystä siitä, että he ovat itse sosiaaliselta statukseltaan erilaisia ihmisiä kuin palvelijat tai siivoojat yleensä. (Reay 1995, 363-364.)

Kolmannen esimerkin oppilaiden habitusten eroista ilmeni suhtautumisessa opettajan työtehtäviin. Osa keskiluokan oppilaista samaisti itsensä opettajan kanssa tasa-arvoiseksi neuvomalla ja konsultoimalla lukujärjestyksestä tai kyseenalaistamalla opettajan tietoa. Reayn mukaan kyse on tässäkin tapauksessa sosiaalisen eron tekemisestä opettajan ja oppilaiden keskiluokkaisen taustan välille. Vaikka Milnerissä ilmaantui auttavaisuutta ja auktoriteetin kyseenalaistamista (pojilta), ei siellä ilmennyt olettamusta tasa-arvosta opettajan kanssa tai paremmin tietämistä. Neljännen ulottuvuuden habitusten eroavaisuuksista näkyi siitä, että Oak Parkin oppilaat olivat keskenään kilpailuhenkisiä, mutta Milnerissä oppilaat olivat auttavaisia toisiaan kohtaan. (Reay 1995, 363-366.)

Reayn tutkimuksesta ilmenee, miten oppilaiden habitus näyttäytyy käytännön tasolla. Hän ei mainitse mitään siitä tuleeko oppilaiden habituksia arvioida niiden ilmenemismuotojen perusteella. On kuitenkin helppoa kuvitella tilanne, jossa siisteyttä

arvostava opettaja osoittaa arvostavansa enemmän niitä oppilaita, jotka auttavat ylläpitämään luokkahuoneen siistinä. On myös luonnollista pitää kohteliaisuutta ja korrektiutta arvokkaana habituksen piirteenä. Vaikka joitain habituksen piirteitä pidettäisiinkin suotavampina ja arvokkaampina, olisi virheellistä antaa näille oppilaille parempi asema tai parempia arvosanoja, koska näin tekemällä opettaja asettaisi oppilaansa eriarvoiseen asemaan habituksen perusteella. Kun habitus ymmärretään tiedostamattomaksi toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi, voidaan havaita, että yksilö toimii suhteellisen automaattisesti habituksensa mukaisesti. Olisi virheellistä ja epäreilua pitää jonkin yksilön habituksen mukaista toimintaa lähtökohtaisesti tuomittavana tai arvottomana.

Silti tietyt eleet (gesture) tunnustetaan kouluissa sopiviksi ja hyväksyttäviksi eleiksi, kun taas toisenlaisia eleitä pidetään vastenmielisinä, epäsovivina tai kiusallisina. Opettaja saattaa tiedostamattaan palkita oppilaan suotuisia eleitä. Näin toimimalla opettaja palkitsee oppilaan habitusta, joka näyttäytyy hänen kulttuuripääomasta käsin. (Wincle-Wagner 2010, 11.) Dumai`n mukaan kulttuurinen pääoma lisää oppilaan pätevyyttä tai kykyä koulumenestykseen ilman, että opettaja kohtelisi oppilaita suosivasti (Dumais 2002, 48).

4.4.1 Miten opettajat suhtautuvat erilaisiin habituksiin?

Habitus joutuu koulun määrittämän normaaliuden tarkastelukehikkoon, jossa osa sen piirteistä torjutaan poikkeavina tai karsitaan arkirutiinia häiritsevinä ja osaa vahvistetaan (Kivinen ym. 1985, 38). Alisteisten ryhmien kulttuuripääoma eroaa siitä kulttuuripääomasta, jota pidetään arvostettuna formaalissa koulutuksessa. Koulujen pedagogisen työn oikeutetut vastaanottajat ovat siksi niitä, jotka ovat saavuttaneet kotikasvatuksessaan ja varhaisten kulttuurikokemusten välityksellä hallitsevan habituksen. (Herr & Anderson 2003, 418.)

Opettajat vahvistavat ja kunnioittavat oppilaiden kouluälykkyyttä, mikäli se ilmenee sellaisina tietona ja taitoina, joita kouluissa arvostetaan. Tämä vuorostaan vahvistaa näiden oppilaiden itsetuntoa. Symbolinen väkivalta ilmenee siten, että opettajat jättävät tunnistamatta niiden oppilaiden nerouden, jotka ilmaisevat sen tavalla, jota kouluinstituutio ei arvosta. Opettajat eivät käsitä näiden oppilaiden kotitaustasta kumpuavia taitoja tai kohauttavat sille olkapäitään. Siksi nämä oppilaat oppivat olemaan

tietämättömiä, pahoja, ei-kiinnostuneita tai hiljaisesti pois vetäytyviä. (Meier 2002, 15.) Sisäistäessään arvottomuutensa symbolisen väkivallan uhrin jäävät joko passiivisiksi, muuttuvat pahoiksi tai luovat vastustavan kulttuurin. Opettajat ovat usein yksinkertaisesti kyvyttömiä havaitsemaan oppilaiden mukanaan tuoman vähemmän arvokkaan kulttuuripääoman. Oppilaan kotona arvostetulla kulttuuripääomalla on vähän vaihtoarvoa koulussa, kun opettaja on tottumaton sen suhteen tai kun hän ei osaa arvostaa sitä. Opettajat toimivat habitustensa mukaan, jolloin jokapäiväinen pedagoginen työ säilyttää epäoikeudenmukaisuutta sosiaalisissa suhteissa, koska oppilaistaan aidosti välittävät ja työlleen omistautuneet opettajat saavat hallitsevan habituksen näyttämään universaalilta ja luonnolliselta. (Herr & Anderson 2003, 418-419.)

Kathryn Herr ja Gary L. Anderson halusivat selvittää, miksi alemman tuloluokan ja vähemmistöjen oppilaat epäonnistuvat akateemisesti. Tutkimuksessa paljastui, että erään koulun alemman tuloluokan oppilaat menestyivät huonommin suhteessa saman koulun keskiluokkaihin oppilaisiin ja suhteessa naapurikoulun keskiluokkaihin oppilaisiin, vaikkakaan tutkimus ei paljastunut syytä tähän. Herr ja Anderson tutkivat jatkotutkimuksessaan sitä, miten muuten niin vaikeasti havaittavaa ja näkymätöntä symbolista väkivaltaa vahvistetaan tai estetään koulun käytännöissä. Kahdessa tapaustutkimuksessa tutkittiin saman yläkoulun kahdeksannen vuosikurssin hyvin erilaisia poikaluokkia, kouluissa, joiden oppilaat tulivat lähialueiden alemmista tuloluokista. Suurin osa oppilaista oli tummia. (Herr & Anderson 2003, 419, 420, 422, 431.)

Ensimmäisessä tapauksessa valkoinen keskiluokkaisen taustan omaava naisopettaja yritti opettaa alemman tuloluokan tummia oppilaita. Opettaja todella halusi, että hänen oppilaansa olisivat oppineet, mutta hän taisteli luodakseen oppimisen mahdollistaman oppimisympäristön. Määrittelemällä kunnioituksen opettajien antamien ohjeiden noudattamiseksi, hän ei sallinut eikä mahdollistanut antamiensa sääntöjen, poistamiensa etujen (vessaan pääseminen) tai opetustapojensa kyseenalaistamista, eikä käytänteiden vaihtoehtoisia tulkintoja. Näin ollen oppilaat, jotka halusivat eroon symbolisesta väkivallasta, nuokkuivat pulpeteissaan ja halusivat millä tahansa verukkeella pois luokasta (käynti vessassa/koulun pihalla tapahtuvan pidätyksen seuraaminen). Kaikki nämä kunnioittavan luokkaympäristön luomisen keinot ovat symbolisen väkivallan välineitä tässä nimenomaisessa koululuokassa. Symbolinen väkivalta ilmeni tässä tapauksessa siten, että opettaja ei tunnistanut oppilaiden kykyjä.

Käytöksellään ja lausunnoillaan hän teki selväksi, ettei hän uskonut näiden oppilaiden omaavan ensisijaista habitusta, joka mahdollistaisi heille keinot korkeisiin saavutuksiin. (Herr & Anderson 2003, 423-426.)

Toisessa tapauksessa opettajana toimi valkoinen miesopettaja, joka oli pyytänyt siirtoa kouluun, jossa hän voisi opettaa yhdestä sukupuolesta koostuvaa luokkaa. Hän oli lukenut paljon ajankohtaista kirjallisuutta, joka käsitteli poikien koulutusta. Hän oli siis kiinnostunut tehtävästään. Hänellä oli vain yksi luokkahuonetta koskeva sääntö: “Kukaan ei saanut häiritä oppimisprosessia”. Opetusmetodeillaan ja tavoillaan hän osoitti olevansa kiinnostunut oppilaistaan sekä heidän tulevaisuudestaan ja osoitti lausunnoillaan, että hän todella uskoi oppilaidensa tulevaisuuteen. Hän esimerkiksi puhutteli oppilaitaan nimeltä ja onnistui luomaan avoimen ja ilmaisuvoimaisen ilmapiirin, jossa oppilaita autettiin hiomaan analyttisiä taitojaan todellisen maailmaan ymmärtämiseksi. Tietoa yhdisteltiin oppilaiden elämäntilanteisiin ja sitä luotiin yhdessä keskustelemalla. Oppilaat eivät enää purkaneet tunteitaan ja turhautumistaan koulun pihalla pelikentällä, vaan he ilmaisivat niitä koululuokassa, sillä he tunsivat, että heidän habituksiaan pidetään arvossa. Oppilaille kerrottiin peittelemättä siitä, miten dominoiva kulttuuri toimii. (Herr & Anderson 2003, 426-429.)

Tämä on kaukana symbolisesta väkivallasta. On hyvä huomata, että nämä ohjeet annettiin kannustavassa oppijoiden yhteisössä, jossa pojilla oli paljon yhteistä heidän ongelmissaan. He saattoivat työskennellä omien koulusaavutustensa hyväksi, keskeyttäen ja kyseenalaistaen tavanomaiset koulun käytännöt. Opettajan käyttämät strategiat auttoivat oppilaita purkamaan symbolisen väkivallan mekanismeja. Hän auttoi heitä ymmärtämään, kuinka he ovat usein asetettu koulun kokemiseen niin, että se näyttää edistävän meritokratiaa. (Herr & Anderson 2003, 426-430.)

4.5 Yhteenveto

Olen tässä pääluvussa tarkastellut yksityiskohtaisesti habituksen käsitettä. Käsitteen ymmärtäminen on välttämätöntä teoriani ymmärtämisen kannalta. Oikeudenmukaisen opetustilanteen ja oikeudenmukaisen koulutusjärjestelmän periaatteiden tarkastelussa on oleellista ymmärtää myös habituksen ja sosiaalisten kenttien välinen logiikka. Tietynlainen habitus saattaa olla arvokas jossain tietyllä sosiaalisella kentällä, vaikka se saattaa olla arvoton jossain toisella sosiaalisella kentällä. On kuitenkin

epäoikeudenmukaista, että koulutusinstituutiot arvottavat oppilaidensa habitukset.

Kouluissa tapahtuvan symbolisen väkivallan ja sortamisen poistaminen vaatii muun muassa sitoutuneita ja kriittisiä opettajia sekä hallinnon henkilökuntaa, jotka ymmärtävät symbolisen väkivallan mekanismeja ja sitä kuinka se toimii. Tarvitaan lisäksi yhdenvertaisia kannustavia periaatteita, jotka ennemmin rohkaisevat kuin tukahduttavat oppilaiden kriittisyyttä. Liian usein opettajat ja koulun hallinto henkilökunta mieltää kriittiset oppilaat ongelmiksi, sen sijaan, että heidän tulkittaisiin olevan liittolaisia taistelussa symbolista väkivaltaa vastaan. (Herr & Anderson 2003, 430-431.) Instituution vaimentamat oppilaat ovat symbolisen väkivallan uhreja (Fine Herrin & Andersonin 2003, 431 mukaan).

Jos kouluista vieraantumista koskevat tutkimukset jättävät huomiotta yksilön sosiohistoriallisen taustan merkityksen koulumenestymisen suhteen, tulevat nämä tutkimukset osaltaan symbolisen väkivallan muodoksi. Tällaiset tutkimukset pyrkivät osoittamaan, että alempien tuloluokkien koulumenestys tai menestys elämässä ylipäättään, ei riipu rodusta, sosiaaliluokasta tai sukupuolesta, vaan että se on riippuvaista motivaatiosta ja oppilaista itsestään. (Herr & Anderson 2003, 429-430.)

Tarkastelen seuraavassa luvussa sitä, mistä arvostetun habituksen piirteet juontavat juurensa sekä sitä, millä perusteilla arvostettuja habituksen piirteitä voidaan pitää epäoikeudenmukaisuuden perustana.

5 HABITUS, VALTA JA AUKTORITEETTI

Habitusta koskevassa tarkastelussani on merkityksellistä pohtia tiedon yhteiskunnallisen rakentumisen perusteita, sillä siitä heijastuvat myös arvossa pidetyn habituksen ominaisuudet. Tässä pääluvussa tarkastelen piilo-opetussuunnitelman, opettajan vallan ja auktoriteetin merkitystä kouluinstituutioissa sekä indoktrinaation käsitettä. Näiden seikkojen tarkastelu auttaa ymmärtämään niitä perusteita, joiden pohjalle voidaan rakentaa habitusvapauden teoriaa. Tämä on tärkeää, sillä koulutusinstituutioita ja koulutusjärjestelmää ohjaavat periaatteet, sortavat rakenteet ja etenkin niiden valta päättää hyväksyttävästä habituksesta tulee voida kyseenalaistaa. Opettajan valta-aseman ja auktoriteetin väärinkäyttö auttavat lisäksi määrittelemään paremmin sitä, mitä oikeudenmukaisuus, suvaitsevaisuus ja kunnioitus ovat habituksen kannalta. Kouluinstituutioiden ja opettajien asemaa tulee tässä suhteessa tarkastella kriittisesti. Tämän luvun keskeisenä tavoitteena on vastata kysymyksiin: 1) Mitkä ovat ne perusteet, jotka antavat kouluinstituutioille ja siellä toimiville opettajille vallan ja oikeuden päättää siitä, mitä pidetään hyväksyttävänä habituksena? 2) Millä perusteilla tätä voidaan pitää epäoikeudenmukaisena ja indoktrinaationa?

Juha Suorannan mukaan valtion ylläpitämä koulutusjärjestelmä on ylhäältä päin suljettu järjestelmä, joka ideologisena valtarakenteena luo ongelman vapaan taitamisen ja uudenluomisen suhteen. Suljettua ja moniportaista koulutusjärjestelmää säädellään poliittisesti ja hegemonisesti (henkisellä ylivoimalla). Ihmiset sidotaan näihin instituutioihin uskottelemalla niiden toimivan heidän parhaakseen (Suoranta 2009, 1-3.) Koulutusjärjestelmän täytyy myös tuottaa harjoittamansa symbolisen väkivallan väärin tunnistamista. Bourdieun mukaan missä tahansa sosiaalisessa muodostelmassa vallitseva koulutusjärjestelmä on kyvykäs pystyttämään hallitsevan pedagogisen työn koulutyönä ilman että ne, jotka harjoittavat sitä tai ovat sen alaisia koskaan lakkaavat väärin tunnistamasta sen riippuvuutta voimasuhteista (Bourdieu & Passeron 1977, 61, 67.) On perusteltua pyrkiä luomaan teoriaa, joka edesauttaa valtarakenteista vapautumista.

5.1 Piilo-opetussuunnitelma ja habitus

Donald Broady on kirjassaan ”Piilo-opetussuunnitelma” (1986) pohtinut

koulutusjärjestelmän yhteiskunnallisia funktioita. Hänen kouluinstituutiota koskeva kriittinen tarkastelu lähtee siitä perusolettamuksesta, että koulun tehtävä on kvalifioida oppilaat osaksi kapitalistista yhteiskuntaa. Sillä hän tarkoittaa kvalifioimista luokkayhteiskunnan säilyvyyteen ja vallitseviin käsityksiin eli vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen. Opettajat ovat tiedostamattaankin joutuneet sitoutumaan tehtävään, jonka päämääränä on tuottaa työvoimaa opettamalla oppilaille niitä ominaisuuksia, joita yhteiskunta ja työmarkkinat heiltä vaativat. Piilo-opetussuunnitelman tehtävänä on edesauttaa oppilaiden sosiaalistamista. (Broady 1986, 14-15, 127-130.)

Piilo-opetussuunnitelman käsitettä käytti ensimmäisenä Philip W. Jackson vuonna 1968 teoksessaan ”Life In Classrooms”. Jackson tutki koulun toimintaa ikään kuin olisi ollut sen ulkopuolella pitämättä mitään itsestään selvyytensä. Hän havaitsi muun muassa sen, ettei koulussa ole tarkoitus oppia pelkästään oppisisältöjä, vaan jotakin muuta kuten odottamista. Menestyäkseen koulussa, oppilaiden on hallittava sekä virallinen opetussuunnitelma että vallitseva piilo-opetussuunnitelma. (Jackson 33-36.) Benson Snyder laajensi tätä käsitettä teoksessaan ”The Hidden Curriculum” (1970). Snyder pohtii sitä, miksi lahjakkaimmatkin oppilaat jättävät jatko-opiskelun. Hänen mukaan joillekin oppilaille syntyy henkilökohtainen levottomuus niistä lausumattomista akateemisista ja sosiaalisista normeista, jotka tekevät tyhjiksi heidän kykynsä ajatella itsenäisesti ja luovasti. (Snyder 1973.)

Jacksonin tutkimuksesta ilmenee, että opetustilanne luokkahuoneessa asettaa oppilaille vaatimuksia, joiden mukaan heidän on toimittava. Opetustilanteen ainoana tarkoituksena ei ollut opettaa niinkään jotakin oppisisältöä (kuten matematiikka tai historia), vaan odottamiskykyä. Näitä taitoja opittiin muun muassa siten, että oppilas joutui alinomaan keskeyttämään työnsä, tekemään sellaista, mistä ei ole kiinnostunut tai missä hän ei nähnyt mitään tarkoitusta, olemaan piittaamatta ympärillä olevista ihmisistä ja joutumalla alistumaan. Jacksonin mukaan nämä vaatimukset merkitsivät harjaannuttamista kärsivällisyyteen – sietämiseen ja kestämiseen. (Broady 1986, 96-97; Jackson 1968, 18.)

Opetuksen sisältönä ei näin ollen voida pitää ainoastaan opetettavan oppiaineen tai aiheen oppisisältöä. Oppitunneilla on tarkoitus oppia myös esimerkiksi täsmällisyyttä, hiljaa istumista, odottamista, omien kokemustensa poisrajaamista, annettujen tehtävien kanssa puuhaamista, pitkäjännitteisyyttä ja eron tekemistä työn ja vapaa-ajan välille. (Broady 1986, 33-34.) Koulun käytänteet asettavat sääntöjä ja

kontrolloivat oppilaiden käyttäytymistä. Tästä syystä ihanneoppilaana pidetään aktiivista ja kuuliasta oppilasta, jolla on itsekuria (Kivinen ym. 1985, 36). Broadyn esittelemät Tanskan koululuokkia tutkineiden Mette Bauerin ja Karin Borgin tutkimustulokset osoittavat, että opetustilanne asettaa oppilaille myös seuraavanlaisia vaatimuksia: Vaatimus työskennellä yksilöllisesti, olla tarkkaavainen, osata odottaa, kontrolloida itseään motorisesti ja verbaalisesti, unohtaa oma kokemusmaailmansa, alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin. Näitä vaatimuksia kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. (Broady 1986, 98.) Piilo-opetussuunnitelmassa on yksinkertaisuudessaan kysymys siitä, että oppimistilanteessa opitaan ja opetetaan jotakin sellaista, mitä ei välttämättä ole suunnitellusti tarkoitettu opittavaksi tai opetettavaksi.

Koulutusjärjestelmän sosiaalistamistehtävä tuo näin ollen kouluille ja yksittäisille opettajille vastuun kehittää oppilaisiinsa työelämässä tarvittavia ominaisuuksia. Vastuun lisäksi tämä tehtävä legitimoii opettajien vallan näiden kykyjen opettamisessa. (Broady 1986, 127-130.) Koulun kvalifiointitehtävä antaa perusteen, jonka nojalla tiettyjä habitukseen kuuluvia piirteitä voidaan pitää arvokkaampina kuin toisia. Siksi esimerkiksi ahkeruus, tunnollisuus ja yritteliäisyys ovat habituksen piirteinä sellaisia, joita voidaan ja joita tulee koulussa arvostaa. Ne oppilaat, jotka omaavat nämä kyvyt, toisin sanoen tämän habituksen, menestyvät paremmin kuin ne oppilaat, joilla ei ole näitä kykyjä. Koulun arvostamat ominaisuudet kuten taidot, valmiudet ja mieltymykset ovat jo tarkastellun ruumiillistuneen kulttuurisen pääoman ominaisuuksia (Lehtinen 2009, 93).

5.1.1 Valtasuhteiden ylläpitämisestä ja rituaaleista

”Monet piirteet opetuksessa ja koulun sosiaalisessa elämässä jäävät käsittämättä niin kauan kuin tulkitsemme ne ilmauksiksi opettajien ja muiden tietoisista tarkoituksista, kun sen sijaan ne voidaan ymmärtää osana valtasuhteiden ylläpitämistä” (Broady 1986, 120.)

Broadyn omakohtainen kokemus opettajien käyttämästä vallasta koskee sitä kiihkoa, jota hänen opettajakollegansa osoittivat taistelussaan purukumia jauhavia ja ulkovaatteita luokassa pitäviä kohtaan. Hän ihmettelee, miten tällaiset asiat voivat saada

niin paljon tilaa opettajapalavereissa. Broady katsoi aluksi läpi sormien purukumin syöntiä ja takkien pitämistä sisällä, mutta kertoo saneensa kokea työtovereiden penseyden, vaikkakaan kukaan ei välittänyt siitä, jos hän sattui antamaan ala-arvoista opetusta. Kollegiaalisista syistä Broady myöntää menneensä mukaan ristiretkelle purukumeja ja päällystakkeja vastaan. (Broady 1986, 121.)

Sääntöjen totteleminen ja niiden ylläpito leimaavat keskeisimmin opettaja-oppilassuhdetta, jolloin luokkahuonekäytös toimii usein menestymistä tärkeämpänä luokitteluperusteena (Kivinen ym. 1985, 46). Nämä symboliset kahakat ovat koulun valtasuhteiden ylläpitämiselle tärkeitä. Vaikka kiistakysymysten aiheet vaihtelevat, opettajakunta tarvitsee niitä, jotta he voivat viedä kamppailun kunniakkaaseen voittoon. Mitään kiistaa ei tule ratkaista kerralla, vaan joka kerta kun oppilas kapinoi sääntöä vastaan, hänelle pystytään osoittamaan ”kuka on herra talossa”. (Broady 1986, 121.) Broady ei tässä yhteydessä tarkastele sitä, onko oppilaiden ja opettajien välisessä valtakamppailussa kyse oppilaiden kapinoinnista auktoriteetteja vastaan vai ei. Habituksen näkökulmasta tarkasteltuna vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajat sanktioivat tämän kaltaisissa valtakamppailuissa oppilaita osaksi myös heidän habitustensa vuoksi.

Broadyn mukaan valtakamppailujen sisältö on vuosikymmenten aikana muuttunut ja hän antaa ymmärtää, että ne tulevat muuttumaan myös jatkossa. Ennen sanktioitiin siitä, jos puhutteli opettajaa väärin tai poltti tupakkaa kadulla. (Broady 1986, 121.) Käytöstavat muuttuvat ja se mitä aikaisemmin pidettiin yleisesti ottaen tuomittavana, ei välttämättä nykyään pidetä. Siksi oppilaiden ei tarvitse nykyään (ainakaan Suomessa) nousta seisomaan antaessaan vastausta opettajan esittämään kysymykseen. Jotkin valtakamppailun aiheet poistuvat ja tilalle tulee uusia vallan ja kontrollin muotoja (Broady 1986, 124).

Broady tarkastelee Johannes Beckin kuvailua ”jähmettyneistä rituaaleista” joita koulussa on. Näillä tarkoitetaan esimerkiksi seuraavanlaiseen käyttäytymiseen liittyviä taustamerkityksiä. Opettajan astuessa luokkaan toivottaen oppilailleen ”Hyvää huomenta” hän todellisuudessa tahtoo sanoa, että tästä eteenpäin minä olen tässä, teidän pitää olla hiljaa, että voimme aloittaa. Kun oppilas kysyy pääsyä vessaan, hän helpottuu jo luvan saatuaan, eikä vasta sitten, kun hän palaa vessasta. (Beck Broadyn 1986, 122 mukaan.) Kouluelämän käytänteisiin liittyvät ”rituaalit” ovat Broadyn tulkinnan mukaan ”hienovaraisempia ja näkymättömämpiä mekanismeja jokapäiväiseen vallankäyttöön, joka lapsesta asti valmistaa aikuisten maailmaan astumiseen” (Broady

1986, 122).

Vallankäytön rituaaleja kuvaa hyvin myös se käytännön ilmiö, joka voidaan havaita ainakin suomalaisissa ala- ja yläkouluissa, sekä lukioissa. Näissä instituutioissa oppitunnilta myöhästymistä pidetään usein epäsopevana, sillä sen katsotaan häiritsevän sekä opetusta että oppimista. Luokkahuoneet ovat kuitenkin usein suunniteltu niin, että sisäänkäynti sinne tapahtuu luokan etuosassa olevasta lukitusta ovesta. Opettaja joutuu keskeyttämään opetuksensa, kun hän avaa myöhästyneelle oppilaalle luokan oven, ja tästä aiheutuu häiriötä. Toinen häiriötä aiheuttava tekijä ilmaantuu, kun opettajat tiedustelevat myöhästyneeltä oppilaalta myöhästymisen syytä. Myöhästymisen syy ei kuitenkaan ole opetuksen kannalta relevantti. Tiedustelu myöhästymisen syystä tuleekin mieluummin nähdä eräänlaisena vallankäytön ja kontrolloinnin muotona. Mikäli luokkahuoneeseen pääsisi avoimesta ovesta luokan takaosasta ja mikäli myöhästymisen syytä ei tiedusteltaisi, muuttuisi myöhästymisen vähemmän häiritseväksi ja samalla koulujen aikataulut joustavammiksi. Mainittakoon, että yliopiston luennoille saapuminen ja sieltä lähteminen on usein vapaampaa opettajan aiheuttamasta opetuksen keskeyttämisestä, sillä luentosalien ovia pidetään usein avoimina.

Toinen esimerkki vallankäytöstä koskee pienen välipalan syömistä oppitunnilla. Toisinaan opettajat kieltävät kaikenlaisen syömisen ja juomisen oppitunneilla, vaikka voidaan hyvin perustein pitää oletettuna, että esimerkiksi jonkin hedelmän syöminen saattaisi edesauttaa oppilaan kykyä vastaanottaa tietoa ja keskittyä oppituntiin. On tietysti selvää, että eväiden syöminen on eri asia alakoulussa kuin yläkoulussa, lukiossa tai korkeakoulussa. Tällaisiin seikkoihin ei tule puuttua liikaa, sillä se häiritsisi oppituntia.

Tämän logiikan mukaan oppitunnin häiritseminen alkaa usein siinä pisteessä, kun luokan ovi lukitaan ja kun opettaja komentaa laittamaan eväät pois. Broodyn mukaan vallankäyttöön liittyvät kiistat ovat viime kädessä merkitykseltään vaarattomia. (Broady 1986, 121). Kun sekä oppitunnille tai luennoille saapuminen ja sieltä lähteminen sekä omien virkistysaineiden nauttiminen on oppilaiden ja opiskelijoiden omissa käsissä, voidaan opetuskäytännöistä tehdä vapaampia rituaaleista, vallankäytöstä ja sen nojalla suoritettavasta kontrolloinnista.

Vallankäytön rituaalien tarkastelussa niiden merkityksettömyyttä korostaa myös se huomionarvoinen seikka, että opettajat yleisesti ottaen saattaisivat katsoa suopeasti myöhästyjää, jos hän myöhästyisi jostain hyväksyttävästä syystä (esimerkiksi lääkärikäynti tai koulun näytelmän harjoitukset). Eväiden syöminen saattaisi puolestaan

olla hyväksyttyä ja jopa suotavaa, jos oppilas sairastaa diabetesta. Vakiintuneesta kouluetiketistä tai järjestyssäännöistä kumpuavat rituaalit ja käytännöt korostavat sitä, että opettaja rajoittaa oppilaiden vapautta etupäässä sen vuoksi, että hän on tuon vakiintuneen järjestyksen ylläpitäjä ja omaa auktoriteetin aseman, joka oikeuttaa hänen (epäkunnioittavan) käytöksensä. Kun tätä oikeutta ja auktoriteetin aseman hyväksikäyttöä hälvennetään (hyväksyttävä syy myöhästymiselle tai diabetes eväiden syömiselle) ei opettajien opetus häiriinny, vaikka kuvitteelliset häiriön aiheuttajat ovatkin samanlaiset molemmissa tapauksissa.

Piilo-opetussuunnitelman ja kouluinstituutioissa vallitsevien vallankäytön rituaalien tarkastelu havainnollistaa sitä, että voimassa olevat ja tällä hetkellä arvostetut kouluelämää ohjaavat periaatteet ja käytännöt ovat viime kädessä arvostuksia. Ne voivat muuttua milloin tahansa ja niistä voidaan aina sopia uudelleen. Tämä puolestaan johtaa siihen, että kulttuurisesti arvostetun habituksen piirteet ovat myös sovittavissa ja että niitä voidaan muuttaa. Niihin sisältyy myös sosiaalisia konstruktioita, joita ei voida johtaa moraalirealismista.

Vaikka suomalaiset opettajat ovat akateemisesti valmistettuja tehtävänsä hyvin, on auktoriteetti ja sen seuraamukset luokkahuoneessa yksi suurimmista ongelmista kouluissa. Opettajat kokevat, että heidät on valmennettu huonosti käyttämään auktoriteettia luokassa. Koska heillä on vaillinainen käsitys auktoriteetista, he epäonnistuvat olemaan johdonmukaisia perustavissa säännöissä. Kun opettajat epäonnistuvat käyttämään avointa auktoriteettia, he päätyvät manipuloiviin tekniikoihin, joihin sisältyvät muun muassa erilaiset oppilaille annettavat rangaistukset. Aidon auktoriteetin puuttuminen johtaa siihen, että opettajat käyttävät auktoriteettiaan kieroilla tavoilla, kuten käyttämällä fyysistä voimaa poistaessaan oppilaita luokasta tai käyttämällä epäkohteliasta kieltä. (Tirri & Puolimatka 2000, 158, 161-163.) Opettajien valta ja auktoriteetti voivat oikeuttaa opettajien oppilaisiin kohdistuvan epäoikeudenmukaisen kohtelun. Siksi on tärkeää tarkastella yksityiskohtaisemmin auktoriteetin merkitystä kouluinstituutioissa. Tarkastelen seuraavaksi auktoriteetin käsitettä.

5.2 Ohjaava auktoriteetti

Jenkinsin mukaan pedagoginen auktoriteetti on mielivaltaista voimaa ja välttämätön

komponentti onnistuneeseen pedagogiseen toimintaan, jonka vastaanottajat väärintunnistavat oikeutetuksi. Tämä oikeutus mahdollistaa pedagogisen toiminnan toimimisen. Se koetaan neutraalina tai jopa arvoltaan positiivisena, vaikka mikään pedagoginen toiminta ei oikeastaan ole neutraalia tai kulttuurisesti vapaata. Pedagoginen auktoriteetti on aina oikeutettu sikäli kuin se vaatii tietyn ryhmän tyyppillistä kulttuurista mielivaltaisuutta, jota se yrittää tyrkyttää. (Jenkins 2002, 109, 105-106.)

Auktoriteetti on suhde, ei ominaisuus. Siihen sisältyvät auktoriteetin omaava henkilö, sille alistettu henkilö ja jokin alue, jossa nuo kolme tekijää vallitsevat (Bochenski 1974.) Auktoriteettia voidaan käyttää väärin joko käyttämällä sitä alueella, jolla henkilön auktoriteetti ei ulotu tai käyttämällä sitä henkilöihin, joille ei ole auktoriteetti (Puolimatka 2010, 256). Ohjaavan auktoriteetin hyväksyminen merkitsee aina sitä, että on olemassa jokin päämäärä mihin pyritään. Auktoriteetti on näin ollen edellytys sille, että tavoiteltu päämäärä saavutetaan. (Bochenski 1974, 80-105.) Yhteisen päämäärän saavuttaminen voi perustua rangaistusten ja palkkioiden kautta ohjautuneeseen toimintaan. Tällöin kohteilla on erilaiset perimmäiset päämäärät, vaikka heidän välittömät päämääränsä ovat samat. Ennen kuin lapsi voi mennä ulos leikkimään, voi vanhempi ohjaavana auktoriteettina määrätä lastaan tekemään kotityöt. Vaikka ohjaavalla auktoriteetilla ja sen kohteella on yhteinen päämäärä, on auktoriteetilla valta päättää niistä keinoista, joilla tuo päämäärä saavutetaan. Näin ollen hän voi rajoittaa vallalle alistettujen ihmisten ehdottamia vaihtoehtoisia toimintatapoja siitäkin huolimatta, että alistetut saattavat joissain tapauksissa tietää paremmin ja enemmän siitä, miten tuohon päämäärään päästäisiin. (Puolimatka 2010, 260, 261.)

Puolimatkan argumentaatiossa on nähdäkseni ainakin kaksi ongelmaa. Ensinnäkin hän käyttää auktoriteetin oikeutuksen perusteena vakiintuneita koulutusinstituutioiden rakenteita. Noiden rakenteiden puitteissa tapahtuvat monimutkaisen yhteistoiminnan muodot edellyttävät auktoriteetin ohjausta ja ovat mahdollista ainoastaan auktoriteetin avulla (Puolimatka 2010, 277; Bochenski 1974, 115-116). Koulutusjärjestelmän rakenteet, toisin sanoen rajoitteet ovat muotoutuneet sellaisiksi, että auktoriteetti tulee välttämättä oikeutetuksi. Jenkinsin mukaan (2002, 109, 105-106) symbolisen väkivallan järjestelmät eli koulutukselliset järjestelmät riippuvat institutionalisoituneista kouluista. Institutionalisoituneiden koulutusjärjestelmien tärkein ominaisuus on niiden rooli, kun ne luovat olosuhteet, joilla ne tuottavat oman olemassaolonsa. Tämä rutinoitunut koulutyö tuottaa

vakiintuneen ja ritualisoituneen koulukulttuurin, jossa koulutusjärjestelmän toimijat voimistavat heidän omaa arvoaan varmistamalla koulutuksellisten markkinoiden uudelleentuottamista, joka suo heille tuon kyseisen arvon.

Koulutusinstituutiot ja koulutusjärjestelmät ovat luoneet ne sosialisoituneet puitteet, rakenteet, normit, säännöt ja mallit siitä, miten opetus ja koulun muut käytännöt tulee suorittaa. Koulutusinstituutioiden toimiminen edellyttää siksi auktoriteettia, joka on oikeutettu sillä perusteella, että niiden toiminen edellyttää sitä. Muutokseen tarvetta ei tämän vuoksi synny, sillä vakiintunutta järjestelmää pidetään lähtökohtaisesti oikeutettuna. Erilaisia ja uusia käytäntöjä ja toimintatapoja on vaikea perustella, sillä vakiintunut koulutusjärjestelmä on normalisoitunut. Muutoksen tarvetta ei myöskään havaita. Suorannan mukaan tasa-arvon saavuttamiseen sisältyy teoreettisen työn lisäksi sosialisointiin osallistuvien yhteiskunnallisten ja kasvatuksellisten käytäntöjen pohdintaa ja uudelleen luomista (Suorana 2007, 117).

Toiseksi Puolimatka oikeuttaa ohjaavan auktoriteetin myös sillä perusteella, että yksimielinen yhteistoiminta ilman auktoriteettia on käytännössä haasteellista ja joskus jopa mahdotonta. Auktoriteetilla on siten oikeus päättää siitä, mitkä menettelytavat valitaan, kun pyritään saavuttamaan auktoriteetin valitsema päämäärä. Ongelma on nähdäkseni siinä, että Puolimatka näkee yhteistoiminnan yksimielisyyden olevan ehto yhteisön päämäärän saavuttamisessa. Toisaalta hän näkee yhteisen päämäärän olevan ehto toiminnalle ylipäätään, vaikkakin hän mainitsee, että tiettyyn päämäärään voidaan päätyä erilaisilla yhtä hyvillä tavoilla. (Puolimatka 2010, 277-278.) Vaikka yhteistoiminta (säännöt) on yhteisön toiminnan edellytys, on nähdäkseni perusteltua väittää, ettei yhteisöllisten päämäärien saavuttaminen (esimerkiksi oppimistavoitteet) edellytä kaikissa tapauksissa kollektiivista toimintatapaa (oppimistapa). Habitusvapausteorian suhteen on ongelmallista, että yksilölliset ominaisuudet ja kyvyt sekä näiden puutteet (suhteessa opettajan vaatimaan toimintatapaan) asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan. Näin ollen tulisikin erottaa oppimiseen liittyvät toiminta- ja menettelytavat niistä toimintatavoista, jotka koskevat koululuokan käyttäytymistä ohjaavia sääntöjä.

Oletetaan esimerkiksi tilanne, jossa opettajan koululuokalle asettamana päämääränä eli oppimistavoitteena on yhdeksän kertotaulun ulkoa oppiminen. Oletetaan lisäksi, että oppimistilannetta ohjaavana periaatteena (sääntönä) on työrauhan takaaminen kaikille oppilaille. Tällöin ne oppilaat, jotka oppivat parhaiten muun muassa keskustelemalla, kuuntelemalla opettajan opetusta tai mietintäkävelyä suorittamalla ovat

eriarvoisessa asemassa suhteessa niihin, jotka oppivat parhaiten itsenäisesti tehtävävihkon ja kynän avulla. Oleellista päämäärien kannalta on, että oppilaat saavuttavat ne, mikäli niiden katsotaan olevan arvokkaita. Merkityksellistä ei kuitenkaan ole se, miten ja milloin he nuo päämäärät saavuttavat.

Kokoavasti voidaan todeta, että instituutioistuneessa koulutusjärjestelmässä vallitsevia auktoriteetin eri muotoja ja tuon auktoriteetin asettamia päämääriä ja niihin pyrkimistä, ei voida perustella koulutusjärjestelmän toimivuuden tai toimimattomuuden näkökulmasta tai yhteiskunnallisten vaatimusten perusteella. Kuten Suoranta asian ilmaisee: “Kasvatuksen menetelmiä voidaan käyttää joko järjestelmän pönkittämiseen tai sen muuttamiseen.” Järjestelmäkoulutus on ylhäältä ohjaamista ja valtion asettamiin päämääriin kiinnittyvää. Yhteiskuntapoliittiset päämäärät asettavat kasvatuksen ja koulutuksen muodot. (Suoranta 2007, 121-123.)

5.3 Tiedollinen auktoriteetti

Tiedollinen auktoriteetti on auktoriteetin käsitteen toinen näkökulma. Tiedollisen auktoriteetin tunnistaa siitä, että on taipuvainen uskomaan jonkin käsityksen sillä perusteella, että hän kannattaa sitä. Tiedollisen auktoriteetin on oltava pätevä tuolla kyseisellä tiedon alueella, jotta henkilö voi järkevästi uskoa hänen olevan totuudenmukainen. Muussa tapauksessa on kyse sokeasta luottamuksesta, joka vääristää auktoriteettisuhteen. (Bochenski 1974, 59-80.)

Kouluopetuksessa opettajien tiedollinen auktoriteetti koskee sitä olennaista tietoa, joka opettajan on poimittava erilleen laajasta tietomäärästä. Mikäli opettaja ei tiedä mitään opetettavasta aiheesta, oppilaat joutuvat todentamaan kaiken itse. Puolimatkan mukaan on usein tarkoituksenmukaista turvautua tiedolliseen auktoriteettiin, sen sijaan, että oppilaat joutuisivat oppimaan kaiken yrityksen ja erehdyksen kautta. (Puolimatka 2010, 257-258.) Puolimatkan mukaan on perusteltua, että opettajat ovat kouluissa tiedollisia auktoriteetteja varsinkin alkuvaiheessa. Lapsia opettaessa on vaikea olla turvautumatta tiedolliseen auktoriteettiin, vaikka opetuksen tarkoituksena onkin kehittää heidän kykyään arvioida itsenäisesti heille esitettyjä tiedollisia väitteitä. (Puolimatka 1997, 254.) Rauno Huttusen mukaan indoktrinaation erottaminen oikeutetusta sosialisatiosta, johon kuuluu maailmankuvan oppiminen, on vaikea tehtävä (Huttunen 2003, 9).

”Jokaisen aikakauden vallitsevina aatteina ovat aina olleet hallitsevan luokan aatteet”
(Marx & Engels 1848 suom. 1955, 42).

Kriittisen pedagogiikan teorian tarkastelunäkökulmasta katsottuna koulutusjärjestelmän tehtävä ei ole toimia vain tietoa jakavana opinahjona, vaan pyrkiä osoittamaan, että koulutusjärjestelmät voidaan nähdä myös kulttuurisina areenoina, joissa ideologiset ja sosiaaliset käytännöt ottavat mittaa toisistaan. Koulut jakavat inhimillistä pääomaa ja tietyistä olosuhteista lähtöisin olevat opiskelijat saavat etuoikeutetun aseman, yhteiskunnallista valtaa ja toimintakykyä. Koulutusjärjestelmän tutkiminen kulttuuripolitiikkana pitää sisällään sen, että koulutusjärjestelmän ymmärretään heijastavan sosiaalisen elämän muotoja ja että siihen kytkeytyy aina valtasuhteita ja yhteiskunnallisia käytäntöjä. (McLaren & Giroux 2001, 30-31.)

Radikaali kasvatusfilosofinen näkemys siis hylkää perusteen tiedollisen auktoriteetin oikeutuksesta, sillä sen mukaan tieto on ideologista ja tiedollinen auktoriteetti edesauttaa tämän värittyneen tiedon peitettyä indoktrinoimista. Tästä nousee esiin se ongelma, jota kriittisen kasvatusajattelun edustajat pitävät yhteiskunnallisten etunäkökohtien ja valtasuhteiden ylläpitämisenä ideologioiden välittämässä kouluinstituutiossa. Tiedollinen auktoriteetti mahdollistaa siten valtaapitävien etuja. Siksi tulisi kehittää kriittistä itsereflektiota, jotta tietoisuus valtasuhteista havaittaisiin ja jotta yksilöt voisivat vapautua tajuntaa vääristävistä mekanismeista. On tärkeää oppia luottamaan omiin havaintoihin, kun pyritään ymmärtämään, mitä yhteiskunnassa tapahtuu ja suhteuttaa saatu informaatio omaan kokemukseen sen sijaan, että omaksuu vallitsevan käsityksen. (Puolimatka 1997, 256, 21; Puolimatka 2010, 196-198.) Kriittisen teorian perussyytös kasvatussociologialle on, että indoktrinoiva kasvatus estää tuottamasta modernia persoonaa sekä estää sosiaalisen kriittisyyden ja ideologiakritiikin (Huttunen 2009, 5). Kriittinen pedagogiikka tarjoaa lähtökohdan tiedon ja vallan kytkemiseen toisiinsa, sekä sitoutumiseen sellaisten yhteisöllisten elämän muotojen kehittämiseen, jossa suhtaudutaan vakavasti demokraattiseen ja yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen (McLaren & Giroux 2001, 36).

5.3.1 Radikaali tasa-arvo

Ranskalainen filosofi Jacques Rancière on teoksessaan ”The Ignorant Schoolmaster Five Lessons in Intellectual Emancipation” (1991) esitellyt radikaalin tasa-arvon periaatteeseen perustuvaa opetuksen ideaa sekä ajatusta yhteiskunnasta, joka rakentuisi tuon periaatteen hyväksymiselle. Yhteiskunnissa vallitseva epätasa-arvoisuus perustuu Rancièren mukaan yhteiskunnallisten instituutioiden ylläpitämään älykkyyden epätasa-arvoisuuteen, sekä tuon älykkyyden jakautumisen todellisuuden iskostamiseen sen jäsenille. (Rancière 1991, 109.) Rancièren tehtävänä on tuoda esille jotakin sellaista, mikä ei ole näkyvillä, toisin sanoen tasa-arvo. Kun tasa-arvoa pidetään lähtökohtaisesti oletettuna, se voidaan todentaa toiminnalla eli vapauttamalla kaikki yksilöt. Tämän ansiosta tasa-arvo tulee olemassaoloon ja laittaa sen toimimaan. (Dillon 2005, 443.)

Sokrateen ajoista asti ylläpidetty opettamisen muoto – selittäminen ja ymmärtämään auttaminen - on Rancièren mukaan ”pedagoginen myytti”, täydellisen tylsistytämisen malli, jonka tarkoituksena on jakaa maailma ymmärtäjiin ja oppimattomiin, älykkäisiin ja tyhmiin. Pedagogisen myytin tarkoituksena on osoittaa yksilöille, etteivät he voi ymmärtää ilman selittäjiä. Selittäjät ovat niitä, jotka tietävät paremmin, toisin sanoen niitä, jotka ovat älykkäämpiä. Älyn epätasa-arvo on näin luotu, hyväksytty ja uusinnettu. Se johtaa eriasteisiin älykkyyden tasoihin eli älykkyyden hierarkiaan. Selittäminen johtaa ihmisten älyn tylsistytämiseen ja tiedostamattomuuteen oman älyn mahdollisuuksista. (Rancière 1991, 4, 6-8, 25, 29.) Rancièren keskeinen idea on vakuuttaa ja vapauttaa yksilöt ajattelemaan, että he voivat nähdä itse, ajatella itse, ja etteivät he ole riippuvaisia toisista, jotka näkevät ja ajattelevat puolestamme (Biesta 2010, 55).

Paolo Freire on kirjassaan ”Sorrettujen pedagogiikka” (2005) käsitellyt yhteiskuntaa ja koulutusjärjestelmää eriarvoistamisen uusintajana. Myös Freire näkee tallettavan kasvatuksen olevan kritiikittömän yksilön tuottamismekanismi, jolloin yhteiskunnan epäkohdat ikään kuin hiljaisesti hyväksytään niitä koskaan kyseenalaistamatta. Tallettava kasvatusta on Freiren mukaan tiedon siirtämistä oppilaille. Oppilaat ovat kuin säiliöitä tai varastoja, joihin oppisisällöt kaadetaan. Mitä täydemmäksi oppilas antaa itsensä täyttää sitä parempi oppilas hän on. Freire ajattelee tallettavan kasvatusta olevan yksi sortajien valtaa ylläpitävistä keinoista. ”Opettaja puhuu todellisuudesta aivan kuin se olisi liikkumaton, paikallaan pysyvä, lokeroitu ja ennalta arvattava”. Tällaisen ennako-oletuksen mukaan toimiva opettaja heikentää

oppilaiden luovuuden, jolloin hän ei salli oppilaiden itsensä rakentaa oivaltamalla ja uudelleen oivaltamalla todellisuutta, vaan hän pitää heitä tietämättöminä. (Freire 2005, 75-79.) Freirelle tallettava kasvatus on indoktrinaatiota järjestelmään, joka peittää alleen todellisuuden yleistäen vastustajien edut (Lewis 2009, 291). Kun oppilaiden rooli on passiivinen tiedon vastaanottajana, hän sopeutuu maailmaan niin kuin se on. Tallettava kasvatus ei anna edellytyksiä kriittisyyteen. (Freire 2005, 75-79.)

Rancierèn ajatukset perinteisen opetusmetodin muuttamisesta perustuvat 1800-luvulla vaikuttaneen ranskalaisen opettajan kokemuksiin ja niiden sovellukseen. Joseph Jacotot joutui Alankomaissa Leuvenin yliopistossa tilanteeseen, jossa hän ajautui opettamaan oppilailleen vierasta kieltä - ranskaa - ilman yhteistä opetuskieltä. Toisin sanoen Jacototin oppilaat eivät ymmärtäneet opettajansa käyttämää kieltä. Jacotot laittoi oppilaansa vertailemaan oppilaiden äidinkielellä kirjoitettua teosta ranskankieliseen vastaavaan teokseen. Hän näki, että oppilaat oppivat vähitellen itsenäisesti ranskan kieltä ilman opettamista, selittämistä tai kieliopin opettamista. (Rancière 1991, 1-4.) Huomionarvoista on, että oppilaat eivät oppineet ilman mestaria, vaan ilman mestariselittäjää (Biesta, 2010, 54).

Laajemmin sovellettuna Rancierèn ajatus on, että se, mikä on tapahtunut kerran, voi tapahtua myös jatkossa. Ihmiset voivat oppia itsenäisesti ilman selittäjiä, ilman tiedollista auktoriteettia, ilman koulumestaria, joka tietää oppilaitaan paremmin. Huomionarvoista on, että itseoppiminen on ollut olemassa maailman alusta asti: olemme oppineet ja opimme yhä joka päivä asioita ilman selittäjiä. Miksi kukaan ei ole sanonut: ”Olen oppinut monia asioita ilman selityksiä, uskoisin, että sinäkin voit”. (Rancière 1991, 11, 16.)

Pedagogisen myytin ja Rancierèn Jacototilta omaksumassa tavassa ymmärtää yksilöiden välistä älykkyyttä on periaatteellinen ero. Pedagogisen myytin taustajatuksena on älykkyyden epätasa-arvo, sen hierarkia ja jakautuminen. Rancière sen sijaan ymmärtää älykkyyden tasa-arvon kaiken lähtökohdaksi. Älyn tasa-arvoisuutta Rancière perustelee sillä, että kaikki mitä havaitsemme ympärillämme, toisin sanoen kaikki älylliset tuotokset, ovat saman älyn aikaansaannosta. Kaikki älykkyyys on kaikessa. Sama äly rakentaa kaiken ja näin ollen, ei ole hierarkiaa yksilöiden älyllisessä kapasiteetissa. Jokaisessa älyn julkilausumassa on ihmisen älyn kokonaisuus. (Rancière 1991, 26-27, 136, 39.) Tasa-arvo on siis kaiken edellytys, perusolettamus, joka tulee käytännössä todentaa ja harjoittaa. (Rancière 1991, 137; Rancière Suorannan 2007, 119 mukaan). Älyn tasa-arvoa kuvaa Rancierèn argumentti siitä, että alempiarvoisten on

oltava yhtä älykkäitä heitä hallitsevien kanssa, jotta he voisivat ymmärtää olevansa alempiarvoisia, toisin sanoen käskynalaisia. Heidän on oltava riittävän älykkäitä, jotta he voivat ymmärtää käskyjen sisällön ja sen, että heidän on toteltava niitä. (Rancière Suorannan 2007, 119 mukaan).

Älyn epätasa-arvoisuuden kannattajat perustelevat älykkyyden hierarkiaa esimerkeillä, joissa kaksi samanlaisista olosuhteista lähtenyttä yksilöä on menestynyt elämässään eri tavoin, toinen paremmin toinen huonommin. Älykkyys on heidän mukaan sisäsyntyisesti erilaista ja siksi epätasa-arvoista. Vaikka paremmin menestyminen on fakta, se ei Rancierèn mukaan johdu paremmasta älykkyydestä. Älyn epätasa-arvon kannattajat syyllistyvät tautologiaan ja perustelevat esimerkillään todellisuudessa vain sen, että yksilö teki paremmin, koska teki paremmin. Kyse ei siis ole älykkyyden epätasa-arvosta. (Rancière 1991, 46, 49.)

Rancière sen sijaan välttää tämän tautologian ongelman, puhuessaan siitä, mitä voimme nähdä. Tunnistamme kaksi faktaa: 1) ihmisellä on mieli, joten hän on älykäs ja järkevä 2) vastasyntyneet tekevät täysin samoja asioita kehittyessään. Vaikka samankaltaisissa olosuhteissa kehittyneet yksilöt tekevät myöhemmin eritasoisia asioita, ja toiset menestyvät paremmin kuin toiset, johtuu tämä Rancierèn mukaan harjoittelun, tarkkaavaisuuden ja huomion poissaolosta tai sen heikkoudesta. Tarkkaavaisuuden intensiteetti ei kerro älykkyyden epätasa-arvosta vaan tarkkaavaisuuden epätasa-arvosta. Erilaiset olosuhteet luovat lähtökohtaisesti yhtä älykkääseen toimintaan kykeneville yksilöille erilaisia tarpeita ja vaatimuksia kehittää älykkyyttään. Toinen Rancierèn korostama piirre on tahto. Jokainen joka tahtoo, voi harjoittaa älyään, mutta tahdon häiriöt kuten sen poissaolo tai sen puutteellisuus, aiheuttaa älyn tekemään virheitä. (Rancière 1991, 49-51, 55.) Tahto on oppimisen ja emansipaation kannalta merkityksellistä, sillä kun yksilö tahtoo oppia jotain, hän voi oppia itsenäisesti, ilman paremmin tietäjää (Suoranta 2007, 121). Älykkyydellä ei ole hierarkiaa älyllisessä kapasiteetissa, vaan ainoastaan epätasa-arvoa älyn ilmentymissä (Biesta 2010, 55).

Opetukseen sovellettuna älykkyyden tasa-arvo tarkoittaa sitä, että oppimaton mestari ja oppilas ovat lähtökohtaisesti yhtä älykkäitä. Mestari voi ”opettaa” vain sitä, mitä ei tiedä. Oppimaton mestari ei opeta oppilaalleen mitään perinteisessä mielessä, vaan pyrkii herättämään oppilaassa tahdon oppia itse ja suunnata tuota tahtoa oikeaan suuntaan. (Rancière 1991, 28-29, 31.) Tarkoituksena on vapauttaa oppilas käyttämään omaa älyään. Opettaessaan mestari tekee töitä sen eteen, että yksilöt käyttäisivät omaa älyään (Biesta 2010, 55). Jacototin oppilaan vapautuivat havaitessaan, että he voivat

oppia ilman mestariselittäjää. Selittävä järjestys on sitä, että se joka tietää siirtää tietonsa oppimattomille. Tämä prosessi uusintaa jatkuvasti opettajan auktoriteetin, koska hän on auktoriteettina juuri se, joka päättää siitä, onko vielä jotain opittavaa vai ei. Rancierèn tarkoittava vapautuminen on siis sitä, että sekä opettaja että oppilas vapautuvat, koska opettaja opettaa sitä, mitä ei tiedä ja näin molemmat ovat velvoitettuja käyttämään omaa älyään. Jacotot oppi tasa-arvon olemassaolon ja että kaikilla ihmisillä on yhtäläisesti älykkyyttä (Dillon 2005, 444.)

Kaikessa oppimisessa on kyse vertaamisesta ja yhdistämisestä. Mestarin tehtävänä on kuulustella, vaatia puhetta ja kysyä kysymyksiä siitä, mitä oppilas oppinut. Hänen tehtävänä on ohjata oppilaan älyä ja todentaa se, onko oppilas etsinyt, keskittynyt työhönsä eli onko oppilas viime kädessä paneutunut opiskeluunsa. (Rancierè 1991, 28-29, 31.) Tämä toiminta on älykkyyttä ja kuulustellessaan mestari vaatii älyn ilmentymää ja todentaa älyn työskennelleen keskittyneesti (Rancierè 1991, 32; Biesta, 2010, 54). Oppilaan tulee oppia jotain ja yhdistää kaikki muu siihen. Rancierèn kuvailemaa opettamisen tapaa ei tule ymmärtää opetusmetodinä, sillä opettajahan ei opeta mitään. Rancierè kutsuu ”opetusmetodiaan” universaaliksi opetuksiksi. Vain näin toimimalla hän hyväksyy periaatteen: opeta sitä mitä et tiedä. (Rancierè 1991, 20, 31.)

Vaikka Rancierè perustelee älykkyyden yhdenvertaisuutta, hän ei yritä todistaa sitä. Sen sijaan tulisi keskittyä siihen, mitä voidaan saada aikaan hyväksymällä tuo periaate kaiken lähtökohdaksi. Älykkyyttä ei Rancierèn mukaan voi mitata, sillä jos kaikki äly ilmenee kaikessa ja on saman älykkyyden aikaansaannosta, miten äly voisi olla mitattavissa. Jos äly olisi mitattavissa, osoittaisi se samalla sen olevan epätasa-arvoista. Rancierèn ajatusten päämääränä on auttaa yksilöitä ymmärtämään omat potentiaaliset kykynsä ja vapautumaan opitusta alempiarvoisuudesta (Rancierè 1991, 46, 101.) Tämä vapautuminen on Rancierèn mukaan itsenäistä toimintaa tasa-arvon periaatteen mukaan (Biesta 2010, 51). Yksilöiden on mahdollista vapauttaa myös muut yksilöt käyttämään omaa älykkyyttään (Rancierè 1991, 102). Emansipaatio on tietoisuutta siitä, mitä äly kykenee tekemään, kun yksilöt pitävät itseään ja toisiaan älyllisesti tasa-arvoisina (Biesta 2010, 55).

Suorannan sovellus Rancierèn tasa-arvoisista oppimis- opetuskäytännöistä ovat muun muassa yhteisöllinen oppiminen, luku- ja opintopiirit, työssä ja työn ohessa oppiminen sekä osallisuusmedia (Suoranta 2007, 122). Vaikka Rancierèn näkemys kouluissa vallitsevasta auktoriteetista on melko radikaali, on ajatus oppilaan ja opettajan välisestä tasa-arvosta käyttökelpoinen, jos sitä sovelletaan esimerkiksi habitukseen.

Opettajien ja oppilaiden välinen kunnioitus lisääntyy, kun opettajat ja oppilaat ovat lähtökohtaisesti habituksiltaan tasa-arvoisia.

5.4 Ihannehabituksen indoktrinaatio

Tässä alaluvussa perustelen näkemystä siitä, että kouluissa arvostettua ihannehabitusta ja sen pitämistä ainoana normaalina ja toivottavana habituksena, sekä tuon käsityksen sosiaalistamista koulua käyvälle sukupolvelle, voidaan sisällöllisesti ja menetelmällisesti kutsua indoktrinaatioksi. Indoktrinaatioteoriaa koskevan tarkasteluni päämääränä ei ole esittää kaikenkattavaa esitystä tuon käsitteen eri piirteistä tai pohdintaa siitä, tuleeko jonkin asiasisällön (moraali, ateismi, teismi, agnostismi, matematiikka, historia) opettamista pitää indoktrinaationa, vaan pyrkiä soveltamaan käsitteestä esitettyä teoriaa sen perustelemiseksi, että habitusihanteen sosiaalistamista voidaan teorian joidenkin kriteerien valossa pitää indoktrinaationa. Myös Bourdieun teoria auttaa selventämään niitä taustaoletuksia, jonka nojalla opettajat ja kouluinstituutiot toimivat.

Indoktrinaatiolla tarkoitetaan käsitteiden, asenteiden, uskomusten ja teorioiden ujuttamista oppilaan mieleen ohittamalla hänen vapaa ja kriittinen harkinta (Huttunen 2009, 25). Indoktrinaatio on käsitteenä kiistanalainen, sillä analyttisen filosofian piirissä ei vallitse yksimielisyyttä siitä, minkä tulisi olla yksi ja ainoa keskeinen piirre tai kriteeri, jolla indoktrinaatio erotetaan opetuksesta. Huttunen kutsuu tätä indoktrinaation dilemmaksi (Puolimatka 1997, 29: Huttunen 2003, 7.) Tiivistetysti voidaan esittää, että indoktrinaatiokeskustelua ohjaavat piirteet, joiden mukaan opetusta, joka on sisällöltään, menetelmiltään, intentioltaan, seurauksiltaan tai kontrolliltaan (vallankäyttö) indoktrinoivaa, voidaan pitää indoktrinaationa (Puolimatka 1997, 29). Huttusen mukaan indoktrinaatiota on englanninkielisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa pidetty sekä täysin kielteisenä seikkana että välttämättömänä ja toivottavana osana kasvatusprosessia (Huttunen 2003, 20).

Puolimatkan mukaan propaganda ja indoktrinaatio liittyvät läheisesti toisiinsa, sillä monisyinen propaganda ei toimi ilman opetusta, jossa oppilaiden mieliin iskostetaan runsaasti järjestymätöntä informaatiota, joka esitetään tosiasioina ja osana sivistystä. Koulutusjärjestelmä on propagandan onnistumisen elimellinen osa, sillä se ei opeta oppilaille itsenäisiä valmiuksia harkita tietojen pätevyyttä. Oppilaan on

tärkeämpää oppia hankkimaan tietoa itse, arvioida sen pätevyyttä ja perusteluja ja ymmärtää käsitteellisiä yhteyksiä, sen sijaan, että hän oppii muistamaan mitä muut ovat havainneet, päätelleet ja pitävät merkityksellisenä. (Puolimatka 1997, 18-21.)

Kaikkien institutionaalistuneiden koulutusjärjestelmien täytyy tuottaa ja uudelleen tuottaa ne institutionalisoituneet olosuhteet, joiden olemassaolo ja jatkuvuus ovat välttämättömiä kulttuurisen ja sosiaalisen uudelleen tuottamisen suhteen. Bourdieun mukaan juuri pedagoginen työ vaikuttaa tuottavan uudelleen kulttuurisen mielivallan tuottamat sosiaaliset olosuhteet. (Bourdieu & Passeron 1977, 54; 32-33.)

Mielivaltaisen kulttuurin mielivaltainen määrääminen edellyttää valtuutettua pedagogista auktoriteettia, joka edellyttää pedagogisen toiminnan paikan tuottaakseen kulttuurisen mielivallan periaatteet. Ryhmä tai luokka määräävät kulttuurisen mielivallan periaatteet uudelleen tuottamisen arvoisiksi sekä olemassaolollaan että valtuuttamalla toimijan auktoriteetiksi, jota tarvitaan uudelleen tuottamisessa. Pedagoginen toiminta johtaa pedagogiseen työhön eli riittävän pitkään iskostamisen prosessiin tuottaakseen kestäväää koulutusta. Tämä tarkoittaa habitusta, joka on kulttuurisen mielivallan periaatteille iskostunut tuote, kyvykäs kasvattamaan itseään pedagogisen toiminnan johdosta ja siksi kasvattamaan käytännössä ne periaatteet, jotka se on mielivaltaisesti sisäistänyt. (Bourdieu & Passeron 1977, 31.) Mieleen iskostamisen prosessi oppimisena on vaikutuksiltaan peruuttamaton. Perheeltä saatu habitus on luokkahuoneesta saadun viestin vastaanottamisen perusta, joka vuorostaan on perusta kaikille seuraavilla kulttuurisille ja älyllisille reaktioille. Mieleen istuttaminen voidaan mieltää systemaattiseksi välineeksi, jonka avulla pedagoginen työ saavutetaan. (Jenkins 2002, 107-108.)

Jotkin kriittisen pedagogiikan teoreetikot ovat kiinnostuneita siitä, kuinka valta toimii yhteiskunnallisessa järjestyksessä ja kuinka se luo subjektin, jolloin tietty ideologia vallitsevana ideologiana iskostuu yksilöiden tietoisuuteen, muokaten ajattelua ja käyttäytymistä normaalistumisen prosessissa. (Kincheloe 2007, 36-37). Opettajat toimivat ideologisesti muodostuneen opetussuunnitelman koulutusjärjestelmän kaksoissidoksessa, sillä he ovat samanaikaisesti sekä poliittisen vallan käyttäjiä että tuon vallan kohteita. (Suoranta 2009, 3). Bourdieun mukaan pedagoginen toiminta pyrkii tuottamaan kulttuurista mielivaltaa, joka tunnistetaan väärin objektiiviseksi totuudeksi. Oikeutettuna määräämisen toimijana se on taipuvainen tuottamaan iskostamaansa kulttuurisen mielivallan tunnistamista oikeutettuna kulttuurina. Jokainen toimija (yksilö tai instituutio), jolla on pedagogista toimintaa valtuuttaa pedagogisen

auktoriteetin symbolisen väkivallan harjoittamiseen. (Bourdieu & Passeron 1977, 22, 24.) Bourdieu argumentoi, että oppilaan kokemus pedagogisesta käytännöstä on objektiivinen tila, joka tuottaa mielivaltaisen kulttuurin väärinymmärtämistä ja sen pitämistä luonnollisena. Mitä enemmän pedagogista työtä tehdään, sitä enemmän se peittää objektiivisen totuuden siitä, että habitus on sisäistynyt kulttuurisen mielivallan periaatteille. Pedagoginen työ pitää näin ollen yllä järjestystä. Oikeutettu kulttuuri koetaan perusoletuksena, jonka seurauksena lapset lakkaavat kysymästä kysymystä: miksi? (Jenkins 2002, 106-107.)

Perinteiset yhteiskunnat pyrkivät tuottamaan sosialisatiossa samanlaisuutta ja muuttumattomuutta, koska ihmisille ei anneta mahdollisuutta kehittää luovasti omaa persoonallista identiteettiään ja elämän suunnitelmaa. Koulutus ja sosialisatio eivät perinteisessä mielessä tähtää yksilölliseen ja autonomiseen persoonallisuuteen, vaan siihen, että ihmiset ajattelevat, uskovat, puhuvat ja toimivat samoilla tavoilla ja pelkäävät ja unelmoivat samoja asioita. On vain yksi malli hyvästä elämästä ja kasvatus perustuu tälle mallille. Huttunen kutsuu tätä perinteisen sosialisatian keinoin tuotettua persoonallisuutta traditionaaliseksi persoonallisuudeksi. Mekaaninen solidaarisuus merkitsee solidaarisuutta niiden yksilöiden välillä, jotka jakavat samat arvot, ajattelevat ja tekevät samoja asioita, puhuvat samaa kieltä ja niin edespäin. Tämä on Huttusen mukaan suvaitsematonta, doktrinaalista ja ennakkoluuloista. Traditionaalinen persoonallisuus on sosiaalistettu mekaanisen solidaarisuuden rakenteissa. Sekä mekaanista solidaarisuutta että traditionaalista persoonallisuutta voidaan pitää indoktrinaationa. (Huttunen 2009, 1-4.)

Voimme havaita, että indoktrinaatiokeskustelussa on monia näkökulmia ja painotuksia. Habitusvapauden kannalta on kuitenkin oleellista ymmärtää kriteerit, joiden pohjalta indoktrinoiva opetus voidaan tunnistaa. Esittelen seuraavaksi lyhyesti edellä mainitut kriteerit ja sovellan tätä teoriaa habituksen käsitteeseen.

“Indoktrinaatio on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa. Indoktrinoija käyttää auktoriteettiasemaansa väärin saadakseen oppilaansa vakuuttuneeksi asioista tavalla, joka ei kehitä oppilaan valmiuksia tietää ja ymmärtää käsiteltäviä asioita. Indoktrinaatio ei edistä oppilaan tiedollisten valmiuksien ja niiden perustana olevien henkisten valmiuksien kehittymistä”. (Puolimatka 1997, 34.1)

Sisältökriteerin perusteella opetusta voidaan pitää indoktrinaationa, mikäli opetetaan totuuksina sellaisia uskomuksia, joita luonnehditaan uskonnollisiksi, maailmankatsomukselliseksi, ideologisiksi tai arvottaviksi. Näihin uskotaan sisältyvän uskonnon, moraalien ja politiikan opettaminen, sillä näillä uskomuksilla on yhteisiä piirteitä, kuten uskonvaraisuus, perustelemattomuus ja testaamattomuus. Sisältökriteerin ongelma on Puolimatkan mukaan se, että kaikki inhimillinen tieto on maailmankatsomuksellisesti sitoutunutta ja siksi kaikkea opetusta voidaan pitää sen perusteella indoktrinaationa. Hänen mukaan lienee kuitenkin mahdollista opettaa maailmankatsomuksellista tietoa indoktrinoimattakin. Puolimatkan mukaan tunnustuksellisen uskonnon opettaminen ei ole indoktrinaatiota silloin kuin opetuksessa otetaan huomioon kaikkien muiden näkökantojen argumentit ja kilpailevat näkökannat. Tunnustuksellisen uskonnon opettamisesta ei voida pitää indoktrinaationa sisällön perusteella, vaan sen perusteella, miten sitä opetetaan. (Puolimatka 1997, 56-57, 79-80, 170-171.) Huttusen mukaan tämä muodostaa ”sokean pisteen” Puolimatkan indoktrinaatiota koskevassa tarkastelussa. Doktriinit ovat opinkappaleita ja silloin uskonnollisten ja poliittisten näkökantojen mukaisia opinkappaleiden opettamista tulee pitää indoktrinaationa. (Huttunen 2003, 8, 23, 28.)

Indoktrinaation menetelmäkriteerin perusteella liitetään usein sekä asiiasisältö että opetusmenetelmä. Näin ollen indoktrinaation määritelmä voidaan johtaa siitä, mitä opetetaan (asiiasisältö) ja miten (menetelmä) opetetaan. Mikäli oppisisältöä käsitellään sellaisella tavalla, joka ei tee sille oikeutta, vaan jolla on taipumusta tuottaa perustelemattomia ja harhaanjohtavia käsityksiä, sitä voidaan pitää manipuloivana opetuksena. Tämä toteutuu kun opetettavia käsityksiä ei perustella järkisyillä, todisteilla tai argumenteilla tai kun todistusaineistoa vääristellään, eikä vastakkaista näkemystä oteta huomioon. Jos oppilasta manipuloidaan siten, että hänen rationaalinen harkintansa ja omaehtoinen pohdintansa sivuutetaan, voidaan opetusta myös pitää indoktrinaationa menetelmäkriteerin perusteella. Näin estetään rationaalisen kyvyn ja älyllisten valmiuksien kehittyminen, niin ettei oppilas opi itsenäisesti punnitsemaan todistusaineiston järkisyitä ja perusteluja. Oppilaan persoonallisuuden monipuolisen kehitykseen sisältyy älyllisten, sosiaalisten, moraalisten ja esteettisten hyveiden kehittyminen, joten näiden hyveiden kehittymisen estämistä voidaan pitää indoktrinaationa. (Puolimatka 1997, 172-174, 176, 212.)

Indoktrinaatio voidaan tunnistaa myös opettajan intention (aikomus, tarkoitus) sekä opetuksen seurauksen perusteella. Opettaja voi indoktrinoida tahtomattaan, koska

on itse tullut indoktrinoiduksi ja siten sukupolvien jatkuneet indoktrinaatioketjut välittyvät eteenpäin. Opettajan tiedostamatonta indoktrinointia, ei kuitenkaan tule pitää indoktrinaationa ja tämän vuoksi opettajan tietoinen tarkoitus määrää sen, onko opetus luokiteltava indoktrinaatioksi intentiokriteerin perusteella. Näin ollen indoktrinaatiota ei voida tunnistaa pelkästään opettajan intention perusteella, vaan se edellyttää opetuksen seurausten huomioon ottamista. Mikäli oppilaalta puuttuu kyky rationaaliseen avoimuuteen ja mikäli hänen ajattelunsa ja asenteensa sulkeutuvat, on hän opetuksen seurauksena tullut indoktrinoiduksi. (Puolimatka 1997, 213, 219-220, 222, 247-248.) Indoktrinoitu persoona on indoktrinatiivisen opetuksen perusteella omaksunut oppimansa asiat epärationaalisesti ja pitää niistä järkähtämättömästi kiinni (Huttunen 2003, 31).

Indoktrinaation vallan väärinkäyttönä (kontrollikriteeri) sisältyy opettajan auktoriteettiaseman hyväksikäyttäminen uskomusten iskostamisessa oppilaiden mieleen. Puolimatkan mukaan opettajat tarvitsevat yhteiskunnallista auktoriteettia, sillä ilman sitä opetustilanteen hallinta ja järjestys kärsii. Siksi auktoriteetin tunnustamiseen sisältyy se, että oppilaat ymmärtävät, että auktoriteetin antamien ohjeiden mukaan toimiminen on usein järkevää suhteessa omien halujen mukaan toimimiseen. Tähän ei kuitenkaan sisälly se, että oppilas luopuisi itsenäisestä harkinnasta. Vaikka opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilaiden valmiuksia itsenäiseen asioiden arvioimiseen, myös tiedollista auktoriteettia tarvitaan opetustyössä. (Puolimatka 1997, 249, 251-252, 254.) Opettaja voi käyttää väärin osana yhteiskunnallisia valtasuhteita auktoriteettiasemaansa kontrolloimalla oppilaan ajattelua ja käyttäytymistä. Palkinnoin ja rangaistuksin opettaja saa oppilaan omaksumaan tai käyttäytymään jonkin tietyn instituution haluamalla tavalla. (Huttunen 2003, 22.)

Kouluinstituutiossa vallitsevien ja ylläpidettyjen valtasuhteiden päämääränä on osoittaa oppilaille, että opettajakunnalla ja koulun muulla henkilökunnalla on heidän asemaansa perustuen oikeus määrittää ne tavat, arvot ja periaatteet, joiden mukaan koulussa kuuluu käyttäytyä, oppia ja ajatella. Heillä on myös valta määritellä ja kontrolloida sääntöjä. Tämä johtaa lopulta myös siihen, että opettajat määrittelevät ehdottoman valtansa perusteella sen, minkälainen on suotuisa ja arvossa pidetty habitus, toisin sanoen ihannehabitus. Koulun säännöt toimivat ikään kuin lakeina, jotka osoittavat samalla opettajakunnan ja heidän maailmansa ylemmyyttä (Kivinen ym. 1985, 22; Willis 1984, 85). Opettajilla on valta päättää oikeasta ja väärästä, ja kurinpidon katsotaan olevan opettajan velvollisuus, jotta järjestys koulutoiminnan

ehtona toteutuisi. Kurinpidosta voi kuitenkin tulla myös itsetarkoitus. (Kivinen ym.1985, 2.)

Broadyn mukaan yksittäisen koulun opettajakunta kehittää yhteisen itseymmärryksen, johon sisältyy käsitys opettajan tehtävästä ja käsitys oppilaista. Tähän sisältyy hyvän tai normaalin käyttäytymisen kriteerit, jotka osoittavat myös epänormaaliuden, poikkeavuuden ja lahjattomien, ei-motivoituneiden ja välinpitämättömien oppilaiden määritelmät. Tämä itseymmärrys edellyttää, että opetuksen, opetussuunnitelman tai yksittäisen opettajan tavoitteet ovat itsestään selviä, ei kyseenalaiseksi asetettuja. Tästä syystä oppilaiden käyttäytyminen voidaan nähdä häiriötekijänä. (Broady 1986, 124-125.)

Opettajakunnalla ajatellaan olevan kiistaton oikeus valtaan ja korkeampaan asemaan hierarkiassa. Tällä perusteella opettajakunta ja muut koulussa valtaa pitävät legitimoivat määritelmänsä siitä, mikä on suotavaa käytöstä ja mikä ei. Tähän sisältyy arvokkaan, normaalin ja sallitun habituksen määrittäminen sille tyypillisine ominaisuuksineen. Määrittelemällä hyväksyttävän ja normaalin habituksen kriteerit, opettajat osoittavat oman habituksensa ja arvomaailmansa olevan ehdoton lähtökohta sille, mitä voidaan pitää arvokkaana. Viime kädessä he saattavat sortaa ja epäkunnioittaa kaikkia niitä yksilöitä, joilla ei ole samankaltaista habitusta kuin opettajilla. Häiriöntekijöiden käyttäytymistä tulee puolestaan sanktioida, jotta kaikki oppilaat oppisivat toimimaan normaalilla tavalla. Kuri ja säännöt voidaan tulkita manipulatiivisiksi mekanismeiksi, joiden avulla ihannehabitusta pyritään iskostamaan oppilaille. Ihannehabituksen sosiaalistamista oppilaille voidaan pitää sekä menetelmällisesti että sisällöllisesti indoktrinaationa.

Kouluelämän keskeinen kysymys onkin: Kenen dispositiot ja habitukset avaavat mahdollisuuksia päästä kohti menestystä ja kenen dispositiot ja habitukset tekevät menestymisen hankalaksi, epätodennäköiseksi tai jopa mahdottomaksi? (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 242). Kivisen, Rinteen ja Kivirauman mukaan opettajarekrytointi palvelee tietyn tyyppistä keskiluokkaisuutta tai kulttuurista suuntautumista, joka liittyy symbolisen kontrollirakenteen uusintamissektoriin. Opettajaksi valikoitumisen sykli alkaa opettajien omasta kouluoppimiseen liittyvästä (positiivisesta) elämänhistoriasta, joka johtaa opettajaksi valikoitumiseen ja opettajakunnan homogeenisuuteen. (Kivinen ym. 1985, 44-45.) On myös mahdollista, että opettajaa on onnistuneesti indoktrinoitu, jolloin hän saattaa tiedostamattaan opettaa totuudenmukaisina pitämiään käsityksiä harhaanjohtavasti yksisuuntaisen ja kapea-

alaisen näkökulman mukaisesti (Puolimatka 1997, 219, 247). Opettajakorkeakoulusta valmistuneet opettajat siis uusintavat kouluissa arvostettavaa habitusta yhä uudelleen. Siksi ne oppilaat, jotka omaavat tämän vakiintuneen ihannehabituksen menestyvät koulussa. Tämä on ongelmallista, koska ihannehabitusta ei voida johtaa mistään absoluuttisista arvoista. Ihannehabituksen sosiaalistamista voidaan näiden syiden vuoksi pitää indoktrinaationa.

Ohjaavan auktoriteetin olemassaoloa voidaan nähdäkseni parhaiten perustella moraalikasvatuksen tärkeydellä. Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä korostaa, että moraalikasvatuksessa on kyse positiivisesta sosialisatiosta, eikä sitä näin ollen tule sekoittaa indoktrinaatioon (Huttunen 2003, 30-31). Koulutuksen tulee ohjata moraalisen käyttäytymisen peruseriaatteet, jotta mielekäs elämä olisi mahdollista. (Puolimatka 1997, 116.) Moraalikasvatus auttaa lisäksi yksilöä näkemään asioita muiden kannalta, sekä kehittämään tajuja hyvästä ja oikeasta, niin että yksilöt kykenevät suuntautumaan myös muiden päämäärien toteuttamiseen (Puolimatka 2010, 269). Tämä on habitusvapauden kannalta oleellista, sillä erilaisuuden ymmärtäminen ja sietäminen ovat keskeisiä seikkoja, jotka tulee oppia.

5.5 Yhteenveto

Kun joidenkin habituksen piirteiden katsotaan olevan toisten habitusten piirteiden yläpuolella ja kun ymmärrämme sen, ettei kaikilla yksilöillä ole arvostettua habitusta tai mahdollisuutta saavuttaa sitä, voimme tulla siihen loogiseen johtopäätökseen, että koulutusjärjestelmä on epäoikeudenmukainen pitäessään tiukasti kiinni jostain tietyistä habitusihanteesta. Koulutusjärjestelmä kohtelee toisia yksilöitä epätasa-arvoisesti jättämällä heidät habitustensa vuoksi alempiarvoiseen asemaan. Ei-toivotun habituksen omaavien yksilöiden oikeus hyvyysiin ei siten toteudu ja voidaan sanoa, että kouluinstituutio kohtelee epäoikeudenmukaisesti näitä yksilöitä.

Olen Puolimatkan kanssa samaa mieltä siitä, että kouluinstituutioiden toiminta edellyttää jonkinlainen ohjaavan auktoriteetin olemassaoloa. Sekä tiedollista että ohjaavaa auktoriteettia tarvitaan ainakin jossain määrin ja oikein käytettynä auktoriteetti on lapsen (oppilaan) vapauden edellytys, koska se rajoittaa häntä toimimasta tavoilla, jotka rajoittaisivat hänen tulevaa vapauttaan ja muiden vapautta (Puolimatka 2010, 247, 264). Olen kuitenkin eri mieltä niistä perusteista, joilla hän pyrkii oikeuttamaan

kouluinstituutioissa vallitsevan ohjaavan auktoriteetin. Puolimatkan perustelujen kannalta ei synny todellista tarvetta muuttaa kouluinstituutioissa vallitsevia käytäntöjä, mekanismeja ja rakenteita, jotka vaikeuttavat habituksiltaan erilaisten oppilaiden koulumenestystä.

Habitusvapausteorian kannalta nämä seikat ovat ongelmallisia, kun huomioidaan, että habituksissa on kirjoitettuna yksilölle mieluinen ja ominainen toimintatapa, jota auktoriteetti saa rajoittaa. Opettaja-auktoriteetti sortaa joidenkin oppilaiden oikeuksia, kun se ei salli näiden yksilöiden toimia habitustensa mukaisella tavalla. Ohjaava auktoriteetti voi siten (mieli)valtansa nojalla päättää monissa kouluinstituutioihin liittyvissä tilanteissa siitä, mitkä ovat sopivia toimintatapoja yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Oppilaiden tunnustama yhteistoiminnan mahdollistava (Puolimatka 2010, 262) ohjaava auktoriteetti saattaa saada kyseenalaistamattoman ja kiistämättömän vallan ohjata oppilaiden käyttäytymistä siitäkin huolimatta, että oppilaat olisivat kykeneviä joissakin tapauksissa perustelemaan täysin oikeutetusti habitustensa mukaisia vaihtoehtoisia toiminta- ja suhtautumistapoja. Ohjaavan auktoriteetin valta laajenee siten helposti koskemaan myös habituksen sosiologisten osa-alueiden piiriin luettavia käytäntöjä ja arvokkaiksi väitetyjä päämääriä.

Kun kouluissa vallitsevaa auktoriteettia pidetään lähtökohtaisesti oikeutettuna, voidaan teoriani päähuomio keskittää auktoriteetin omaavien yksilöiden toimintavaltuuksien tarkasteluun. Habitusvapauden kannalta onkin oleellista ymmärtää, että koulutusjärjestelmässä ja etenkin opettajien suhtautumistavassa on saatava aikaan radikaaleja muutoksia, jotta habitukseltaan erilaiset yksilöt voisivat menestyä kouluissa paremmin. Koulussa arvostetun habituksen piirteisiin täytyy suhtautua kriittisesti, koska ne tulee ymmärtää vain totunaiseksi tavaksi ymmärtää koulutusinstituution arvostamia perinteisiä näkemyksiä. Habitusvapautta koskevan teoriani perusajatus on, että habituksia on lähtökohtaisesti pidettävä tasa-arvoisina. Näin yksilön habituksen merkitystä koulumenestykseen vaikuttavana tekijänä voidaan vähentää. Siksi myös opettajakunnan valta arvostetun habituksen, käyttäytymisen, toiminnan, ajattelu- ja suhtautumistapojen määrittelijöinä voidaan kyseenalaistaa.

Tarkastelen seuraavassa pääluvussa yksityiskohtaisemmin niitä seikkoja, joiden perusteella voidaan väittää, että valtaosa ihannehabituksen piirteistä on arvostuksia, ei absoluuttisia arvoja. Tarkastelen seuraavassa pääluvussa teoriaa habitusvapaudesta.

6 HABITUSVAPAAUS OIKEUDENMUKAISUUDEN PERUSTANA

Esittelen tässä pääluvussa teoriani oikeudenmukaisuudesta opetustilanteessa. Bourdieun sosiaalisen tilan teorian mukaan yksilöt kantavat itsessään tietynlaista habitusta, joka ilmenee muun muassa tietynlaisena käytöksenä, toimintoina, ajatuksina ja suhtautumistapoina. Teoriaan nojaten voidaan olettaa, että yksilön habitus muotoutuu tietynlaiseksi muun muassa perheessä tapahtuvan sosialisoinnin kautta. Nuori koululainen ei todennäköisesti ymmärrä, miksi hänen habituksensa on tietynlainen tai miksi hänen habituksensa vaikuttaa toisiin tietyllä tavalla. Yksilöiden on hyvin vaikeaa vaikuttaa niihin olosuhteisiin, joissa habitus alkaa rakentua. Nämä habitukseen liittyvät seikat puoltavat ajatusta siitä, että yksilöillä on viime kädessä vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa habituksensa muodostumiseen tai muuttamiseen.

Koska kaikki oppilaat eivät saa kotoaan kouluissa arvostettua habitusta, on habitusten arvottamisen sijaan perusteltua pitää kaikkia habituksia lähtökohtaisesti yhtä arvokkaina. Pyrin tässä luvussa perustelemaan näkemystä habitusvapaudesta, jolla tarkoitan sitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus siihen, että hänen habitustaan kunnioitetaan ja pidetään arvokkaana. Habitusvapauteen sisältyy ajatus siitä, että joitakin habituksen piirteitä tulee kontrolloida ja sanktoida, mikäli yksilön habituksen mukainen toiminta on moraalisesti tuomittavaa. Tarkoitukseni on puolustaa yksilöiden oikeutta toimia oman habituksensa mukaisesti, mutta toisia kunnioittavalla tavalla. Tarkoitukseni on puolustaa habituksensa vuoksi sorrettuja.

6.1 Habituksen osa-alueet

Habituksen käsite voidaan ymmärtää laajaksi ja moniulotteiseksi yksilöiden käyttäytymistä ja suhtautumis- ja ajattelutapoja ohjaavaksi periaatteeksi. Yksilölliseen habitukseen liittyviä ominaispiirteitä voidaan tarkastella eri näkökulmista esimerkiksi sosiologisesti, moraalisesti ja psykologisesti. Habitusvapauteen voidaan siten sisällyttää yksilöiden maailmankatsomukselliset, aatteelliset, filosofiset ja uskonnolliset näkemykset, jotka ohjaavat yksilöiden arvomaailmaa ja sitä kautta heidän käyttäytymistä ja toimintaa. Yksilö saattaa habituksensa mukaisesti tarkastella maailmakaikkeutta esimerkiksi ateistin, teistin, rasistin, kommunistin tai kapitalistin

silmin ja toimia aatteidensa mukaisesti. Vahvasti patrioottinen ihminen saattaa siksi pitää valtioiden välisiä sotatoimia joissakin tapauksissa täysin hyväksyttäviä ja jopa toivottavina, kun taas pasifisti pitää tällaista toimintaa jyrkästi moraalittomana ja epäeettisenä. On siis ilmiselvää, että yksilön arvomaailma ja maailmankatsomus vaikuttavat hänen toimintaansa.

Tämän teorian yhteydessä on mahdotonta tarkastella kaikkia habitukseen liittyviä piirteitä, jotka liittyvät oikeudenmukaisen opetustilanteen rakentamiseen. Olen siksi jakanut habituksen käsitteen kahteen osa-alueeseen. Kutsun näitä osa-alueita habituksen moraaliseksi ja sosiologiseksi ulottuvuudeksi. Nämä ulottuvuudet auttavat ymmärtämään habitusvapautta koskevan teorian ydintä. Moraalirealistista teoriaa soveltaen voidaan perustella sitä, mihin habituksen moraalisiin ulottuvuuksiin koulutusinstituutioiden täytyy puuttua ilman, että se sortaa yksilöiden oikeuksia. Puolustan kantaa, jonka mukaan arvoista voidaan johtaa arvototuuksia, kun puolestaan sosiaaliset ilmiöt kuten kulttuuri, tavat ja tottumukset ovat osin sosiaalisia konstruktioita, joiden absoluuttista arvoa ei voida kaikissa tapauksissa määrittellä. Arvototuuudet täytyy sen vuoksi erottaa sosiaalisista ilmiöistä.

Moraalirealismen avulla voidaan perustella kouluinstituutioiden oikeutta puuttua yksilöiden habitukseen, jos siihen sisältyy piirteitä, jotka estävät muiden oikeuksia. Sosiologinen teoria sosiaalisista konstruktioista puolestaan osoittaa, että habitukseen saattaa sisältyä piirteitä, joihin kouluinstituutioiden ei tulisi puuttua. Pyrkimykseni ei ole tehdä kaikenlainen käytös tai toiminta tyypillisen habituksen ominaisuutena hyväksyttäväksi, vaan pyrkiä perustelemaan näkemystä, jonka mukaan habituksen osa-alueilla on joitakin piirteitä, joita kouluinstituutioiden tulee kunnioittaa ja toisaalta joitakin piirteitä joita se ei voi hyväksyä. Oikeudenmukaisen opetustilanteen rakentamisessa täytyy huomioida opettaja-oppilassuhteen lisäksi myös muut oppilaat sekä opettajat, joilla on yhtäläinen oikeus vaatia ja saada oikeudenmukaista kohtelua. Teoriani keskiössä ovat kuitenkin oppilaiden oikeuksien rakentaminen ja puolustaminen.

6.1.1 Habituksen moraalinen ulottuvuus

Tämän alaluvun tarkoituksena on tarkastella niitä habituksen osa-alueita, joihin opettajien ja kouluinstituutioiden tulee puuttua moraalisten velvoitteiden vuoksi.

Tarkastelen habituksen moraalisia ulottuvuuksia moraalirealismin ja arvo-objektivismin teoriaa hyödyntäen ja sitä soveltaen. Näiden käsitteiden avulla voidaan määritellä moraalisesti arvokasta toimintaa ja toisaalta perustella kasvatusinstituutioiden tehtävää.

Tapio Puolimatkan mukaan kasvatuksen ja opetuksen päämääränä voidaan pitää oppilaiden tahdon ja tekojen suuntaamista arvokkaihin asioihin. Ilman arvokasta päämäärää sekä kasvatuksen että koulutuksen käsitteet olisivat turhia. Normatiivinen kasvatustodellisuus pyrkii ilmaisemaan sen, miten asioiden pitäisi olla. Tästä seuraa, että on oltava olemassa jokin objektiivinen totuus kasvatuksesta, jonka nojalla voidaan tehdä päätelmiä siitä, mikä on hyvää kasvatusta. (Puolimatka 1995, 95.) On järkevää opettaa moraalisia arvoja, koska ne pitävät paikkansa ja koska se mahdollistaa kukoistavan elämän (Puolimatka 2001, 303). Moraalirealistisen teorian näkökulmasta tärkeinä pitämiimme arvoihin kasvattamista voidaan siksi pitää habitusvapauden ja oikeudenmukaisuuden perustana ja päämääränä.

Tietyn yhteiskunnan historiallisesti kehittyneitä ja vallitsevia arvoja koskevat käsitykset ovat vaihdelleet aikakaudesta, kulttuurista, yhteisöistä ja yksilöistä toiseen. Arvorealistisen kannan mukaan on kuitenkin mahdollista todeta, että todellisuuteen sisältyvä arvomaailma voi olla rikkaampi kuin ihmisten tiedot ja käsitykset siitä. Koska osa arvoista on todellisuutta, objektiivisten arvojen ja yhteiskunnassa vallitsevien arvokäsitysten välillä voi olla jännite. Objektiivisten arvojen olemassaolon vuoksi on siksi erehtymisen mahdollisuus. Arvototuudet ovat olemassa riippumatta siitä, arvostavatko ihmiset niitä ja ovatko he motivoituneita toimimaan niiden mukaisesti. ”Se mikä on arvokasta, ei loogisesti riipu siitä, mitä pidetään arvokkaana, vaikka se mitä pidetään arvokkaana toivottavasti riippuu siitä, mikä on arvokasta”. (Puolimatka 1995, 111-112, 115; Puolimatka 2002, 129, 130, 350.)

Moraalirealismin on siis tulkinta, jonka mukaan absoluuttisia arvoja on olemassa. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki yhteiskunnassa vallitsevat arvot olisivat absoluuttisesti oikeita. Ne voivat olla jopa täysin moraalittomia, jolloin niitä tulee moraalirealismin kannalta pitää arvostuksina ja väärinä. On mahdotonta osoittaa, mitkä arvot jonkin tietyn kulttuurin arvoista olisi absoluuttisesti oikein tai väärin, mikäli niitä ei voida arvioida moraalirealismin näkökulmasta. Arvostukset voivat muuttua, mutta absoluuttiset totuudet ovat puolestaan pysyviä. Asian ymmärtämistä helpottaa seuraava esimerkki: Jossakin kuvitellussa kulttuurissa vallitsevaa sosialisoituneen kiduttamisen kulttuuria voidaan pitää moraalirealismin kannalta absoluuttisesti vääränä, mutta jossain toisessa kuvitellussa kulttuurissa vallitsevia sosiaalistuneita

ruokailuetikettejä ei puolestaan voida moraalirealismista kannalta osoittaa absoluuttiseksi totuudeksi. Ruokailuetiketit eroavat eri kulttuureista ja olisi loogisesti ristiriitaista väittää, että ne kaikki olisivat johdettu moraalirealismista. Joitakin vakiintuneita käytöstapoja on toki järkevää ja kunnioittavaa noudattaa, mutta niitä voidaan moraalirealismista näkökulmasta pitää usein arvostuksina, jotka eivät ole absoluuttisia arvoja. Näin ollen moraalirealismista ei voida johtaa kaikkia sosiaalisia konstruktioita.

Uskomuksemme realismista on jotakin, joka perustuu yleiseen kokemukseen, eikä ratkaisevaan teoreettiseen argumenttiin. On vain muutamia asioita, jotka voidaan teoreettisesti todistaa. Siksi se, ettemme voi luoda ratkaisevaa argumenttia moraalirealismista puolesta, ei todista etteikö moraalilla ole objektiivista perustaa. Moraalirealismista oikeutuksen tulee nojautua moraalisen käytännön kuin ratkaisevan teoreettisen argumentin varaan. (Puolimatka 2001, 302, 303.) Jos tietynlainen käyttäytyminen on ihmissuhteiden edellytys, voidaan sitä pitää objektiivisesti oikeana (Puolimatka 1997, 115). Keskeinen ajatus habitusvapauden kannalta on; koska moraalista ja arvoista voidaan luoda tosia ja epätosia väitteitä, toisin sanoen koska ihmisten toiminnan voidaan katsoa olevan joko oikeaa tai väärää (Puolimatka 1995, 112), voidaan habituksen moraalisiin ulottuvuuksiin puuttua silloin, kun yksilö toimii oman habituksensa mukaisesti moraalisesti väärin.

Oppilaan habitukseen saattaisi esimerkiksi kuulua ristiriitatilanteiden ratkaiseminen väkivaltaisella tavalla, jatkuvasti kovaa puhuminen, nudismi tai muunlainen käytös, joka kiistattomasti loukkaa toisten yksilöiden oikeuksia. Yksilölle tyypillisen käytöksen puolustamiseen oikeudenmukaisuuteen vedoten ei voida näin ollen sisällyttää toimintaa, joka riistää muiden kanssajooppilaiden tai opettajien oikeuksia. Oppituntia selvästi häiritsevän oppilaan habitukseen sisältyy siis piirteitä, joita opettajan tulee pyrkiä kontrolloimaan. Moraaliset periaatteet siis rajoittavat ihmisten vapautta, mutta ovat samalla tuon vapauden edellytys (Puolimatka 1997, 126). Toimiakseen kunnolla inhimillinen yhteiselämä edellyttää keskinäistä kunnioitusta, suvaitsevaisuutta ja oikeudenmukaisuutta välttämättöminä moraaliperiaatteina (Puolimatka 2002, 366). Väkivaltaisesti käyttäytyvän oppilaan kasvatukseen kuuluu sen opettaminen, että toisia kuuluu kohdella kunnioituksella ja hienotunteisesti. Tämän ymmärtäminen ja väkivaltaisen toiminnan rajoittaminen edesauttavat lapsen arvokasta ja hyvää elämää. (Puolimatka 2010, 281.)

Väkivaltaisessa ympäristössä kasvanut nuori, jolla on taipumus ratkaista ristiriitatilanteet väkivaltaisella tavalla, toimii väärin ja siksi väkivaltaista käytöstä

hänen habitukseen kuuluvana piirteenä tulee rajoittaa opettajan taholta. Väkivaltaisesti käyttäytyvän oppilaan toiminnan rajoittaminen ja estäminen eivät loukkaa hänen oikeuksiaan, eikä opettajan toimintaa voida pitää epäoikeudenmukaisena. Päinvastoin oppilaan väkivaltainen toiminta estää toisten oikeuksien toteutumista ja väkivaltaisesti käyttäytyvän oppilaan toimintaa voidaan pitää epäoikeudenmukaisena. Kasvattajilla on vakava vastuu tuoda esiin se psykologinen tosiasia, että toisen ihmisen loukkaaminen tuntuu hänestä pahalta ja että on eettisesti väärin loukata ja vahingoittaa toisia (Puolimatka 2002, 365). Habituksen osa-alueiden pinnallisessakin tarkastelussa voidaan helposti havaita, että jokaisen habitukseen kuuluvan piirteen hyväksyminen oikeudenmukaisuuteen vedoten johtaisi absurdeihin tilanteisiin, joissa tehtäisiin myös epäoikeudenmukainen käytös hyväksyttäväksi.

6.1.2 Habituksen sosiologinen ulottuvuus

Tässä aluvuossa tarkastelen teoriaa, jonka mukaan sosiaalinen maailma mukaan lukien instituutiot, (käytös)tavat, tottumukset, kulttuurit, koulukulttuurit ynnä muut sosiaaliset ilmiöt ovat sosialisoituneet ihmisyyhteiskunnan vakiintuneiksi käytänteiksi. Monia sosiaalisia ilmiöitä voidaan tämän vuoksi pitää sosiaalisina konstruktioina. Koulutusinstituutioiden arvostama ihannehabitus tulee habituksen sosiaalisten ulottuvuuksien näkökulmasta ymmärtää myös osaksi tällaisia sosiaalisia konstruktioita. Mikäli jotakin habituksen sosiaaliin ulottuvuuksiin sisältyvää ilmiötä ei voida tuomita moraalirealistiselta näkökannalta, tulee näitä habituksen sosiaalisia ilmiöitä pitää arvostuksina, ei absoluuttisina arvoina.

Todellisuuden rakentuminen ihmisten itsensä tuottamana ja ylläpitämänä on kaiken kaikkiaan yksinkertainen ja järkevä selitysmalli todellisuuden ymmärtämiseksi. Todellisuus on objektivoitunut valmiiksi tietynlaiseksi ennen kunkin yksilön syntymää. Ihminen on syntymästään lähtien tekemisissä luonnonympäristön sekä sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristönsä kanssa eli merkityksellisten toisten kanssa. Primaarisosialisaation tehtävä perustuu vahvaan emotionaaliseen suhteeseen merkityksellisiin toisiin, jolloin näiden roolit, asenteet ja normit omaksutaan identiteetiksi ja omaksi paikaksi yhteiskunnassa, toisin sanoen omaksi rooliksi. Samaistumme eli identifioidumme yhteiskuntaan yleistyneiden toisten vaikutuksessa. Elämme intersubjektiivisessä todellisuudessa muiden kanssa, jolloin voimme luottaa

muiden ymmärtävän samat objektivoitumat niin kuin mekin ymmärrämme ne. Arkikäsitteemme perustodellisuudesta on normaali ja päivänselvä asia. (Berger & Luckmann 1995, 31-33, 150-152.)

Primaarisosialisaation jälkeen tapahtuu sekundaarisosialisaatiota, jossa sisäistetään institutionaaliset osamaailmat institutionaalisten toimihenkilöiden (esim. opettajien) välittämänä. Instituutioiden alkuperä on toimintojen rutinoitumisessa ja automatisoitumisessa, jolloin instituutiot nähdään välttämättöminä ja ihmisten elämää helpottavina ja ylläpitävinä rakenteina. Instituutiot muodostuvat tyypillisestä vastavuoroisesta toiminnasta ja tämän toiminnan tyyppitelty, roolinmukainen toiminta on kaikkien omaksuttavissa. Instituutiojärjestelmät asettavat ennakolta määrättyjä käyttäytymismalleja ja sanktiomekanismeja, jotka kontrolloivat käyttäytymistä. Näin uudet sukupolvet sosiaalistetaan objektivoituneeseen ja kielen avulla heille legitimoituun ja selitettyyn todellisuuteen, jolloin jokainen yksilö näkee järjestelmän loogisuuden ja sen, että se todella toimii ”niin kuin sen pitääkin”. (Berger & Luckmann 1995, 60, 66-67, 75, 77-78, 157.) Tietyn yhteiskunnan kulttuuri on siis muotoutunut tietynlaiseksi sosialisaation ja tämän sosiaalistuneen maailman toistuvana uudelleen rakentamisena seuraaville sukupolville.

Yksilöt ovat saaneet yksilöllisen habituksen kokemusten ja yksityiskohtaisen sosialisaation kautta varhaisessa elämässään. Elämä ja myöhemmät kokemukset ovat näin ollen mukautumista subjektiivisen (habituksen) ja objektiivisen todellisuuden välillä. Objektiivinen maailma, jossa ryhmät ja objektiivinen ympäristö ovat (muut ihmiset ja asiat), ovat edeltäneiden ja niitä edeltäneiden sukupolvien harjoittamia käytäntöjä. Historia kulkeutuu eteenpäin tuottamisen ja uudelleen tuottamisen prosessissa. Se on habituksen perusta. (Jenkins 2002, 79-82.) Habitus, joka tuottaa sekä yksilöllisen että yhteisön käytänteitä, on historian tuotetta. Se vahvistaa menneiden kokemusten aktiivisen läsnäolon nykyhetkessä, jolloin toiminnan oikeellisuus ja pysyvyys taataan. Tämä dispositioiden järjestelmä on periaate jatkuvuudelle ja säännönmukaisuudelle. Habitus mahdollistaa kaikkien ajatusten, havaitsemisen ja toiminnan vapaan tuottamisen tietyissä luontaisissa olosuhteissa, jotka ovat tuottaneet sen ja vain niissä. (Bourdieu 1990b, 54-55.)

Bourdieun teoria symbolisesta väkivallasta kuvailee prosesseja, joiden mukaan kaikissa yhteiskunnissa järjestys ja rajoitukset ovat tuotettu epäsuorasti. Symbolinen väkivalta merkitsee symbolisten järjestelmien ja merkitysten, toisin sanoen kulttuurin määräämistä ryhmille ja luokille sillä tavoin, että ne kokevat sen legitimiinä. (Jenkins

2002, 104.) Ryhmän tai luokan kulttuuri symbolisena järjestelmänä on mielivaltainen, jos sen rakenteita ja tehtäviä ei voida johtaa universaaleista periaatteista (Bourdieu & Passeron 1977, 8). Dominoivat ryhmät tekevät hienovaraisesti ja usein tiedostamattomien mekanismien avulla omasta kulttuurisesta pääomastaan määritelmän luonnolliselle tavalle toimia maailmassa. Symbolisena väkivaltana voidaan pitää sitä, että tiettyä mielivaltaista kulttuuripääomaa, joka ei ole luontaisesti parempi, pidetään vallitsevana sosiaalisena normina ja että sitä menestyksekkäästi tyrkytetään instituutioiden avulla. (Herr & Anderson 2003, 417.)

Pedagoginen toiminta johtaa välttämättä sosiaalisiin olosuhteeseen, joissa on toimija eli pedagoginen auktoriteetti. Se on mielivaltainen voima, joka objektiivisesti tunnustetaan oikeutetuksi auktoriteetiksi. Pedagogisella auktoriteetilla on voimaa harjoittaa symbolista väkivaltaa, koska se iskostaa ja määrää valikoivasti tiettyjä merkityksiä. Pedagoginen toiminta heijastaa dominoivien ryhmien ja luokkien intressejä yrittämällä uudelleen tuottaa kulttuurisen pääoman epätasaisen jakautumisen. Se on mielivaltaisen kulttuurin määräämisen tukipilari, jolloin symbolisen väkivallan harjoittajiksi voidaan institutionalisoituneen opetuksen lisäksi lisätä sekä hajanaisten sosiaalisten muodostumien ja ryhmien sisällä tapahtuva toiminta että perheenjäsenten suorittama toiminta. Pedagogisen toiminnan avulla suoritettussa mielivaltaisen kulttuurin uudelleentuottamisessa tuotetaan myös voimasuhteet, jotka vakuuttavat, antavat perusteen ja auttavat tunnistamaan väärin omat operaationsa. (Bourdieu & Passeron 1977, 5-6, 8, 11, 13, 15; Jenkins 2002, 105.)

Edellä oleva tarkastelu osoittaa, että kouluinstituutiot käyttävät symbolista väkivaltaa iskostaessaan pedagogisen toiminnan välityksellä arvokkaana pidettyä kulttuuria ja habitusta. Näiden seikkojen pohtimisen ydin on, että monet kouluissa arvostetun habituksen piirteet ovat sosiaalisia konstruktioita, joiden arvoa ei voida mitata absoluuttisesti. Ihmiset ovat kasvaneet ja kehittyneet erilaisissa olosuhteissa ja ovat oppineet toimimaan erilaisilla tavoilla. Tämä puolestaan johtaa siihen, että yksilöillä on välttämättä erilaiset habitukset. Tietyissä kulttuurissa, yhteiskunnassa, yhteisössä tai perheessä pidetään arvokkaana tiettyjä arvoja, normeja, tapoja, traditioita, uskomuksia, uskontoa, tiedettä, taidetta, toisin sanoen koko habituksen kokonaisuutta ja toisessa kulttuurissa arvostetaan jotain toista habituksen kokonaisuutta. Siksi afrikkalainen ja eurooppalainen kulttuuri eroavat toisistaan monessa suhteessa. Kulttuurieroista juontuvien sosiaalisten ilmiöiden eroista on kuitenkin vaikea johtaa perusteita sille, että jokin kulttuurikokonaisuus olisi absoluuttisessa mielessä parempi ja

arvokkaampi kuin jokin toinen kulttuurikonaisuus. Tämän perusteella on ongelmallista pitää tiettyyn yhteiskuntaan vakiintuneita habitusihanteen sosiaalisia ulottuvuuksia parempina ja oikeampina kuin johonkin toiseen yhteiskuntaan vakiintuneita ulottuvuuksia.

Mikäli eri kulttuureissa arvostettuja habituksen piirteitä ei voida moraalirealismilla avulla osoittaa hyviksi tai huonoiksi, on niitä pidettävä arvokkaina, mutta ei arvoina. Puolimatkan mukaan ”sosialisaatio saa liian hallitsevan aseman, jos se poistaa yksilön mahdollisuuden moraaliseen ja tiedolliseen järjestelmään, joka olisi perustavampi kuin yhteiskunnassa vallitseva normien, arvojen ja uskomusten järjestelmä” (Puolimatka 1995, 101). Tämä korostaa sitä, että yhteiskunnassa vallitsevien normien, arvojen ja uskomusten järjestelmää tulisi arvioida moraalista näkökulmasta, sen sijaan, että kriittömästi pidettäisiin kiinni jostain kyseenalaistamatta jääneestä järjestelmästä. Jos socialisaationäkökulmaan ei sisällytetä näkemystä objektiivisista arvoista, on aivan yhtä oikein sosiaalistaa arjalaiseen rotuerotteluun kuin demokraattiseen tasa-arvoajatteluun (Puolimatka 1995, 99).

Moraalirealismilla voidaan perustella monia yhteiskunnassa vallitsevia absoluuttisia arvoja, joita yksilön tulee kunnioittaa. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki yhteiskunnassa vallitsevat arvot olisivat absoluuttisesti oikeita. Siksi yhteiskunta ei voi velvoittaa yksilöitä toimimaan yhteiskunnassa tai kouluissa vallitsevien arvostusten mukaisesti. Ongelma koskee yksilön henkilökohtaisen moraalien, arvojen ja arvostusten suhdetta yhteiskunnassa tai koulussa vallitseviin vastaaviin. Siksi yksilö joka toimii niillä toiminnan osa-alueilla, jotka voidaan luokitella arvostuksiksi, ei ota toiminnallaan tai toimimatta jättämisellään kantaa moraalirealismiin, vaan yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja arvostuksiin. Näin ollen habitukseen liittyvät piirteet ovat toisinaan yhteydessä moraalirealismiin, jolloin niitä ei pidä käsitellä moraalista irrallaan olevina ilmiöinä, vaikkakin habitukseen liittyvät piirteet ovat toisinaan yhteydessä arvostuksiin, jolloin niitä voidaan joissakin tapauksissa tarkastella myös moraalirealismista irrallaan olevina ilmiöinä, ei kuitenkaan aina. Oppilas joka ei habituksensa vuoksi toimi kulttuurin arvostaman perinteen mukaisesti (koskien arvostuksia) saa toimia habituksensa mukaisesti, toimimatta kuitenkaan moraalisesti väärin.

Tuleeko yksilön toimintaa pitää tuomittavana jos hän toimii yhteiskunnassa vallitsevien moraaliperiaatteiden, arvojen tai arvostusten vastaisesti, silloin kuin näitä ei voida johtaa moraalirealismista? Tämä ongelma on habitusvapauden kannalta

oleellinen. Voidaanko oppilasta sanktioida siitä, että hän toimii habituksensa mukaisesti silloin, kun toiminta on ristiriidassa kouluissa vaaditun ja arvostetun toiminnan kanssa, kuitenkin niin, että kyseessä on toiminnan osa-alue, joka jää moraalirealistisen tarkastelukehikon ulkopuolelle? Tarkastelen seuraavaksi tätä kysymystä.

6.2 Saako habitus vaikuttaa oppilaalle annettaviin arvosanoihin?

Koulutusinstituutioiden suorittamaan oppilaiden arviointiin liittyvien näkökulmien runsaus hankaloittaa asian perinpohjaista tarkastelua, joten on selvää, ettei tätä asiaa voida tämän teorian puitteissa pohtia kovin syvällisesti. Tarkastelen oppilaiden arviointiin liittyvää ongelmaa siksi lähinnä habituksen kannalta, vaikkakin on selvää, että opettajan antamaan arvosanaan tai arviointiin vaikuttaa ehkä ratkaisevammin moni muu tekijä. Edellisissä alaluvuissa perusteltiin näkökulmaa, jonka mukaan habituksia on pidettävä yhtä arvokkaina. Habituksen puuttuminen on mahdollista vain, jos sen voidaan osoittaa sisältävän piirteitä, jotka loukkaavat toisten yksilöiden oikeuksia. Habitusten sanktiointi ja rajoittaminen on siis perusteltua vain jos jokin habituksen piirre on moraalisesti tuomittava. Oikeudenmukaisuuden näkökulmasta on oleellista tarkastella sitä, saako moraalisesti väärin toimivaa oppilasta rankaista esimerkiksi antamalla hänelle huonompia arvosanoja kuin hän ansaitsee sillä perusteella, että hän toimii habituksensa mukaisesti moraalisesti väärin.

Käytännön tason tarkastelussa on suhteellisen vaivatonta perustella, miksi jotain habituksen piirrettä voidaan rajoittaa kouluympäristöissä ja yhteiskunnassa yleensä. Esimerkiksi väkivaltaista käytöstä, nimittelyä, kiusaamista ja kaikenlaista muuta toimintaa, joka evää toisilta mahdollisuuden hyvyiksiin ja oikeudenmukaiseen kukoistavaan elämään, voidaan pitää huonoina habituksen piirteinä joita tulee pyrkiä rajoittamaan. Habitusvapautta koskevan teoriani mukaan on kuitenkin perusteetonta ja epäreilua arvioida oppilaiden habitusta. Habitusten arvottaminen on ongelmallista ensiksikin sen vuoksi, että kaikilla yksilöillä ei ole mahdollisuutta omaksua kouluissa vaadittua ja arvostettua habitusta ja toiseksi sen vuoksi, että monet kouluissa arvossa pidetyt habituksen piirteet eivät perustu absoluuttisiin totuuksiin. Koulutusjärjestelmän ei näin ollen tulisi arvioida oppilaidensa osaamista tai kyvykkyyttä habituksen perusteella. Vaikka opettajalla on velvollisuus puuttua yksilön vääristyneisiin moraalinormeihin, ei tämän tulisi antaa vaikuttaa hänen arvioimiseen.

Vaikka moraalisesti väärin toimivan oppilaan toimintaa tulee pitää tuomittavana, on häntä silti kohdeltava oikeudenmukaisesti. Esimerkiksi rasistisesti käyttäytyvää oppilasta ei auta se, että opettaja arvioi hänen osaamistaan epäoikeudenmukaisesti vain sen takia, että oppilas on itse epäoikeudenmukainen. Opettajan epäoikeudenmukainen käytös rasistia kohtaan ei auta oppilasta olemaan suvaitsevampi. Rasistisesti ajattelevan oppilaan matematiikan arvosanan muotoutumisen tulee siksi noudattaa samoja kriteerejä kuin suvaitsevaisen oppilaan matematiikan arvosanan muotoutuminen. Silti opettaja voi ja hänen tulee puuttua rasistiseen käytökseen ja toimintaan, koska se saattaa polkea muiden kouluissa toimivien ihmisten oikeuksia. Puolimatkan (2002, 366) mukaan opettajalla ja muilla kasvattajilla on vastuu auttaa nuoria ymmärtämään arvototuuksiin sisältyvää logiikkaa. Näin heille kehittyy kyky kriittiseen arvopohdintaan. Opettajan moraalinen opetus saattaa vaikuttaa oppilaaseen niin, että hän ryhtyy toimimaan moraalisesti oikein. Vaikka moraaliset periaatteet rajoittavat yksilöiden vapautta toimia niin kuin he haluavat, ne määrittelevät yhteiselämän välttämättömiä ehtoja ja toimivat vapauden edellytyksenä.

6.2.1 Mitä on epäkunnioitus?

Käyttäytymis- ja suhtautumistavoiltaan erilaiset yksilöt saattavat pitää jonkun yksilön käytöstä epäkunnioittavana. Tällaisissa tilanteissa on usein kyseessä kahden tai useamman erilaisen habituksen yhteentörmäyksestä kuin tietoisesta toiminnasta, jossa pyritään loukkaamaan toisia. Se mitä jotkut pitävät epäkunnioittavana käytöksenä ei toisten mielestä ole sitä ja päinvastoin. Tietynlainen habitus näyttäytyy siten erilaisena erilaisen habituksen omaavien yksilöiden silmissä. Tarkastelen tässä alaluvussa lyhyesti sekä oppilaan että opettajan toimintaa epäkunnioituksen kannalta.

Tarkasteltujen teorioiden ja omien koulukokemusteni perusteella vaikuttaa siltä, että opettajat kokevat olevansa oikeutettuja sanktioimaan oppilaiden toimintaa ja tulkitsemaan sen epäkunnioittavaksi, mikäli oppilas ei alistu opettajan valtaan ja hänen käskyihin, neuvoihin tai ohjaukseen. Jos opettaja ei pidä jonkun oppilaan habituksen mukaisesta toiminnasta, hän voi auktoriteettiinsa tukeutuen oikeuttaa omat tekonsa oppilasta kohtaan. Oppilaiden käytös ja teot tulkitaan epäkunnioittaviksi sillä perusteella, että he eivät anna opettajalle oikeutta päättää siitä, mikä on suotavaa

toimintaa. Tuleeko oppilaan toimintaa pitää epäkunnioittavana, mikäli hän tai joku muu henkilö jättää tottelematta joitakin kouluissa vallitsevia sääntöjä, ohjeita, etikettejä ja pikkutarkkoja sääntöjä? Vastaus riippuu siitä, onko kyseessä tahaton vai tahallinen teko sekä siitä, onko kyseessä moraalirealismin alueelle vai sen ulkopuolelle kuuluva teko.

Tottelemattomuudesta annettavat sanktiot ovat ongelmallisia, sillä opettajat arvioivat oppilaidensa toimintaa lähinnä oman habituksensa perusteella. Tämä on puolestaan ongelmallista ensiksikin sen vuoksi, että kouluissa vaadittua ihannehabitusta ei voida kokonaisuudessaan johtaa absoluuttisista arvoista ja toiseksi sen vuoksi, että opettajakunta käyttää kyseenalaisia keinoja saadakseen oppilaansa toimimaan ”normaalilla” tavalla. Habitusvapausteoriaan sisältyy ajatus habitusten tasa-arvosta ja erilaisuuden kunnioittamisesta ja hyväksymisestä. Habituksen arvostus ilmenee yksilön kunnioittamisena. Kun oppilaalla on oikeus siihen, että hänen habitustaan on kunnioitettava, voidaan hänen habituksensa sanktioimista pitää Wolterstorffin teorian näkökulmasta epäoikeudenmukaisuutena. Oppilaan habituksen sanktiointi, rajoittaminen, aliarviointi, ylenkatse tai muunlainen epäkunnioittaminen on viime kädessä yksilön epäkunnioittamista. Siksi epäkunnioitus voidaan määritellä habitusten perusteettomaksi sanktioimiseksi. Habituksen epäkunnioittaminen on puolestaan yksilön oikeuksien epäkunnioittamista. Yksilölle tyypillistä habitusta tulee siis kunnioittaa, koska se on yksilön oikeus.

On nähdäkseni mielekkäämpää pitää epäkunnioittavana käytöksenä esimerkiksi sitä, että oppilas toimii tavoilla, joilla hän tietää loukkaavansa tai aiheuttavansa mielipahaa muissa. Jos hän tekee tämän tahtomattaan loukkaa jotakuta, ei hänen toimintaansa tulisi pitää epäkunnioittavana. Opettajan olisi kuitenkin väärin väittää, että hän tai joku muu on tullut loukatuksi jostain teosta, ellei näin ole todellisuudessa tapahtunut. On siksi mielekkäämpää ajatella, että toisen ihmisen epäkunnioittaminen on tietoista, harkittua ja tahallista. Opettaja toimii puolestaan epäkunnioittavasti silloin kun hän perusteettomasti sanktio oppilaan habitusta.

Moraalirealismin ulkopuolelle jäävien koulujen sääntöjä ja hyviä tapoja koskevassa tarkastelussa täytyy huomata, että hyvien tapojen huomiotta jättämisellä on erilaisia painotuksia. Siksi hatun pitämistä sisällä, purukumin syömistä oppitunnilla, uhkaavaa käytöstä tai kännykkään puhumista kesken elokuvan, voidaan pitää eriasteisina hyvien tapojen vastaisina tekoina ja niihin tulee suhtautua erilaisella vakavuudella. Vaikka yleensä on syytä toimia niin kuin yhteisö toivoo ja olettaa, on joissakin tapauksissa oltava liikkumavaraa! Yhteenvetona voidaan todeta, ettei oppilaan

habitusta tulisi arvioida tai sanktioida opettajien taholta epäoikeudenmukaisesti.

Richard Sennett selventää kunnioituksen käsitettä tarkastelemalla klassisen musiikkikappaleen esittämiseen liittyvää muusikoiden yhteistoimintaa. Eri instrumentteja soittavat yksilöt huomioivat muiden soittajien ja laulajan tarpeita. Soittajat kuuntelevat toisiaan ja antavat toisilleen tilaa ja tukea. Kunnioitukseen sisältyy siis se, että ottaa muiden tarpeet vakavasti huomioon. Toisten kunnioittamisessa on kyse enemmän luonteesta kuin persoonallisuudesta. Luonteen avulla voimme elää ilmaisuvoimaisesti ihmissuhteissamme, joka tarkoittaa toisten tarpeiden kunnioittamista yhteisessä esityksessämme. Elämämme toisten ihmisten kanssa ei etene kirjoitetun partituurin mukaan, vaan rituaalit ja traditiot auttavat ohjaamaan toimintaamme. Luonne toimii ikään kuin mittatikkuna, johon muita kunnioitukseen liittyviä sanoja voidaan verrata. Näitä sanoja ovat esimerkiksi: status, arvovalta, arvonanto ja kunnia. (Sennett 2004, 59-69, 210.)

Mikäli opettajien legitimoituun auktoriteettiin perustuvaa habitusten sortamista ei pidetä oppilaiden oikeuksien epäkunnioittamisena, johtaa se viime kädessä siihen, että oppilaan oikeuksia ei kunnioiteta. Ikävintä oppilaiden epäoikeudenmukaisessa kohtelussa on, ettei sitä aina havaita tai tunnisteta. Kun jollekulle ei anneta arvoa syntyy kunnioitusvaje (Sennett 2004, 17).

6.3 Habitusvapaus oikeudenmukaisen opetustilanteen välttämättömänä perustana

Termi habitusvapaus koostuu kahdesta sanasta. Sen sisältävä ajatus voidaan ilmaista myös siten, että jokaisella yksilöllä on oikeus toimia vapaasti habituksensa mukaisesti, mikäli siihen ei sisälly piirteitä, jotka voidaan tuomita moraalirealismen perusteella. Se sisältää ajatuksen siitä, että jokaisella yksilöllä on velvollisuus kunnioittaa toisiaan ja heidän habituksiaan ja oikeuksiaan. Oikeudenmukaiseen opetustilanteeseen sovellettuna tämä tarkoittaa, että opettajilla on vakava vastuu osoittaa arvostavansa ja kunnioittavansa eri taustoista lähtöisin olevien oppilaidensa habituksia ja oikeuksia. Kouluissa toimivien opettajien tulee ymmärtää, että heidän habituksensa on aivan yhtä arvokas ja hyvä kuin heidän oppilaidensa habitukset. Tämä seikka on habitusvapausteorian kannalta oleellinen.

Habitusvapaaseen opetukseen sisältyy, että opettajalla on oikeus ja velvollisuus

rajoittaa yksilön toimintaa, jos hän toimii habituksensa mukaisesti moraalisesti väärin. Näin ollen voidaan havaita, että sekä opettajalla että koko oppilasluokalla (myös kouluinstituutilla) on yhteinen päämäärä, moraalisesti arvokas toiminta. Voidaan siksi ajatella, että habitusvapaassa kouluinstituutiossa vallitsee ainakin tältä osin ohjaava auktoriteetti. Habitusvapauden periaatteeseen perustuva opetus siis rajoittaa ja samalla mahdollistaa koulu yhteisöissä toimivien yksilöiden toimintaa.

Ymmärtämiseen perustuvassa tasa-arvossa hyväksymme muissa sen, mitä emme heissä ymmärrä. Kohtelemme muiden autonomiaa samanarvoisena kuin omaamme. (Sennett 2004, 255.) Habitusvapausteorian perustavana ideana on tasa-arvoistaa habitukset. Habitusten tiedostamatonta tai tietoista muokkaamista voidaan tämän periaatteen valossa pitää tarpeettomana, mikäli yksilön habitukseen ei sisälly piirteitä, jotka loukkaavat muiden oikeuksia. Käsitteellä habitusvapaus on yhteneväisyys Rancierèn vaatiman käytännössä tapahtuvan älykkyyden tasa-arvon kanssa. Ei riitä, että kirjoitamme teoriaa habituksen käsitteestä, mahdollisuuksien tasa-arvosta tai älykkyyden tasa-arvosta, vaan on käytännössä eletävä niiden ihanteiden mukaan (Dillon 2005). Rancierè kritisoikin bourdieulaisen tutkimustulosten pohjalta tehtyjä koulutusuudistuksia, huono-osaisten auttamisjärjestelmiä ja erityisopetusta, jotka ovat säilyttäneet yhteiskunnallista järjestystä (Suoranta 2007, 117-118). Habitusvapaus on periaate, jonka tulisi ohjata yksilöiden kunnioittavaa, suvaitsevaista ja ymmärtävää toimintaa ja suhtautumista sekä itseensä että toisiin.

Kokoavasti voidaan todeta, että oikeudenmukaisuus on sitä, että oppilaan habitusta kunnioitetaan opetustilanteessa ja muissa kouluinstituutioiden käytänteissä. Tämä edesauttaa yksilön kukoistavaa elämää nykyhetkessä ja tulevaisuudessa.

7 POHDINTA

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut oikeudenmukaisuuden käsitettä yksilöllisen habituksen näkökulmasta. Määritelmäni oikeudenmukaisuudesta ja oppilaan oikeuksista pohjautuu vahvasti habituksen käsitteeseen ja siitä tehtyihin johtopäätöksiin. Oppilaiden habitus rakentuu heistä riippumattomissa olosuhteissa, joten heillä on rajoitetusti mahdollisuuksia vaikuttaa habituksensa tietoiseen muokkaamiseen. Tämän vuoksi oppilaat omaksuvat habituksen suhteellisen automaattisesti muun muassa kotona tapahtuvan sosialisatiion välityksellä. Kouluinstituutiot toimivat epäoikeudenmukaisesti ja asettavat oppilaansa eriarvoiseen asemaan, jos ne arvostavat jotain tiettyä habitusihannetta, koska kaikilla oppilailla ei ole mahdollisuutta omaksua tuota habitusta tai sen keskeisiä piirteitä. Näiden syiden vuoksi olen korostanut kouluinstituutioiden ja opettajien velvollisuutta omaksua suvaitsevainen suhtautumistapa habituksiltaan erilaisten oppilaiden kohtelemiseen ja kohtaamiseen. Oikeudenmukaisuus on näin ollen sitä, että oppilaan habitusta kunnioitetaan. Kouluinstituutioiden ja opettajien on kunnioitettava oppilaan vapautta toimia habituksensa mukaisesti, mikäli siihen ei kuulu piirteitä, joita voidaan pitää moraalittomina moraalirealismin perusteella. Tämä ohjaa opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta tasa-arvoisempaan suuntaan. Oppilaiden kukoistava elämä mahdollistuu, kun habitusvapaus toteutuu, sillä habitusten arvostaminen saattaa johtaa muun muassa korkeaan oppimishaluun, mielekkääseen oppimisympäristöön ja opettajien arvostamiseen ja kunnioittamiseen.

Habitusvapautta koskeva teoriani korostaa myös tiedon ja vallan väliseen kytkökseen liittyviä ongelmia. Sivusin aihetta myös joidenkin kriittisen pedagogiikan edustajien näkökulmasta, vaikka tämä tarkastelu raapaisi vain pintaa. Uskon, että teoriastani on hyötyä niille kriittisen pedagogiikan edustajille, jotka pyrkivät muuttamaan koulutusjärjestelmin rakenteita ja käytänteitä. Habitusvapauden ihannetta soveltamalla voidaan ainakin opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta tehdä vapaampi vallan vääristymistä. Ihannehabituksen sosiaalistamista voidaan pitää indoktrinaationa sekä sisällöllisesti että menetelmiltään, koska kaikkia ihannehabituksen ominaisuuksia ei voida johtaa absoluuttisista arvoista. Habitusvapaus auttaa siten välttämään indoktrinoivaa opetusta, mikä on itsessään arvokasta.

Tutkimukseni kohdistuu pienelle osa-alueelle siitä kasvatustilanteesta pohdinnasta, joka pyrkii määrittelemään sen, mikä on hyvää kasvatusta ja opetusta. Teoriani selkeyttää habituksen käsitettä ja auttaa ymmärtämään sen ongelmallista roolia

koulumenestyksessä. Tutkimukseni on kuitenkin ennen kaikkea käytännöllinen, vaikka se koostuu lähinnä teoreettisista käsitteistä ja periaatteista. Habitusvapaus johtaa suvaitsevaisuuteen, erilaisuuden kunnioittamiseen ja ymmärtämiseen, toisin sanoen empatiaan, kun yksilöt omaksuvat sen käyttäytymistään ohjaavaksi asenteeksi. Teoriani problematisoi opettajien oikeuden käyttää valtaansa vain auktoriteettiinsa vedoten ja osoittaa, että opettajat toimivat epäoikeudenmukaisesti silloin, kun he sanktioivat oppilaidensa habituksia perusteettomasti. Vaikka suomalaisen yhteiskunnan koulutusjärjestelmissä vallitseva epäoikeudenmukaisuus on verrattain vähäistä suhteessa radikaaliin epätasa-arvoon, voidaan esittämäni kasvatusteoriat pitää arvokkaana, sillä se edistää oikeudenmukaisuutta. On tärkeää, että kaikenlainen epäoikeudenmukaisuus tehdään näkyväksi, jotta myös piilevät oikeudenmukaisuuden rikkomukset voidaan havaita. Juuri tämä seikka korostaa kasvatusteoriatutkimuksen tärkeyttä.

Bourdieuin teoriaa on käsitelty laajasti ja sitä on sovellettu monen maan koulutusjärjestelmien tarkasteluun. Habitusvapautta koskevaa teoriaa on käsitelty erityisesti maissa, joissa vallitsee luokkayhteiskunta. Habitusvapautta koskevia empiirisiä tutkimuksia, jotka tarkastelevat habituksen ilmenemistä ja merkitystä käytännön elämässä ja koulun käytänteissä vaikuttaa kuitenkin olevan melko vähän. Suomessakaan ei ole tehty merkittäviä empiirisiä tutkimuksia habituksen ilmenemisestä käytännössä. Siksi se, miten tarkastelemani ulkomaiset tutkimukset soveltuvat suomalaisista kouluista tehtyihin kasvatusteoriatutkimuksiin pohdintoihin voi olla osittain ongelmallista. Liljanderin mukaan Bourdieuin Ranskan koulujärjestelmää koskevia kuvauksia ei sellaisenaan voida pitää osuvina suomalaisen järjestelmän kuvauksina, mutta Bourdieuin luoma käsitteistö lisää ymmärrystä järjestelmästä kuin järjestelmästä, mikäli sitä sovelletaan oikein (Liljander 1999, 121).

Habitusvapautta koskevan teoriani kannalta koen tärkeäksi, että habituksen vaikutusta koulumenestykseen tutkittaisiin suomalaisessa koulutusjärjestelmässä empiirisesti. Empiirisissä tutkimuksissa voidaan selvittää yksityiskohtaisemmin sitä, mitä ovat habitukseen kohdistuvat rikkomukset käytännön tasolla. Siten voidaan tehdä yksityiskohtaisempia käytännön sovelluksia siitä, mitä on habitusvapaus opetuksessa. Jatkotutkimuksissa voidaan tutkia myös esimerkiksi opettajien asenteita, suhtautumista ja ennakkoluuloja oppilaidensa habitusten erilaisiin ilmentymiin ja sitä, miten nämä ennakoasenteet näkyvät ja vaikuttavat opettajien toimintaan ja arviointeihin.

LÄHTEET

- Antikainen A., Rinne R. & Koski L., 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Berger, P. & Luckmann 1966. (suom. 1994). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Biesta, G. 2010. A New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*. 60, 39-59.
- Bochenski, J.M. 1974. Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität. Herder Freiburg – Basel – Wien: Verlag Herder KG Freiburg in Breisgau.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J.D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of Practice*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Jugment of Taste*. Harvard University Press: Cambridge.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1990a. *In other words: Essays towards a reflective sociology*. Polity Press: Cambridge.
- Bourdieu, P. 1990b. *The Logic of Practice*. Stanford University Press: Stanford California.
- Bourdieu, P. 1998a. *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1998b. *Practical reason*. Stanford University Press: Stanford California.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Brunell, V., Kannas, L., Levälähti, E., Tynjälä, J. & Välimaa, R. 1996. *Livskvalitet i skolan: Elevuppfattningar i Finland och utomlands om grundskolan som psykosocial miljö. WHO:s skolelevsstudie 1994*. Jyväskylän yliopisto, Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 5/1996.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. 2000. Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*. 73 (2), 189-201.

- Dillon, M. 2005. A Passion for the (Im)possible. Jacques Rancière, Equality, Pedagogy and the Messianic. *European Journal of Political Theory*. 4 (4), 429-452.
- Dumais, S. A. 2002. Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*. 75 (1), 44-68.
- Foucault, M. 1975. (suom. 1980) Tarkkailla ja rangaista. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Harker R. 1984. On Reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education*. 5, 117-127.
- Harker, R. & May, S. A. 1993. Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*. 14, 169-178.
- Herr, K. & Anderson G. L. 2003. Violent youth or violent schools? A critical incident analysis of symbolic violence. *International Journal of Leadership in Education*. 6 (4), 415-433.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 199-216.
- Houtsonen, J. 2006. Koulun symbolinen järjestys, elämänkulku ja identiteetti. Teoksessa Antikainen A., Rinne R. & Koski L., 2006. *Kasvatustieteologia*. Helsinki: WSOY. Oppimateriaalit Oy, 253-276.
- Husa, S. 1999. Mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa: Aittola, T. toim., *Kasvatustieteologian teoreetikoita*, 58-80. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Jyväskylä: Minerva kustannus Oy.
- Huttunen, R. 2009. *Indoctrination, Communicative Teaching and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 131. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Jackson, P.W. 1968. *Life in Classroom*. New York.
- Jenkins, R. 1982. Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism. *Sociology* 16(2), 270-281.
- Jenkins, R. 2002. *Pierre Bourdieu*. Revised edition. London: Routledge.

- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2004. *Sosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Kincheloe, J. 2007. *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: Evolution for Survival*. Teoksessa MacLaren, P. & Kincheloe, J. toim., *Critical Pedagogy. Where are we now?* New York: Peter Lang, 9-42.
- Kivinen, O., Rinne, R., & Kivirauma, J. 1985. *Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia. Julkaisusarja A:105.
- Käyhkö, M., & Tuupanen, P. 1996. *Työläisperheestä opintielle – reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä*. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 109-158.
- Lehtinen, A.-R. 2009. *Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä*. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 89-114.
- Lewis, T. E. 2009. *Education in the Realm of the Senses: Understanding Paulo Freire's Aesthetic Unconscious through Jacques Rancie`re*. *Journal of Philosophy of Education*, 2, 287-299.
- Liljander, J-P. 1999. *Valikoiva erottautuminen koulussa*. Teoksessa: Aittola, T. toim., *Kasvatussosiologian teoreetikoita*, 105-128. Helsinki: Gaudeamus.
- Martinich, A.P. 1996. *Philosophical Writing*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Marx, K. & Engels, F. 1972. (suom. 1955). *Kommunistisen puolueen manifesti*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- McLaren, P. & Giroux, H. 2001. *Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolla puolen*. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. toim., *Kriittinen Pedagogiikka*. Suomentanut J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 29–72.
- Meier, D. 2002. *In schools we trust: Creating communities of learning in an era of testing and standardization*. Boston: Beacon Press.
- Mills, C. 2008. *Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu*. *British Journal of Sociology of Education*. 29, 79-89.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. *Eryityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt*. Teoksessa. Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., Vehmas, S. *Eryityspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 47-73.

- Nash, R. 1990. Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*. 11, 431-447.
- Nash, R. 2002. The Educated Habitus, Progress at School, and Real Knowledge. *Interchange* 33 (1), 27-48.
- Nori, H. 2010. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Väitöskirja. Turun Yliopiston Julkaisuja. Painosalama Oy. Turku.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puolimatka, T. 2001. Democratic Values Education Reconsidered. A Moral Realist Case. *Journal of Philosophy of Education*. 35(2), 299-308.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Toinen painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Rancière, J. 1991. *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Kään. Kristian Ross. Stanford: Stanford University Press.
- Reay, D. 1995. 'They Employ Cleaners to Do that': habitus in the primary classroom. *British Journal of Sociology of Education*. 16, 353-371.
- Reay, D. 1998. 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*. 13. No. 4, 519-529.
- Reay, D. 2004. 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of Pierre Bourdieu's concept of habitus in educational research. Special Issue of *British Journal of Sociology of Education on Pierre Bourdieu*. 25, 431-444.
- Reay, D. 2006. The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies*. 54. No. 3, 288-307.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. 2009. 'Strangers in Paradise: Working class students in elite universities. *Sociology*. 43. No.6, 1103-1121.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa. *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800 ja 1900-luvuilla*. Rinne, R.

- & Kivirauma, J. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy, 13-78.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2005. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Roos, J. P. 1985. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Esipuhe Pierre Bourdieun teokseen Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino. 7-28.
- Sennett, R. 2004. Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa. Tampere: Vastapaino.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: Otava.
- Snyder. B. 1973. The Hidden Curriculum. Cambridge Massachusetts.
- Suoranta, J. 2009. Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo. Teoksessa Moisio, O.-P. & Suoranta, J. toim. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, s. 139–165.
- Suoranta. J. 2007. Rancière radikaalista tasa-arvosta ja kasvatuksesta. Teoksessa Katajamäki, H., Koskela, M & Isohella, S. (toim.). Lukija- ja käyttäjälähtöinen viestintä. Viestinnän tutkimuksen päivät 2007. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 152, 115–126.
- Tirri, K. & Puolimatka, T. 2000. Teacher authority in Schools: A Case Study from Finland. *Journal of education for teaching*. 26(2), 157-165.
- Wacquant, L. J. D. 1995. Kohti sosiaalista prakseologiaa: Bourdieun sosiologian rakenne ja logiikka. Teoksessa Bourdieu, P. & Wacquant, L. J.D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Joensuu: Joensuu University Press, 20-84.
- Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa. Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 101-121.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Tampere: Vastapaino.
- Wincle-Wagner, R. 2010. Cultural Capital: The Promises and Pitfalls in Education Research. *AEHE*, 36(1).
- Wolterstorff, N. 2008. Justice: Rights and Wrongs. Princeton University Press.