Virpi Yliraudanjoki

Mikä luokaton lukio?

Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksissä

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosali 2:ssa
lokakuun 30. päivänä 2010 klo 12

Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 65

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright: Virpi Yliraudanjoki

Jakelu: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
FI-96101 Rovaniemi

puh. + 358 (0)40 821 4242 , fax + 358 16 362 932
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Painettu
ISBN 978-952-484-386-7
ISSN 0788-7604

pdf
ISBN 978-952-484-426-0
ISSN 1796-6310
www.ulapland.fi/unipub/actanet

Tiivistelmä

Yliraudanjoki, Virpi

Feministinen etnografia luokattomassa lukiossa

Tarkastelen tutkimuksessani, miten arjen käytännöt ja koulun rakenteet vaikuttavat pohjoissuomalaisen luokattoman lukion toimintaihanteen rakentumiseen. Tutkimuksen lähtökohtana on luokattoman lukion rakennemuutos. Arjen käytännöt ja koulun rakenteet kohtaavat kokemusten, tunteiden ja vallan risteymässä, jota pohdin luokattomuuden toimintaihanteen näkökulmasta. Kuvaan ja kyseenalaistan tutkimuksessani lukiolaisten sukupuolen tyylejä – erityisesti niitä käytäntöjä ja järjestyksiä, jotka sopeuttavat tyttöyteen. Avaan feminististä etnografista metodologiaa ja otan osaa tutkimusparadigmaa koskevaan diskurssiin tukeutuen tutkimukseni tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Feministisen etnografian metodologia perustuu todellisuuden ja tiedon liittoon, johon merkitykset kiinnittyvät, mutta jossa samalla jää tilaa uusille merkityksille.

Kohdekoulu on pohjoissuomalaisessa kaupungissa oleva keskikokoinen, Lapinkulman lukio. Tutkimuksen metodologiana on feministinen etnografia, ja aineisto on kerätty havainnoiden, haastatellen ja kirjoitelmia keräten vuosina 2001–2003. Olen kerännyt tutkimusaineistoa tutustumisvierailuista vuonna 2001, varsinaisessa kenttätyössä vuonna 2002 ja kenttätyön loputtua vuonna 2003. Aineisto on analysoitu tutkimusta varten sovelletulla fenomenologis-hermeneuttisella metodilla, jossa tutkimuksen teoreettinen viitekehys tarjoaa merkityksiä, joiden perusteella voidaan analysoida ja tulkita kokemusten, tunteiden ja vallan risteymää.

Lapinkulman lukion luokattomuuden toimintaihanne muotoutuu tilojen, kontrollin ja ajan järjestyksissä sekä arjen käytännöissä. Näihin Lapinkulman opettajakunta on velvoitettu sopeuttamaan lukiolaiset. Tilojen

järjestykset tarkoittavat tutkimuskoulun konkreettisia tiloja, joissa on erilaisia käytäntöjä ja joissa määritetään kuuliaisen lukiolaisen, ylioppilaan ja kansalaisen asentoa myös sukupuolistuvasta näkökulmasta. Lukiolaisille tarkentuvien sukupuolen tyylien perusteella poikia ymmärretään ja tytöiltä odotetaan kiltteyttä, kypsyyttä ja tottelevaisuutta. Kontrollin järjestykset ovat valvovia arkisia käytäntöjä, jotka luovat tutkittavan koulun luokattomuuden toimintaihannetta. Ajan järjestykset kiinnittävät koulun toimintaihanteen ajallisiin käytäntöihin.

Ne tutkittavan koulun järjestykset ja arjen käytännöt, jotka rakentavat luokattomuuden toimintaihannetta, eivät täysin vastaa lukion rakennemuutoksen mukaista aitoa luokattomuutta. Tutkimuksessani korostuu, että sukupuolittunutta koulukulttuuria tulee problematisoida pyrittäessä kohti tasa-arvoista koulua.

AVAINSANAT: luokaton lukio, feministinen etnografia, (ruumiin)fenomenologia, valta, tieto, todellisuus, sukupuolen tyyli, kirjoittaminen, poeettinen

Abstract

Yliraudanjoki, Virpi
Feminist School Ethnography in Nongraded Upper Secondary School

This research examines the way in which a northern Finnish nongraded upper secondary school constructs the nongraded educational ideal in its structures and everyday practices. The starting point of the study is the nongraded upper secondary school reform. School structures and everyday practices meet in the conjunction of experiences, feelings, and power, which I discuss within the frame of the nongraded education ideal. The research describes – also challenges – the adaptation of styles of acting and being among nongraded upper secondary school students. A special focus is on the identification of practices that contribute to adaptation to girlhood. The scientific and philosophical basis of this research unfolds feminist methodology from the viewpoint of ethnography and takes part in the current discourse on the research paradigm. The methodology of feminist ethnography builds on the conjunction of reality and knowledge, to which meanings adhere while room is also left for new meanings.

The school under study, Lapinkulma, is an urban, middle-sized, nongraded upper secondary school situated in northern Finland. The research is based on the methodology of feminist ethnography, and the data has been collected through interviews, observation, and by collecting written material during the years 2001–2003. The data has been gathered first in 2001 during field visits, then in 2002 during the actual fieldwork, and after the fieldwork in 2003. The data has been analyzed by applying the research-based, phenomenological-hermeneutic method, and the theoretical research frame offers meanings that enable us to analyze and interpret the convergence of experiences, feelings, and power.

The nongraded education ideal of Lapinkulma is constructed through spaces, control, and time as everyday practices to which the teachers of Lapinkulma are obligated to adapt their students. Spaces at the school are the concrete school spaces where different everyday practices occur and where students assume the position of an obedient student, secondary school graduate, and citizen also from the perspective of gender. The students are associated with established styles of acting and being: boys are readily understood, while girls are expected to be kind, mature, and obedient. Control is outlined as everyday practices in which the nongraded education ideal of the researched school is constructed through supervision. Time is delineated as everyday practices in which the nongraded education ideal of the researched school is fastened to time structures.

The nongraded education ideal of the researched school is constructed through structures and everyday practices that do not correspond in a comprehensive way to the upper secondary school reform process in terms of its genuine concept of nongraded education. Based on the research, a critical discussion on gendered school culture is needed in the pursuance of equality in schools.

KEYWORDS: nongraded upper secondary school, feminist ethnography, (body)phenomenology, power, epistemology, ontology, styles of acting and being, writing, poetic

Sisällys

Kiitokset ... 9

1 Johdanto ... 13
Tutkimuksen paikantuminen tutkimuskenttään ja tutkimustehtävät ... 16

2 Lukio muutoksessa ... 23
Lukion uudistuminen alkaa ... 24
Kurssimuotoisen luokallisen lukion kokeilut ... 28
Luokattoman lukion toinen kokeilu ... 30
Valtakunnallinen siirtyminen luokattomaan järjestelmään ... 32
Luokattomuuden toimintaihanne ... 34

3 Sukupuoli tyylinä ... 37
Sukupuoli ... 37
Intentionaalisesta ruumissubjektista avautuvaan tyyliin ... 42
Tyylin hahmo ... 48
Valta, sukupuoli ja tyyli ... 49

4 Feministisen etnografian metodologia
ja (ruumiin)fenomenologinen tieto ... 55
Etnografian fenomenologiset juuret ... 55
Todellisuuden ja tiedon liitto ... 58
Feministisen etnografian metodologia ... 73
Sydämen äänen epäpuhdas kaiku ... 83
Etnografin poeettinen ele maailmaan ... 93
Aineisto ... 97
Analyysiprosessi ... 101

5 Avauskertomus näkymättömässä muurissa ... 108
Tunnustellen kentälle ... 108

Näkymättömässä muurissa ... 111
”Miten sie jaksat olla täälä?” ... 120
Tutkijanainen syyllisyyden ja mukavuuden muurissa ... 130
Kentältä kentälle kiitollisuudenvelassa kävellen ... 143
Kirjoittaa Kohti totuudellisuutta ... 146

6 Luokattomuuden tilojen, kontrollin ja ajan järjestykset ... 148

TILOJEN JÄRJESTYKSISSÄ:
Luokkia ja vaihtuvia (perus)ryhmiä ... 148
Käytävillä, auloissa ja ilmoitustaululla ... 153
Ruokailu ja ”kolmosten laki” ... 155
Juhlasalissa teistä viimein ylioppilaita, kansalaisia ... 158

KONTROLLIN JÄRJESTYKSISSÄ:
Poissaolojen teknologioita omaksumassa ... 164
”Eikö niistä tunneista saanu ite päättää?” ... 168
”Jossakin on vikaa, jos ei illalla ole läksyjä kotona” ... 176
Pelottava koeviikko ja ahdistavat palautteet ... 179

AJAN JÄRJESTYKSISSÄ:
Jakso-opiskelua ja ”blonditestejä” (perus)ryhmissä ... 192
”Hirveesti pyritään siihen kolmeen vuoteen” ... 201
Keisari(nna)lla neljän vuoden vaatteet? ... 204

7 Kudosta lukiolaistyttöyden tyyliin ... 210
Tyttötutkimus, vapauden etiikka ja tyyli ... 211
Työnteolla menestykseen alustavasti neljässä vuodessa ... 213
Vähemmistön edut ja haitat poikavaltaisilla kursseilla ... 219
Yli kolme vuotta – väärässä paikassa, väärään aikaan? ... 225

8 Luokattomuudesta luokattomuuteen ... 234
Tulokset ... 234
Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka ... 239
Aitoon luokattomuuteen ... 243

Lähteet ... 250

Kiitokset

Väitöskirjatutkimukseni on tutkimusmatkansa päätösvaiheessa. Katse on jo suunnattu kohti uusia kirjoitushankkeita. Olen tehnyt tutkimustyötäni pääasiassa yksin, mutta en ilman tukea. Haluan ilmaista lämpimät kiitokseni kaikille Teille, jotka olette tukeneet ja myötäeläneet kaikkien näiden (tutkimus)vuosien aikana.

Sydämellinen kiitos Lapinkulman tutkimuskoulun väki – ennen kaikkea opettajakunta, Opettajat, lukiolaiset, rehtori eli kaikki Te, joilta sain rikkaan tutkimusaineistoni. Erityiskiitokseni esitän haastattelemilleni tytöille ja nuorille naisille. Ilman teitä kaikkia ei tutkimustani Lapinkulmasta olisi. Suurkiitos!

Lämmin kiitos väitöskirjani ohjaaja Päivi Naskali. Oli hienoa olla asiantuntevassa ohjauksessasi, jossa kuljit rinnalla tilaa antaen. Kriittinen, mutta ymmärtävä ohjaustyylisi haastoi miettimään tutkimuksen solmukohtia yhä uudelleen ja vielä toistamiseen. Kiitos sinulle kaikista kiinnostavista keskusteluista.

Suuren, suuret kiitokset Lapin yliopiston naistutkimusseminaarilaiset – erityisesti Outi Ylitapio-Mäntylä, Mervi Kutuniva, Seija Keskitalo-Foley, Mervi Autti ja Heidi Sinevaara-Niskanen. Teidän kanssanne käydyt keskustelut ja antamanne palaute avasivat uusia näkökulmia ja sysäsivät tutkimustyötäni eteenpäin seminaarien ohella artikkelien työstämisen parissa. Outille erityiskiitokset tarpeellisista neuvoista, joita annoit tutkimusmatkan loppumetreillä.

Lämmin kiitos Toivo Salonen. Toimit opettajana ottaessani ensimmäisiä askeleita filosofian pariin. Olet suhtautunut kannustavasti tutkimustyöhöni, jossa filosofia(kaan) ei jättänyt rauhaan. Kans-

sasi käydyt keskustelut ja antamasi palaute ovat olleet tarpeellisia (toisin)ajattelun virkistäjiä ja ylläpitäjiä.

Väitöskirjani esitarkastajia Tarja Palmua ja Vappu Sunnaria kiitän moninkertaisesti huolellisesta työstä – syventävistä, rakentavista ja kannustavista kommenteista, jotka auttoivat merkitsevästi työn tarkentamisessa ja kohentamisessa. Kielenhuoltajana toimineen Marja Kalskeen tarkka luenta ohjasi kaikki tarvittavat välimerkit ja kirjaimet paikoilleen. Aimo Tattarin huolellinen englannin kielentarkistus oli välttämätöntä kohdallisten sanojen ja ilmaisujen löytämiselle. Opetit paljon tiivistelmän merkityksestä. Suuri kiitokseni teille molemmille! Niina Huuskosen kannen viimeistelytyö, Paula Kassisen taittotyö ja Tuula Tervashongan kirjan julkaisutyö saattoivat tutkimukseni lopulliseen ulkoasuunsa. Teille kaikille kiitokseni! Helena Juntusta haluan kiittää kaikesta tarpeellisesta avusta myös ystävänä.

Kiitän Lapin yliopiston rehtoreita saamistani apurahoista. Ne siivittivät tutkimusta ja tutkijaa tutkimusmatkan alkumetreillä sekä (vähän) myöhemmin loppu(kilo)metrien aikana.

Ystävät ovat korvaamattomia, joten sydämelliset erityiskiitokseni kaikille teille: Leena Aura, osaatkohan edes kuvitella, kuinka paljon tukesi on merkinnyt näiden vuosien aikana. Kristiina Mathlein, runoilijaystäväni, myötäeläen edelleen. Marja-Leena Lahtela, sinulta olen oppinut sydämellä näkemisen taitoa. Kiitos viihtyisistä hetkistä Posion taikamaassa sekä vankkumattomasta kannustuksesta erityisesti tutkimuksen loppurutistusten aikana. Kiitos myös Mari Aikio, Miia Autto, Satu Huikuri ja Merija Timonen, teidän kanssanne vietetyt hetket ovat olleet täynnä naisenergiaa, jonka voimalla olen jaksanut pitkään. Seuraavia nyyttäreitä jo odotellessa!

Lämmin kiitos kotiväelle. Äiti, olet taiteilijasieluna (ollut) vankkumattomana tukena. Arto, isoveljen piristävä läsnäolo ja apu ovat (olleet) tarpeellisempia kuin mitä olen osannut koskaan sanoa. Kiitos! Kullervo ja Irmeli, hauskat maailmanparannustuokiot ja väär-

tihetket ovat (olleet) aina tervetulleita. Jari, suurin Kiitokseni elämänkumppanuudesta ja kaikesta tuestasi. Nyt hymyilyttää.

Oikaraisella Leppäniemessä 22.9.2010

Virpi Yliraudanjoki

1 Johdanto

Yleinen keskustelu suomalaisessa yhteiskunnassa ja luokattoman lukio-opiskelun ympärillä on aktivoitunut aina lähes saman tien, kun lukioikäiset nuoret ovat oireilleet hälyttävästi. Kun väitöskirjatutkimukseni sai alkunsa vuosituhannen taitteessa, mediassa käytiin keskustelua erityisesti sosiaalisten tilanteiden vähäisyydestä, oppilaiden[1] irrallisuudesta, ryhmään kuulumattomuudesta, keskittymiskyvyttömyydestä, opiskelumotivaation laskemisesta ja opiskelun pirstaleisuudesta.[2] Lukiouudistuksen alkamisesta lähtien luokattomuutta on myös tutkittu sosiaalisten suhteiden kannalta: aihetta käsittelevien (tai sitä sivuavien) tutkimusten mukaan luokattomuuteen liitettävät sosiaaliset merkitykset määrittyvät sekä kielteisinä että myönteisinä, mikä korostaa luokattoman toimintaympäristön monimerkityksisyyttä.[3]

---

1. Termiä oppilas käytetään yleisesti lukion opettajien ja lukiolaisten keskuudessa. Varhaisimmissa lukiotutkimuksissa on käytetty usein oppilastermiä (esim. Kava 1973; Shemeikka 1973) ja tuoreimmissa tutkimuksissa taas opiskelija-termiä (esim. Mehtäläinen 1998; Välijärvi & Kuusela 2001; Kuusela 2003; Klemelä ym. 2007; Välijärvi ym. 2009). Käytän tutkimuksessani molempia termejä riippuen lähdemateriaalista, johon viittaan. Molemmat termit tarkoittavat kuitenkin samaa asiaa: lukiolaista.
2. Keskustellessani aineiston keräämisestä tutkimuskoulun rehtorin kanssa vuoden 2001 keväällä huomasin, että myös hän puhui luokattoman lukion oppilaiden irrallisuudesta ja opiskelun pirstaleisuudesta (ks. esim. Välijärvi 1997, 25; Ojala 2000, 36).
3. Esim. Kava 1973; Shemeikka 1973; Shemeikka & Syrjälä 1978; Santaholma 1979; Shemeikka 1979; Välijärvi 1980; 1988; 1993; 1994 (toim.); Opetusministeriö 1989; 1993; Syrjälä 1989; Rajakorpi & Hemmi 1991; Kosonen 1991; Huttunen & Välijärvi 1993; Jakku-Sihvonen & Blom (toim.)

Viimeaikaisimmat lukio-opiskelua ja nuorten oireilua koskevat keskustelut ovat liittyneet vallitsevan ylioppilastutkintojärjestelmän kriittiseen tarkasteluun esimerkiksi uupuvien nuorten, erityisesti lukiolaistyttöjen, osalta. Valitettavimpina esimerkkeinä nuorten oireilusta nousevat esille viime vuosien aikana tapahtuneet traagiset koulusurmat. Vaikka nuorten hälyttävään oireiluun on mahdotonta esittää yhtä kattavaa syytä, surmien syyksi on arveltu esimerkiksi surmaajien yksinäisyyttä. Yksinäisyys on seurannut kiusaamisesta johtuvaa eristämistä ja eristäytymistä, mikä on ahdistavana purkautunut traagisin seurauksin. Surmatöiden syyksi arveltu yksinäisyys on johdatellut yleistä keskustelua myös luokattoman lukio-opiskelun suuntaan, ja keskustelu on korostanut yhtenä luokattomuuden tärkeimpänä reunaehtona yhteisöttömyyttä. Tähän on pyrkinyt rakenteellinen muutos, jota yleissivistävä lukiokoulutus on käynyt tähän mennessä noin neljä vuosikymmentä.

Suomen lukioita koskeva rakennemuutosprosessi on merkinnyt lukioiden toimintaihanteen muutosta kohti luokatonta opiskelua.[4] Rakennemuutosprosessissa on edetty 1970-luvun luokattoman lukion kokeilusta luokallisen kurssimuotoisuuden kokeiluun 1980-luvulla. Luokattoman lukion toinen kokeilukausi alkoi 1980-luvun lopulla ja kesti vuoteen 1994. Rakennemuutosprosessiin liittyviin kokeiluihin on kuulunut 1970-luvun lopulta lähtien enenevässä määrin myös Lapin lukioita; vuodesta 1978 Ranuan, vuodesta 1989

1994; Vuorinen & Välijärvi 1994; Aho 1995; Välijärvi & Tuomi 1995; Mehtäläinen 1998; Iivonen 2000; Ojala 2000a; Opetushallituksen lukiopalvelut-yksikkö 2000; Välijärvi & Kuusela 2001; Kuusela 2003; Jääskeläinen 2005; Olkinuora ym. 2007; Välijärvi ym. 2009.

4. Ennen siirtymistä luokattomaan järjestelmään lukio oli Suomessa perinteisesti luokkasidonnainen ja sisällöltään linjajakoinen. Lukion pysyvimpinä piirteinä oli kolmivuotisuus. Vuonna 1969 lukion linjajako matemaattiseen ja kielilinjaan sai rinnalleen reaalilinjan. Vuonna 1975 luovuttiin virallisesti kaikista linjoista. (Lampinen 2000, 94.)

Kolarin ja vuodesta 1990 lähtien Ounasvaaran urheilulukio. Uusi lukiolaki astui voimaan vuonna 1994. Siitä lähtien maamme lukiot ovat siirtyneet itse soveltamaansa luokattomuuden käytäntöön. (Välijärvi 1980; Opetusministeriö 1989; 1990; 1993; Kuusela 2003.)

Koulukohtaisesti sovelletun luokattoman lukio-opiskelun keskeisen toiminta-ajatuksen tulisi Jouni Välijärven (1994) mukaan merkitä opiskelijalle mahdollisuutta säädellä itsenäisesti ja yksilöllisesti opintojensa järjestystä, opiskeluaikaa ja opinto-ohjelman sisältöä. Yksittäiselle opiskelijalle tämän tulisi tarjota mahdollisuus rakentaa yksilöllinen ja joustava opiskelupolku omien taipumustensa, kykyjensä, tavoitteidensa ja elämäntilanteensa mukaan. Luokattomuus lisäisi näin ollen opetusjärjestelyjen joustavuutta irrottamalla opintojen eteneminen tietystä staattisesta opetusryhmästä ja vakioksi määritellystä, normaalista opintojen kestosta.

Olen seurannut kiinnostuneena luokattomaan lukio-opiskeluun liittyvää yleistä keskustelua kaikkina näinä vuosina, jolloin olen valmistellut käsillä olevaa tutkimustani. Keskusteluun ovat ottaneet kantaa lukiolaisten lisäksi kasvatusalan toimijat: vanhemmat, opetusalan henkilöstö sekä tutkijat. Käsitykseni mukaan luokattomaan lukio-opiskeluun liitettyä reunaehtoa esimerkiksi yhteisöttömyydestä ei voida nuoren kannalta määritellä yksiselitteisesti joko hyväksi tai huonoksi, joksikin sellaiseksi, joka voitaisiin nimetä (ainoaksi) syyksi myös yksinäisyyden kokemiseen. Käsitykseni perustuu siihen, että luokattomuuden reunaehtoja sovelletaan koulukohtaisesti, minkä seurauksena myös yhteisöttömyyden konkretisoituminen voi vaihdella. Tämän lisäksi yksittäiset opiskelukokemukset voivat olla keskenään erilaisia.

Opiskelukokemusten erilaisuus kytkeytyy tasa-arvoon pyrkivän, mutta myös sukupuolittuneeksi luonnehditun koulukulttuurin tutkimiseen (esim. Lahelma 1992; 2009; Lahelma & Gordon 2002; Hakala 2007; Jauhiainen 2009). Elina Lahelma (2009) käsitteellistää sukupuolittunutta koulukulttuuria kategorisena yleis-

tyksenä. Kategorinen yleistys viittaa asenteisiin ja sisältöihin, jotka ovat luonnollistuneet ja joiden tiedostamiseen sekä purkamiseen eettistä vastuuta kantavan kasvatusalan toimijan tulisi pyrkiä (ks. esim. Kankkunen 2004, 158). Sukupuolittuneen koulukulttuurin problematisointi – pysähtyminen tyttöjen ja poikien tietynlaisuuden ja tietynlaistamisen edellyttämiseen – merkitsee yksilöllisyyden kunnioittamista ja pyrkimystä tasa-arvoiseen koulukulttuuriin yhteiskunnassa.

Tutkimuksen paikantuminen tutkimuskenttään ja tutkimustehtävät

Feministinen kouluetnografiani asettuu kasvatustieteen kontekstissa sukupuolisensitiivisen, filosofisen ja kasvatussosiologisen tutkimuksen monitieteiseen viitekehykseen. Tutkimukseni sukupuoliteoreettiset lähtökohdat ammentavat merkityksiä sukupuolta käsittelevistä tutkimuksista[5] soveltaen ruumiinfenomenologiaan palautuvaa käsitystä sukupuolesta tyylinä[6] lukio-opiskelun kontekstissa.[7]

Suomessa on tehty etnografista kasvatus- ja koulututkimusta melko paljon (esim. Syrjäläinen 1990; Strandell 1995; Salo 1999; Laine 2000; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Tolonen 2001;

5. Esim. Walkerdine 1989; 1990; Lahelma 1992; 2005; 2009; Lahelma & Gordon 2002; Lähteenmaa & Näre (toim.) 1992; Hey 1997; Kosonen 1998; Gordon 1999; Tolonen 1999; 2001; 2001a; 2002; Aaltonen & Honkatukia (toim.) 2002; Aapola, Gonick & Harris 2004; Gordon, Lahelma & Holland 2004; Griffin 2004; Näre 2004.

6. Ks. Merleau-Ponty 1962; 2000; Beauvoir 1993; Heinämaa 1996; Heinämaa & Reuter 1996; myös Young 1990; Ronkainen 1999; Kankkunen 2004.

7. Esim. Välijärvi 1990; 1994; 1997; Huttunen & Välijärvi 1993; Vuorinen & Välijärvi 1994; Aho 1995; Välijärvi & Tuomi 1995; Mehtäläinen 1998; Välijärvi & Kuusela 2001; Kuusela 2003; Klemelä ym. 2007; Välijärvi ym. 2009.

Lehtonen 2003; Palmu 2003; Kankkunen 2004; Metso 2004; Paju 2005; Rantala 2005; Hakala 2007), mutta ne eivät kohdennu lukio-opiskeluun.[8] Lukio-opiskelua käsittelevissä tutkimuksissa on tarkasteltu sukupuolijakaumia määrällisesti ja/tai laadullisesti tai molempia metodeja hyödyntäen[9], mutta niissä ei analysoida tarkemmin sukupuolijakaumien sisältöä. Poikkeuksen tekee Päivi-Katriina Juutilainen (2003) tutkimuksessaan, jossa hän on tarkastellut lukion opinto-ohjauskeskustelua muun muassa sukupuolen rakentamisen ja purkamisen näkökulmasta.

Kasvatus- ja koulututkimuksen etnografioissa metodologinen paikantuminen tieteen kenttään on pitkälti samantyylistä. Harriet Strandell (1995, 22–25) kuvaa kolmeen lasten päiväkotiryhmään sijoittuvan etnografiansa kenttätyöksi, jossa aineisto kerättiin havainnoimalla lasten sosiaalista vuorovaikutusta. Ulla-Maija Salo (1999, 15) määrittelee yhden pohjoisen peruskoulun ensimmäisen luokan koulun aloittamista käsittelevän kouluetnografiansa sosioetnografiaksi, jonka konteksti on kasvatustieteellinen.

Tuula Gordonin johtamassa Suomen Akatemian tutkimusprojektissa ”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli” on syntynyt useita (kollektiivisia) kasvatus- ja kouluetnografioita. Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma (2000) nimeävät Britannian ja Suomen koulutuspolitiikan eroja ja niiden merkityksiä tasa-arvoisen kansalaisuuden rakentumiselle käsitte-

8. Sirpa Shemeikka (1979) on käyttänyt havainnointia tutkimusmenetelmänä lukiotutkimuksessaan. Aineistoa analysoitiin tilastollisen analyysin menetelmin.

9. Lukio-opiskelua on tarkasteltu sukupuolijakaumien valossa lähinnä kvantitatiivisissa tutkimuksissa ja selvityksissä (esim. Välijärvi 1984; 1988; 1990; 1993; Opetusministeriö 1990; Aho 1995; Jakku-Sihvonen & Blom (toim.) 1994; Välijärvi & Tuomi 1995; Klemelä ym. 2007), laadullisissa tutkimuksissa (esim. Välijärvi 1997; Mehtäläinen 1998) sekä molempia metodeja hyödyntävissä tutkimuksissa (esim. Syrjälä 1989; Kosonen 1992; Välijärvi 1997; Välijärvi & Kuusela 2001; Juutilainen 2003).

levän (kollektiivisen) tutkimuksensa vertailevaksi ja poikkikulttuuriseksi etnografiaksi. Tarja Tolonen (2001, 13, 43) paikantaa kahden pääkaupunkiseudun peruskoulun yhdeksättä luokkaa koskevan (kollektiivisen) kouluetnografiansa nuorisotutkimuksen ja sukupuolen tutkimuksen kenttään, jossa etnografia viittaa tutkimusmenetelmänä tutkimustiedon muodostumiseen osana kenttätyöprosessia. Jukka Lehtonen (2003, 13–23) paikantaa kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteen kentille ei-heteroseksuaalisten nuorten teemahaastatteluihin perustuvan tutkimuksensa. Tutkimuksen aiheena on nuorten seksuaalisuus ja sukupuoli sekä niihin liittyvät käytännöt erityisesti peruskoulun yläasteella. Tutkimus ei paikannu puhtaasti etnografiseen metodologiaan, mutta Lehtonen on tehnyt tutkimuksensa toimien aktiivisesti Gordonin johtamassa tutkimusprojektissa.

Tarja Palmun (2003, 1–13) (kollektiivinen) kouluetnografia sijoittuu kahdelle pääkaupunkiseudun peruskoulun yläasteelle ja niissä lähinnä äidinkielen oppitunneille. Hän kuvaa sukupuolen rakentumista koulun kulttuurisissa teksteissä – koulun oppimateriaaleissa, muissa koulun teksteissä ja luokkahuonediskursseissa – paikantaen kouluetnografiansa kasvatustieteen, kulttuurintutkimuksen ja naistutkimuksen kentille. Etnografisen tutkimuksen metodologia määrittyy lähestymistapana, jossa pyritään kuvaamaan ”sekä materiaalisuutta että ruumiillisia kokemuksia etnografisen kirjoittamisen ja tekstuaalisuuden kautta”. Kyseiseen pyrkimykseen on edetty keskustelunanalyysin, diskurssianalyysin, semioottisen teorian sekä kulttuurimaterialismin inspiroimina.

Taina Rantala (2005, 99–118) paikantaa pohjoisen peruskoulun ala-asteelle, omaan luokkaansa (työpaikkaansa), sijoittuvan oppimisen iloa käsittelevän tutkimuksensa laadulliseksi kasvatustieteelliseksi tutkimukseksi, jossa hän on myös itse opettajana (tutkijana) yksi tutkimuksen kohde. Hän kuvaa lähestyvänsä tutkimuskohdetta eli luokkakontekstia etnografian keinoin, kokemuksen etnografiana. Tarja Kankkunen (2004, 1–16) paikantaa tutkimuksensa taidekas-

vatuksen tutkimusalaan kuuluvaksi kouluetnografiaksi, jossa hän lähestyy koulun kuvataideopetusta sukupuolen näkökulmasta. Tutkimus liikkuu koulun ja kulttuurin feministisen, sosiologisen ja etnografisen tutkimuksen alueella. Tutkimuksen kohteena ovat kuvataidetuntien puitteissa toteutuvat erojen rakentumisen ja tuotannon ulottuvuudet. Pääaineisto on kerätty pienimuotoisella etnografialla, joka tarkoittaa osallistuvaa havainnointia peruskoulun 7. luokan pakollisilla kuvataidetunneilla.

Tuija Metson (2004, 3–14) (kollektiivinen) kouluetnografia sijoittuu kahdelle pääkaupunkiseudun peruskoulun yläasteelle. Tutkimuksessa tarkastellaan kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta peruskoulun yläasteella. Tutkimus paikantuu kasvatussosiologiseksi tutkimukseksi, joka saa vaikutteita nais- ja sukupuolitutkimuksesta, etnografisesta tutkimusotteesta ja sosiaalisesta konstruktionismista. Katariina Hakala (2007, 35) paikantaa opettajuutta (ja tutkijuutta) pedagogisena suhteena käsittelevän tutkimuksensa dialogiseksi etnografiaksi, jota hän kehittää omassa tutkimuksessaan.

Mainituissa etnografioissa sovelletaan jossain määrin filosofista teoretisointia metodologian tai sukupuolen käsitteen avaamisessa. Eija Syrjäläinen (1990, 6–10) on pohtinut kouluetnografiansa metodologiaa todellisuus- ja ihmiskuvan osalta fenomenologisen filosofian kautta. Elina Paju (2005) soveltaa ruumiinfenomenologista (Merleau-Ponty 1962) teoretisointia lasten ruumiillisuutta ja toimijuutta päiväkotikontekstissa käsittelevässä tutkimuksessaan. Kankkunen (2004, 18–20, 93–94) soveltaa Sara Heinämaan (1996) tyylillistä sukupuolen käsitettä analyyttisenä välineenä taidekasvatuksen kouluetnografiassa. Hän yhdistää fenomenologista ja sosiaalikonstruktionistista ajattelua, jossa sukupuoli mieltyy tyylillisenä, virtaavana identiteettinä, joka välttää jyrkkää, essentialistista kategorisointia ajatuksena ”sukupuoli ei ole kohtalo”.

Feministinen kouluetnografiani hyödyntää esimerkiksi vallan järjestysten osalta aiempia tutkimuksia sekä täydentää kasvatus- ja

koulututkimuksen kenttää luokio-opiskelun ja metodologisen sovelluksen osalta. Kiinnostukseni tarkentuu tutkimuskoululla sovelletun luokattomuuden toimintaihanteen rakentumisen kuvaamiseen, jonka yhteydessä hahmotan lukiolaisille ilmentyviä sukupuolen tyylejä. Otan myös osaa tutkimusparadigmasta käytävään keskusteluun kehittämällä feministisen etnografian metodologiaa sukupuolisensitiivistä[10] ja filosofista teoretisointia[11] soveltaen.

Asetan edellä kuvattujen lähtökohtien perusteella kolme tavoitetta tutkimukselleni. Ensimmäinen tavoite on kuvata luokattomuuden toimintaihanteen rakentumista tutkimuskoulun arjen käytännöissä ja koulun järjestyksissä. Toisena tavoitteena on lukiolaisille, erityisesti tytöille tarkentuvien sukupuolen tyylien kuvaaminen koulukulttuurissa, jossa yksi keskeinen pyrkimys on tasa-arvo (esim. Lahelma 1992; 2009; Lahelma & Gordon 2002; Jauhiainen 2009). Kolmantena tavoitteena on kehittää feminististä metodologiaa etnografian osalta sukupuolisensitiivisen ja filosofisen teoretisoinnin lähtökohdista. Näiden tavoitteiden myötä tutkimuksessani hahmottuu kolme tutkimustehtävää:

» Millainen luokattomuuden toimintaihanne rakentuu tutkimuskoulun arjen käytännöissä ja koulun järjestyksissä?
» Millaisia sukupuolen elettyjä tyylejä lukiolaisille, erityisesti tytöille tarkentuu?
» Miten ruumiinfenomenologinen teoria rikastuttaa etnografista tutkimuskäytäntöä erityisesti tutkijuuden ymmärryksen osalta?

10. Esim. Cixous 1990; 1991; 1993; Behar 1996; Coffey 1999; Skeggs 2001; Pillow 2003.
11. Ks. Merleau-Ponty 1962; 1964; 1964a; 1968; 1993; 1993a; 2000; Bachelard 2003.

Aloitan tutkimukseni tarkastelemalla luokattomuuden toimintaihanteen käsitettä. Avaan suomalaisen lukion rakennemuutosprosessia siihen sisältyvien vaiheiden ja kokeilujen kautta, joiden päämääränä on ollut luokattoman lukio-opiskelun toteutuminen. Seuraavaksi tarkastelen sukupuolen ja sukupuolijärjestelmän käsitteitä, jonka jälkeen hahmotan sukupuolta avautumisen tilaan jäävänä tyylinä, jossa valta – mitä ruumiille tehdään tai on tehty – kohtaa eletyn intentionaalisen ruumissubjektin kokemukset ja tunteet – sen, miten ruumis on maailmassa. Luku avaa lähtökohtaa, johon lukiolaisten sukupuolen tyylien tarkentaminen perustuu. Tämän jälkeen syvennyn tutkimukseni feministisen etnografian metodologian avaamiseen tieteenfilosofisesta näkökulmasta. Metodologinen sovellukseni kiinnittyy filosofiseen sekä sukupuolisensitiiviseen teoretisointiin. Luvun lopuksi kuvaan tutkimusaineistoani sekä aineiston analyysi- ja tulkintaprosessia.

Seuraavaksi menen kentälle. Kuvaan kentälle menoani avauskertomuksena, jossa kentälle meneminen tarkoitti koko kenttätyöskentelyn ajan jatkuneita paikkaneuvotteluja. Avauskertomus tarkentuu paikkaneuvottelujen, kenttäsuhteiden kehittymisen sekä kentältä lähtemisen näkökulmista. Avauskertomuksen jälkeen kuvaan Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakentavia (valta) järjestyksiä arkisten käytäntöjen kautta. Kuvauksen kohteena ovat tilojen, kontrollin ja ajan järjestykset sekä niiden arkiset käytännöt. Jäsennys hahmottaa lukiolaisten sukupuolen tyylejä tarkentamalla kulttuurisia ”asentoja”, joita yksilöt ottavat ja joita heille annetaan. Asennot kertovat normaalistamiseen, sopeuttamaan tai ohjaamaan pyrkivän vallan ja eletyn intentionaalisen ruumissubjektin yksilöllis-kulttuuristen kokemusten ja tunteiden kohtaamisesta, josta tyylin avautuvaksi jäävä luonne hahmottuu.

Tutkimuksen loppupuolella analyyttinen katse keskittyy haastateltuihin lukiolaistyttöihin ja nuoriin naisiin. Luvun aluksi tarkastelen suomalaisen tyttötutkimuksen lähtökohtia. Niiden osalta su-

kupuolen tyylin hahmotus kiinnittyy vapauden etiikkaan, jossa on ajatuksellinen yhtymäkohta tyylin avautuvaksi jäävään luonteeseen. Kuvaus keskittyy lähinnä kolmen, eri (opiskelu)vaiheessa olevan haastatellun – ensimmäistä vuotta opiskelevan Helmin, kolmatta vuotta opiskelevan Roosan ja lukio-opinnot kolmessa ja puolessa vuodessa ylioppilastutkintoon päättäneen Hillen – kokemuksiin lukio-opiskelusta. Heidän kokemuksensa ja tunteensa ilmentävät ”asentoja”, joita he ottavat ja joita heille annetaan Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteessa, erityisesti yhteisöllisyyden kokemisen näkökulmasta. Päätän tutkimuksen yhteenvetoon, tutkimuksen luotettavuuden ja eettisten seikkojen tarkasteluun sekä tulosten pohdintaan.

2 Lukio muutoksessa

Tässä pääluvussa tarkastelen tutkimukseni kannalta keskeistä käsitettä luokattomuus ja luokattomuuteen kytkeytyvää toimintaihannetta. Kuvaan suomalaisen lukion rakennemuutosprosessia niiden vaiheiden ja kokeilujen kautta, joiden päämääränä on ollut luokattoman lukio-opiskelun toteutuminen.[12] Aloitan tarkasteluni ensimmäisistä luokattoman opiskelun kokeiluista, jotka alkoivat Sysmän yksityisessä oppikoulussa 1950-luvulla ja jatkuivat 1960-luvulla luokattoman opiskelun kokeiluna Käpylän iltaoppikoulussa. 1970-luvulla käynnistettiin luokattoman lukio-opiskelun kokeilu kahdessa päiväkoulussa, Alppilan yhteislyseossa ja Mäkelänrinteen yhteiskoulussa. Sitä seurasivat kurssimuotoisen, luokallisen lukion kokeilut, joita toteutettiin 1970–1980-luvuilla. Luokattoman lukion toi-

12. Luokattoman lukion rakennemuutosprosessi jatkuu edelleen. Tätä kirjoitettaessa ylioppilastutkinnon ainoa, kaikille pakollinen koe järjestetään äidinkielessä. Lisäksi opiskelijan tulee suorittaa valintansa mukaan kolme koetta ryhmästä, johon kuuluvat toisen kotimaisen kielen koe, yhden vieraan kielen koe, matematiikan koe ja reaalikoe. Opiskelija voi suorittaa myös yhden tai useamman ylimääräisen kokeen. Keväästä 2006 lähtien ylioppilastutkinnon reaalikoe on toteutettu jokaisen reaaliaineen osalta omalla kokeella siten, että opiskelija voi suorittaa yhden tai halutessaan useampia kokeita. Keväästä 2007 lähtien on myös äidinkielen koe uudistunut ylioppilastutkinnossa siten, että opiskelija osallistuu samalla tutkintokerralla äidinkielen kokeen muodostaviin tekstitaidon kokeeseen sekä esseekokeeseen. Näistä molemmista annetaan yksi äidinkielen kokeen arvosana kokeiden painotetun yhteispistemäärän perusteella. Ks. http://www.minedu.fi (luettu 29.7.2010) Opetusministeriön työryhmä pohtii myös tietotekniikan soveltamista opetuksen sisältöihin sekä ylioppilaskirjoituksissa (Holstikko-Ojanen 2010).

nen kokeilu alkoi 1980-luvun lopulla ja kesti lukuvuoden 1993–1994 loppuun. Lukiot ovat siirtyneet soveltamaansa luokattomuuden käytäntöön vuodesta 1994 lähtien, jolloin astui voimaan uusi Lukiolaki. Luvun tarkoituksena on taustoittaa ja kuvata luokattomuuden toimintaihanteen reunaehdot, joiden soveltamista tarkastelen tulevissa luvuissa tutkimuskoulun osalta.

Osmo Lampisen (2000, 13–22) mukaan Suomen koulutusjärjestelmän perusrakenne syntyi Ruotsi-Suomen hallinnon ja sen jälkeen Venäjän vallan aikana. Koulutuspolitiikan alun voi ajoittaa 1800-luvun loppupuolelle, jolloin syntyivät nykyiset oppilaitostyypit sekä niiden toiminta-ajatukset. Seuraava suurempi koulutuspoliittinen murros tapahtui 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin koulutusjärjestelmä yhtenäistyi ja koulutussuunnittelu ammatillistui vahvasti. Koulutuspolitiikan pontimena toimi tasa-arvon tavoittelu ja koulutuksen päämääräksi kytkettiin ajatus jatkuvasta, elinikäisestä koulutuksesta. 1980-luvulta lähtien koulutuspoliittinen linja on merkinnyt koulutuksen tuottavuuden ja vaikuttavuuden korostumista.

Koulutuspolitiikka on tarkentunut 1980-luvun jälkeen seuraten yhteiskunnassa tapahtunutta muutosta. Avainsanaksi on tullut yksilöllisyys kollektiivisuuden sijaan, ja uusliberalismi on noussut esikuvaksi myös koulutuksen piirissä. Muutoksen taustalla vaikuttaa yhteiskunnassa tapahtunut muutos, jossa työ- ja koulutuspolitiikka odottavat ja edellyttävät koululaitokselta toimijoineen tehokkuutta ja tuloksellisuutta työelämän tuottavuuden ja laadun varmistamiseksi. Jatkuvasta oppimisesta – opiskelusta – on tullut välttämättömyys, joka vaatii yksilöltä valmiutta ja motivaatiota kehittää itseään jatkuvasti. (Lampinen 2000, 212–214; Tuijula 2007, 124–125.)

Lukion uudistuminen alkaa

Luokattomuus vakiintui osaksi koulutyön uudistamista lähinnä Yhdysvalloissa 1900-luvun puolivälin paikkeilla (Välijärvi 1994,

7). Suomessa on saatu kokemuksia luokattomasta opiskelusta aina 1950-luvulta lähtien, jolloin luokattomuutta sovellettiin periodiopetuksen kokeiluna rehtori Touko Voutilaisen johdolla Sysmän yksityisessä oppikoulussa lukuvuonna 1950–1951. Kokeilun ajatuksena oli selvittää periodiopetuksen ja -opiskelun etuja ja haittoja hajotetun lukemisen sijaan periodikohtaisesti, muutamaan aineeseen keskittyvällä lukemisella. Opiskelijoiden kanta periodiopiskeluun oli selvästi myönteinen ja sitä myönteisempi, mitä paremmin opiskelija oli koulussa menestynyt. Luokattoman opiskelun kokeiluja jatkettiin 1960-luvulla Käpylän iltaoppikoulussa. Vuonna 1967 starttasi kiitolinjaksi kutsuttu kahden vuoden lukio-opiskelukokeilu, jonka ideana oli tarjota ammatillisen koulutuksen suorittaneille mahdollisuus suorittaa lukio-opinnot tavallista lyhyemmässä ajassa. Käpylän iltaoppikoulussa kokeiltava käytäntö oli luokallinen: kiitolinjalainen kävi lukiota kaksi vuotta kolmen sijaan. Kahden vuoden kuluttua kokeiluun osallistuneista 60 opiskelijasta vain 35 valmistui. Silti ajatus yksilöllisemmästä, ajallisen variaation paremmin mahdollistavasta lukio-opiskelusta alkoi herätä. (Kuusela 2003, 97–103.)

Näiden luokattomien oppikoulukokeilujen myötä valmisteltiin luokattoman lukio-opiskelun kokeilua myös päiväkoulussa. Valmisteluihin ryhdyttiin jälleen rehtori Touko Voutilaisen johdolla. Kokeilu käynnistyi vuonna 1972 kahdessa päiväkoulussa, Alppilan yhteislyseossa (valtion kokeilukoulu) ja Mäkelänrinteen yhteiskoulussa (yksityinen oppikoulu), ja se kesti vuoteen 1978. Opetus järjestettiin luokkarajat poistamalla ja lukuvuosi jaettiin kuuteen yhtä pitkään jaksoon. Opiskelun eteneminen tapahtui itsenäisesti arvosteltavina kokonaisuuksina, kursseina.[13] Mallille ei ollut täsmällistä vastinetta

13. Liisa Santaholma (1979, 41) huomioi ensimmäisen kokeilun käsitteisiin liittyvän keskeisen seikan. Kokeilun yhteydessä käytetään käsitettä kuten kurssimuotoinen lukio, joka tarkoittaa luokkiin jakamatonta kurssimuotoista opetusta soveltavaa lukiota, mutta joka voi toimia myös luokalli-

muualla maailmassa, mutta virikkeitä saatiin esimerkiksi Yhdysvalloista. (Santaholma 1979, esipuhe.)

Ensimmäisen luokattoman lukion kokeilun aloittamisen yhteydessä epäiltiin luokattoman järjestelmän vaikeuttavan erityisesti oppilaiden sosiaalisten suhteiden kehitystä (Shemeikka 1973, 1; Shemeikka & Syrjälä 1978, 7), minkä vuoksi aihetta myös tutkittiin. Sirpa Shemeikka (1973) selvitti kokeilun ensimmäisen vuoden aikana oppilaiden ystävyys- ja työtoveruussuhteita. Luokattomuuden ei havaittu aiheuttavan muutoksia oppilaiden sosiaalisissa suhteissa verrattuna luokalliseen järjestelmään. Luokattomuuden myönteisenä piirteenä esitettiin, että oppilaalla on mahdollisuus valita ystävän kanssa samoja kursseja toisin kuin luokallisessa linjajaossa. Linjajako luokallisessa järjestelmässä oli merkinnyt oppilaiden valintojen osalta sitä, että ystävykset olivat voineet joutua eroamaan toisistaan. Toisaalta luokallisessa järjestelmässä voitiin ystävyyden ylläpitämiseksi valita sama linja, vaikka edellytykset olisivat erilaiset. Tutkimuksen mukaan luokattomassa järjestelmässä tämänkaltaiset väärät valinnat olisi helpompi korjata. Tehokkaan opintojen ohjauksen todettiin helpottavan oppilaiden kurssivalintoja ja lukusuunnitelman laatimista yksilöllisistä lähtökohdista. Samassa yhteydessä painotettiin myös oppilaiden ystävyyssuhteiden huomioimista siinä määrin, kuin se on mahdollista tarkoituksenmukaisen lukusuunnitelman puitteissa. (Mt., 48–50.)

Ensimmäisen luokattoman lukion kokeilun hyvinä puolina raportoitiin oppilaiden näkökulmasta esimerkiksi laajat valintamahdollisuudet: oppilas sai päättää aineiden lukujärjestyksen sekä itselle

---

sena. Santaholman mukaan kokeilun tuloksissa ei ole eritelty, mitkä tulokset ovat seurausta luokkarajojen poistamisesta eli luokattomuudesta, ja mitkä taas kurssimuotoisesta opetuksesta ja jakso-opiskelusta. Kokeilu tarkentuu luokattoman kurssimuotoisen järjestelmän kokeiluksi, jonka Santaholma nimeää tutkimuksensa esipuheessa luokattoman lukion kokeiluksi.

sopivan opiskelutahdin niin, että opiskeluaika oli käytännössä 2–4 vuotta. Oppilaat mielsivät intensiivisen opiskelun periodijärjestelmässä mielekkäänä ja kannattivat luokallejäämättömyyttä, johon liittyi myös kokeiden uusimismahdollisuus. Opettaja–oppilas-suhteen parantumisen ohella myös linjajakojen poistuminen nähtiin myönteisenä. (Kava 1973, 31–33; Shemeikka 1979, 98; ks. myös Kuusela 2003, 112.)

Kokeilun huonoina puolina raportoitiin oppilaiden näkökulmasta esimerkiksi koejärjestelyjen epäonnistuminen: kokeiden ruuhkautumisen koettiin aiheuttavan koepaineita (ks. myös Syrjälä 1989, 13). Muina huonoina puolina esitettiin valintamahdollisuuksien kapeus esimerkiksi kurssien päällekkäisyyksinä, periodijärjestelmän yksitoikkoisuus sekä opiskelun raskaus työmäärän kasvun myötä. Sosiaalisten suhteiden vaihtelu, joka merkitsi esimerkiksi ystävien puuttumista samalta kurssilta, raportoitiin myös kokeilun huonona puolena. Oppilaat kritisoivat lisäksi poissaolorajoituksia ja poissaolojärjestelmän tulkinnanvaraisuutta. Koejärjestelyjen kehittämiseksi esitettiin kokeiden sijoittamista pitkin jaksoa koeruuhkien välttämiseksi. Oppilaat esittivät myös valintamahdollisuuksien lisäämistä kurssitarjottimeen sekä pakollisten aineiden määrän vähentämistä. (Kava 1973, 37–47.)

Sirpa Shemeikan ja Leena Syrjälän (1978; ks. myös Santaholma 1979) tutkimuksessa arvioitiin kurssimuotoisen lukion kokeilua ensimmäisen kokeiluvaiheen lopussa. Kokonaisarvion mukaan enemmistö oppilaista ja opettajista piti kurssimuotoista opiskelua kiinnostavana ja itselleen soveltuvana, vaikka opiskelu koettiin raskaana ja vaativana esimerkiksi nopean opiskelutahdin[14] ja koejärjestelyjen seurauksena. Oppilaat mielsivät keskinäiset ja opettajasuh-

14. Jouko Mehtäläinen (1998, 31) korostaa vielä valtakunnallisesti luokattomaan järjestelmään siirtymisen jälkeen alkaneessa ”vuosiluokkiin sitomattoman, vuosiluokattoman opetuksen ja opiskelun kehittämishank-

teensa hyvinä tai läheisinä. Tutkimuksen mukaan kurssimuotoiseen opiskeluun suhtautuivat myönteisimmin oppilaat, joiden esitettiin sopeutuvan kouluun jo ennen kokeilua. Viihtyminen ja sopeutuminen kurssimuotoisessa lukiossa opiskeluun kytkettiin tutkimuksessa pikemminkin koulun sisäiseen, sosiaaliseen organisaatioon kuin uudistuksen tuomiin muutoksiin. (Mt., 48–58.)

Kurssimuotoisen luokallisen lukion kokeilut

Ensimmäistä luokattoman lukion kokeilua seurasivat kurssimuotoisen, luokallisen lukion kokeilut (esim. Välijärvi 1980; 1988; 1993)[15]. Kurssimuotoisen lukion jaksojärjestelmä ja kurssimuotoinen opetussuunnitelma koskivat aluksi viittä lukiota: Alppilan lukio (Helsinki), Lassinkallion lukio sekä Pateniemen lukio (Oulu), Pihtiputaan lukio ja Ranuan lukio, joissa kurssimuotoisen kokeilun kohderyhmänä olivat lukuvuonna 1978–1979 ensimmäisten luokkien oppilaat sekä koulujen opettajat.[16] Välijärven (1980, 16, 121–132) mukaan kokeilussa mukana olleet ensimmäisten luokkien oppilaat viihtyivät lukiossa pääsääntöisesti hyvin. Tutkimuksessa raportoidaan kurssimuotoisen kokeilun huonoina puolina esimerkiksi kurssien valintamahdollisuuksien vähäisyys sekä siihen liittyen pakollisten kurssien liiallinen määrä, minkä seurauksena opiskelu koettiin raskaana ja kiireisenä. Opiskelun raskautta lisäsivät lisäksi koeruuh-

---

keessa", että kursseissa tulisi olla ajallisesti ja sisällöllisesti riittävästi ilmaa, aikaa ajatella.

15. Anssi Kuuselan (2003, 192) arvion mukaan "Välijärven tutkimukset antavat kielteisen kuvan lukion pedagogisesta tilasta ja lukiouudistuksen onnistumisesta".

16. Välijärven (1980) tutkimus ei kohdistu kokeilun oheisjäseninä mukana olleisiin Lahden yhteiskouluun, Tapiolan lukioon (ks. Kuusela 2003, 169) eikä myöskään Ottelinska gymnasiet-lukioon, joka siirtyi jaksojärjestelmään vuotta myöhemmin kuin muut kokeilulukiot (Välijärvi 1980, 7).

kat jaksojen lopussa. Muutamaa vuotta myöhemmin julkaistussa tutkimuksessa Anja Agander ja Jouni Välijärvi (1983, 59) korostavat erityisesti lukion työmuotojen kehittämistä osana yhteiskunnan nopeaa kehitystä ja siihen kytkeytyvää lukiouudistusta. Tutkimuksessa painotetaan, että opettajien tulee ohjata opiskelijoita asennoitumaan opintoihinsa entistä vastuullisemmin ja itsenäisemmin.

Kurssimuotoisen luokallisen lukion kokeilu jatkui yllä mainituissa lukioissa vuosina 1979–1981. Välijärven (1988, 248–272) mukaan kurssimuotoinen jaksojärjestelmä ja opetussuunnitelma olivat keinoja (lukion) yleissivistävyyden tavoitteen saavuttamisessa, mutta samalla kritisoitiin esimerkiksi ainejakoa ja siihen kytkeytynyttä oppisisältöjen keskinäistä hajanaisuutta. Tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät myönteisenä työskentelyn uudenlaista rytmittymistä sekä mahdollisuutta keskittyä muutaman aineen opiskeluun kerrallaan, vaikka oppilaat myös kritisoivat samoja seikkoja: opiskelutahti koettiin kiireisenä ja opiskelu sen myötä rasittavana.[17]

Kurssimuotoisen opetussuunnitelman kokeilu jatkui ja laajeni 1980-luvulla. Kokeilussa oli mukana jaksojärjestelmää toteuttavia lukioita 18 sekä seitsemän lukiota, joissa toteutettiin jaksojärjestelmän sijaan hajautettua mallia. Kokeilulukioiden oppilaille suunnattiin oppilaskyselyt vuosina 1983 ja 1985, jolloin lukioissa oli jo valtakunnallisesti siirrytty kurssimuotoiseen opetussuunnitelmaan sekä useimmissa lukioissa myös jakso-opetukseen. Välijärven (1993, 66–140) mukaan jaksotettua tai hajautettua mallia toteuttaneiden lukioiden oppilaiden vastauksissa ei ilmennyt kokonaisuutena suuria eroja. Tutkimuksen mukaan oppilaat mielsivät lukioympäristön

17. Myös Syrjälän (1989) tutkimuksessa, joka toteutettiin Alppilan lukiossa lukuvuosina 1982–1985 osana kurssimuotoista opetusta (mt., 13), kritisoitiin samoja seikkoja: opiskelijat kokivat opiskelun rasittavana, kiireisenä ja stressaavana sekä kokeiden ruuhkautumisen paineita aiheuttavana (mt., 71).

kohtuullisen viihtyisänä ja miellyttävänä, mutta työskentely tuntui vaativalta, rasittavalta ja liian kiireiseltä (erityisesti opiskelun edetessä), eikä tiedon syvällisempään pohdintaan ja sisäistämiseen jäänyt aikaa. Opintojen alusta lähtien tutkimuslukioiden tytöt arvioivat lukiotyöskentelyn rasittavammaksi kuin pojat; tytöt halusivat muuttaa lukion työskentelykäytäntöjä monipuolistamalla niitä.

Luokattoman lukion toinen kokeilu

Kurssimuotoisen opetussuunnitelman ja jakso-opetuksesta saatujen kokemusten myötä syntyi ajatus luokattoman lukio-opiskelun uudesta kokeilusta, jonka yksi keskeisin ajatus oli mahdollisuus ajallisen varioinnin hyödyntämiseen.[18] Asiaa selvittänyt työryhmä kuvasi kokeiltavan luokattoman järjestelmän aiemman kokeilun kaltaisena: opiskelun ajallisen varioimismahdollisuuden lisäksi luokattomuuteen liitettiin luokka-asteeton lukusuunnitelma, yksilöllisiä opintoreittejä mahdollistava kurssijärjestys sekä opiskelun suunnittelun ja ohjauksen opiskelijakohtaisuus. (Kuusela 2003, 195–197.)

Näiden reunaehtojen myötä alkoi lukuvuonna 1987–1988 luokattoman lukion toinen kokeilu, joka kesti lukuvuoden 1993–1994 loppuun.[19] Kokeilu alkoi kuudessa suomenkielisessä (yhtenä 121 oppilaan Ranuan lukio Lapista) ja yhdessä ruotsinkielisessä lukiossa, jossa kokeilu alkoi vuotta myöhemmin. Lisäksi viisi suomenkielistä urheilulukiota siirtyi luokattomuuden kokeiluun. Kokeilun päätä-

18. Toisen kokeilun laajempina taustatekijöinä nähtiin muun muassa lukion kehittyminen yli puolen ikäluokan kouluksi, oppilasjoukon heterogeenisuuden lisääntyminen, lukion tyttöistyminen ja keskeyttämismäärien kasvu. Näiden lisäksi luokattoman lukion kokeilu tapahtui Euroopan yhdentymisen, voimakkaan kansainvälistymisen sekä talouden kiristymisen kanssa samaan ajankohtaan. (Opetusministeriö 1993, 67.)

19. Ks. Opetusministeriö 1993, 13–14.

voitteena oli selvittää kurssimuotoisen lukion toimivuutta luokattomassa järjestelmässä. (Opetusministeriö 1989, 1–5.)

Luokattoman lukion toisen kokeilun (Opetusministeriö 1989, 9–32) hyvinä puolina raportoitiin oppilaan lisääntyneet mahdollisuudet yksilöllisen opintopolun rakentamiseen sekä koulujen kurssitarjonnan monipuolistuminen, vaikka samalla nimettiin yli kolme vuotta lukiossa opiskelevia hidastajiksi. Luokattomuutta kuvattiin kompromissina ja koulukohtaisena esimerkiksi sellaisten opetusjärjestelyjen osalta, joiden seurauksena varsinainen luokattomuus saattoi alkaa joissakin kouluissa vasta kolmannella luokalla. Luokattomuuden sosiaalinen merkitys kuvattiin myönteisenä opettajien ja oppilaiden lisääntyneen keskinäisen vuorovaikutuksen myötä.

Luokattoman lukion toiseen kokeiluun liittyi lukuvuonna 1989–1990 kaksi ruotsinkielistä ja kolme suomenkielistä lukiota. Ranuan lukion lisäksi Lapista tuli mukaan myös 65 oppilaan Kolarin lukio. Kokeilun laajentamisen yhteydessä tehtiin päätös jatkaa kokeilua lukuvuoden 1993–1994 loppuun. Kokeilu laajeni lukuvuoden 1990 alusta kuudella suomenkielisellä päivälukiolla, joissa käynnistyi urheilulukiokokeilu. Yksi urheilulukiokokeiluun osallistuvista lukioista oli Ounasvaaran lukio Rovaniemeltä. (Opetusministeriö 1990, 3–4; Rajakorpi & Hemmi 1991, 3.)

Kokeilun edetessä kävi ilmi, että valtaosa kokeilulukiolaisista suoritti lukion oppimäärän kolmessa vuodessa (Opetusministeriö 1990, 23–27): opintojen hidastajia tai nopeuttajia oli selkeä vähemmistö. Opiskelijat olivat hyödyntäneet ajallista varioimismahdollisuutta jonkin verran, mutta lähinnä opintojen hidastamiseen, eli yli kolmen vuoden opiskeluun. Kokeilua käsittelevässä muistiossa kehotetaan jatkossa selvittämään syitä, jotka johtivat opiskeluajan pidentämiseen. Kokeilun myötä oltiin päätymässä koeviikkojärjestelmään ja poissaolojen seuraamisen osalta pääasiassa luokallisista lukioista omaksuttujen kontrolloivien mallien käyttöön.

Luokattoman lukion toisesta kokeilusta laadittiin muistio (Opetusministeriö 1993), joka oli tarkoitettu tueksi lukioiden siirtyessä valtakunnallisesti luokattomaan järjestelmään. Muistiossa luokattomuuden kuvaillaan tarkoittavan koulukohtaisia mahdollisuuksia kehittyä omien erityispiirteiden mukaisesti, minkä seurauksena luokattomuuden määritellään merkitsevän pitkälti koulukohtaisia toteuttamismuotoja lukion kulttuurin ja koulukohtaisten käytäntöjen mukaisesti.[20] Luokattomuuden reunaehdot kiinnitetään yksilöllisen opinto-ohjelman suunnittelun, laadinnan ja ainevalintojen myötä jaksojärjestelmään ja koeviikkokäytäntöön, jossa ei jäädä luokalle, koska opiskeluaika tarkoittaa yksilöllistä joustomahdollisuutta. Samassa muistiossa (mt., 69) huomautetaan kuitenkin, että lukio-opintojen kesto on syytä säilyttää kolmena vuotena.[21]

Valtakunnallinen siirtyminen luokattomaan järjestelmään

Luokattoman lukion toisen kokeilun lopussa astui voimaan uusi Lukiolaki, joka mahdollisti luokattomaan järjestelmään siirtymisen valtakunnallisesti. Vuodesta 1994 lähtien lukiot ovat siirtyneet soveltamaansa luokattomuuden käytäntöön. (Kuusela 2003, 225.) Luokattomaan lukiojärjestelmään liittyvät kehittämis- ja kokeiluhankkeet eivät kuitenkaan loppuneet, sillä Opetusministeriön toi-

---

20. Esimerkiksi opettajien koulutusta painotetaan kuitenkin luokattoman lukion pedagogisen kehittämisen – eli luokattomuuden toimivuuden – kannalta (myös) toisen luokattoman lukion kokeilun yhteydessä (ks. Opetusministeriö 1993, 36). Mehtäläinen (1998, 75–80) esittää luokattomuuden yhtenä ongelmakohtana opettajien tottumattomuuden luokattomaan järjestelmään – seikka, joka tulee esille myös kurssimuotoisen luokallisen lukion kokeilussa (ks. Välijärvi 1988).

21. Kuuselan (2003, 201–220) mukaan luokallinen järjestelmä ohjasi luokattomuudeksi nimetyn kokeilun kolmivuotiseksi. Tämä johtui yhteiskunnallisesta näkemyksettömyydestä, joka johti toisessa luokattoman lukion kokeilussa ”tuhannen taalan” tilaisuuden menetykseen.

mesta käynnistettiin ylioppilastutkinnon rakennekokeilu, joka koski vuosina 1995–1998 toimeenpantua ylioppilastutkintoa. Kokeiluun osallistui yhteensä 29 luokattoman lukion kokeilulukiota, joiden joukkoon kuuluivat Lapista Kolarin, Ranuan ja Sodankylän lukiot.[22] Kokeiluun osallistuvilla lukiolaisilla oli oikeus valita ylioppilastutkinnossa suoritettavat pakolliset kokeet siten, että kaikille pakollinen oli ainoastaan äidinkielen koe. Lisäksi tuli valita kolme pakollista koetta ryhmästä, johon kuuluivat toisen kotimaisen kielen koe, vieraan kielen koe, matematiikan koe ja reaalikoe. Aineista, joissa järjestettiin vaativuudeltaan eritasoisia kokeita, oppilaan tuli valita vähintään yhdessä aineessa tasoltaan vaativin koe. (Opetusministeriö 1998, 6–7.)

Ylioppilastutkinnon rakennekokeilun muistiossa (Opetusministeriö 1998, 12–13) suositeltiin rakennekokeilun mallin vakinaistamista valtakunnallisesti. Kokeilumallin katsottiin vastaavan hyvin ylioppilastutkinnon uudistuksen henkeä ja sopivan luokattomaan lukioon ja hajautettuun ylioppilastutkintoon. Opetusministeriö (2002) päätti kuitenkin lykätä toimenpiteitä ylioppilastutkinnon rakenteen vakinaistamisesta ja jatkoi rakennekokeilua vuoden 2003 loppuun. Rakennekokeilun jatkoaika vahvisti työryhmän aiempaa esitystä ottaa käyttöön kokeilun mukainen malli valtakunnallisesti suomalaisen ylioppilastutkinnon rakenteeksi (mt., 11). Syksystä 2004 lähtien ylioppilastutkinnon rakenne on ollut rakennekokeilun suositusten mukainen siten, että ainoana pakollisena kokeena on ollut äidinkielen ja kirjallisuuden koe.

Valtakunnalliseen luokattomuuteen siirtymisen myötä luokatonta järjestelmää kiinnostuttiin kokeilemaan myös muissa kouluissa. Vuonna 1994 käynnistyi kolmivuotinen ”vuosiluokkiin sitomaton, vuosiluokattoman opetuksen ja opiskelun kehittämishanke”, jossa tavoitteena oli selvittää vuosiluokattoman opiskelun eri ilmenemis-

22. Ks. Opetusministeriö 2002, 2.

muotoja ja toteuttamismahdollisuuksia ensisijaisesti peruskouluissa, mutta myös lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Kehittämishankkeesta laaditun tutkimuksen (Mehtäläinen 1998, 11–81) mukaan luokattomuuden toteutuminen on kytköksissä paitsi koulutus- ja talouspoliittisiin perusedellytyksiin, myös työyhteisön toimintakulttuuriin ja opettajien asenteisiin, siihen, missä määrin opiskelijoiden yksilöllisyydelle annetaan tilaa koulukohtaisessa luokattomuuden sovelluksessa.

Luokattomuuden toimintaihanne

Helena kertoo (h2002/10v)[23]:

VIRPI: Minkälaisia sun tulevaisuudensuunnitelmat on?
HELENA: Käyn ensin lukion ja sitte yritän saaha ylioppilaslakin ja sitten jos haluaa vaikka johonki muuhunki alaan, niin sitte on niinku pohjaa.

Kuuselan (2003, 234) mukaan ”vuosiluokkiin sitomattoman, vuosiluokattoman opetuksen ja opiskelun kehittämishankkeen” myötä päättyi prosessi, jota kuvasin Sysmässä 1950-luvulla toteutetusta luokattomuuden periodiopetuksen kokeilusta lähtien. Nykyinen Lukiolaki (629/1998) kuvaa ensimmäisen luvun 2§:ssä lukiokoulutuksen tavoitteeksi tukea opiskelijan kasvua kohti ”hyvää, tasapainoista ja sivistynyttä ihmisyyttä ja yhteiskunnan jäsenyyttä”. Lisäksi lukiokoulutuksen tavoitteena on ”antaa opiskelijalle jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen ke-

23. Olen kirjannut suoriin aineistokatkelmiin lähteen eli joko Haastattelut, Kenttäselonteot, Kirjoitelmat tai Tutkimuspäiväkirjan. Kenttäselontekojen ja Tutkimuspäiväkirjan yhteyteen olen kirjannut täsmällisen päiväyksen. Koodissa h tarkoittaa haastattelua ja k kirjoitelmaa, vuosiluku viittaa aineiston keräämisvuoteen, 1, 2 tai 3 ov tarkoittaa meneillään olevaa opiskeluvuotta, ja yo2002s tarkoittaa ylioppilaaksi valmistumista syksyllä 2002. Käytän tutkimuksessani esiintyvistä nuorista peitenimiä.

hittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja" – eli yleissivistävää "pohjaa" (ks. myös Välijärvi ym. 2009, 38–41), jota myös ensimmäistä vuotta opiskeleva Helena kertoi tavoittelevansa.

Lukiolaissa (629/1998) kytketään luokattoman lukion opetussuunnitelma opiskelijan yksilöllisyyden toteuttamiseen kolmannen luvun 11§:ssä, jonka mukaan jo opetussuunnitelman laadinnassa tulee huomioida opiskelijan mahdollisuudet yksilöllisiin opintoja koskeviin valintoihin. Tutkimuksen kirjoittamishetkellä luokattomuutta[24] määritellään Lukiolain (629/1998) viidennen luvun 24§:ssä esimerkiksi opiskeluajan suhteen siten, että lukion oppimäärä tulee suorittaa enintään neljässä vuodessa. Saman lain (629/1998) kolmannen luvun 7§:ssä täsmennetään lukion oppimäärän laajuudeksi kolme vuotta. Lukioasetuksen (810/1998) ensimmäisen luvun 3§:ssä tarkennetaan luokatonta opiskelua niin, että lukion oppimäärään sisältyvät opinnot tulee järjestää opetuksellisesti kolmessa vuodessa suoritettavaksi.

Lukioiden toimintaihanne on eri vaiheiden kautta tavoitellut yksilöllisyyttä korostavaa luokatonta opiskelua, ja lukio-opiskelu on kytketty yksilöllisen opintopolun rakentamiseen ja kulkemiseen luokattomassa opiskeluyhteisössä. Luokattomuuden yksiselitteisen järjestelmän puuttumisesta johtuen määrittelen muutamia toisiinsa liittyviä reunaehtoja, jotka kytkeytyvät tai joiden tulisi nähdäkseni kytkeytyä keskeisesti luokattomuuden toimintaihanteeseen. Näitä ovat mahdollisuus rakentaa henkilökohtaista opintopolkua hyödyntämällä opiskeluajan joustoa (2–4 vuotta) koulun kurssitarjonnan mukaan sekä hajauttamalla ylioppilaskirjoituksia enimmillään kolmeen peräkkäiseen kertaan. Luokattomuuden ihanteessa kulkeminen tarkoittaa irtautumista normaalia opiskeluaikaa määrittävistä

24. Lukiolaissa (629/1998) ja -asetuksessa (810/1998) ei tosin käytetä termiä luokattomuus.

normeista sekä pysyvästä luokasta. (Mehtäläinen 1998; 15–61; Kuusela 2003, 214.)

On huomattava, että luokattomuus toteutetaan kuvattujen reunaehtojen puitteissa koulukohtaisina sovelluksina opetuksen lisäksi muihin käytännön ratkaisuihin liittyen (Välijärvi 1994, 7). Näin ollen luokattomuuden koulukohtaiset sovellukset voivat vaihdella paitsi lukion mahdollisen erikoistumisen mukaan, myös lukion koon ja maantieteellisen sijainnin seurauksena. Voisi esittää, että Lapissa sijaisevan, kooltaan pienemmän lukion kurssitarjotin ei yllä samansuuruiseen tarjontaan kuin vaikkapa pääkaupunkiseudun kooltaan suuremman lukion kurssitarjotin. (Ks. esim. Pietilä 2005; Välijärvi ym. 2009, 70–71.) Tämän perusteella on myös ilmeistä, että erityisesti pienemmissä lukioissa joudutaan usein kulkemaan enemmän oman perusryhmän mukana esimerkiksi lukio-opintojen alkuvaiheessa, jolloin lukioon tulijoiden opinto-ohjelmia voidaan pyrkiä muutenkin yhtenäistämään (esim. Välijärvi & Kuusela 2001, iv). Edellä kuvatun taustoituksen lähtökohdista tarkastelen tulevissa luvuissa luokattomuuden toimintaihanteen rakentumista tutkimuskoulun arjen käytännöissä ja koulun järjestyksissä.

3 Sukupuoli tyylinä

Tässä pääluvussa tarkastelen tutkimukseni toista keskeistä käsitettä eli sukupuolta. Avaan sukupuolen ja sukupuolijärjestelmän käsitteitä, minkä jälkeen kuvaan sukupuolta tyylinä Sara Heinämaan (1996) väitöskirjatutkimuksen lähtökohdista. Heinämaa kuvaa tutkimuksessaan uudenlaista tapaansa ymmärtää Simone de Beauvoirin keskeistä ajatusta naiseksi tulemisesta Maurice Merleau-Pontyn ruumiskäsityksen ja hänen seksuaalisuutta koskevien huomautustensa pohjalta. Tyylillinen olemisen tapa viittaa eletyn intentionaalisen ruumissubjektin kokemuksiin ja tunteisiin, joiden ilmentyminen tarkentaa tyyliä, mutta jättää sen avautumisen tilaan. Luvun lopuksi avaan vallan käsitettä Michel Foucault'n (2000) teorian pohjalta. Tarkastelen institutionalisoitunutta valtaa ja sen kytkeytymistä sukupuoleen ja sukupuolen tyyliin. Luvun tarkoituksena on avata lähtökohtaa, joka tarjoaa perusteet lukiolaisten sukupuolen tyylien tarkentamiselle.

Sukupuoli

Leena-Maija Rossin (2010, 25–26) mukaan sukupuolten ymmärtäminen voidaan vaiheistaa feminismin historiassa niin sanottuihin aaltoihin, jotka eivät muodosta kronologista kehityskertomusta. Kyseisten aaltojen sisältämien feminismin ideoiden voi nähdä edelleen esiintyvän rinnakkain ja jopa konfliktissa keskenään. Ensimmäinen aalto viittaa 1800-luvulla alkunsa saaneeseen liberaalifeminismiin. Liberaalifeminismin keskeinen tavoite oli osoittaa naisten yhtäläinen kykenevyys yhteiskunnalliseen toimintaan, kun-

han heille annettaisiin samat edellytykset ja autonominen asema kuin miehille. Toinen aalto ajoittuu 1960- ja 1970-lukujen uusiin radikaaleihin naisliikkeisiin, joiden edustajat painottivat vahvasti sukupuolten (roolien) keskinäistä erilaisuutta ja naisten tasa-arvoa tai jopa paremmuutta miehiin nähden. Kolmas aalto viittaa jälkistrukturalististen, postmodernien ja jälkikolonialististen ideoiden vaikutuksesta 1980-luvulta lähtien muotoutuneihin erilaisten erojen feminismeihin.

Marianne Liljeströmin (1996, 111–116) mukaan 1960-luvun lopulla ja 1970-luvulla feministiset tutkimukset liittyivät paljolti sukupuoliroolien tarkasteluun sekä naisten toiminnan ja kokemusten näkyväksi tekemiseen. Näiden tutkimusten mukaan naiset olivat alistettuja ja syrjittyjä, mutta myös toimijoita omassa elämässään. Nämä huomiot lisäsivät 1970-luvun jälkipuoliskolla ja 1980-luvun alkupuoliskolla kiinnostusta pohtia naisten alistamisen syitä ja miesten vallan luonnetta, jota luonnehdittiin patriarkaatin, miesvaltaisuuden, käsitteen kautta.[25] Amerikkalainen antropologi Gayle Rubin esitteli 1970-luvun puolivälissä keskeiseksi nousseen

25. Aino Saarisen (1986, 240–241) mukaan naistutkimus pyrkii paradigmana purkamaan länsimaisen tieteenihanteen mieskeskeisyyttä ja sen merkitsemää objektiivisen tieteenihanteen rationaalisuutta, joka on merkinnyt naisen elämänpiirin ja kokemusten sulkeistamista rationaalisuuden ulkopuolelle. Saarinen näkee naistutkimuksen pyrkimyksenä uudenlaisten kysymysten muotoilemisen, joiden yhteydessä nainen mieltyy rationaalisena, toimivana subjektina omassa elämänpiirissään, omine kokemuksineen. Kyseinen pyrkimys on sittemmin laajentunut koskemaan myös metodologisia keskusteluja ja sovelluksia. Suomessa julkaistiin ensimmäinen feministisen tutkimuksen menetelmiä ja metodologiaa pohtiva tieteidenvälinen teos – Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta – vuonna 2004 (Liljeström 2004, 9). Naistutkimuksen sisällä käyty vireä akateeminen keskustelu on johtanut myös siihen, että naistutkimuksen rinnalla on alettu yhä useammin puhua sukupuolentutkimuksesta, joka avaa käsitteenä tilaa ”kaikenlaisten sukupuolien tutkimiselle” (Juvonen, Rossi & Saresma 2010, 11–13).

jaottelunsa ”sex/gender”, joka tarkoittaa jakoa ”biologiseen” ja ”sosiaaliseen” sukupuoleen. Biologinen sukupuoli tarkoittaa miesten ja naisten välisiä anatomis-fysiologisia eroja, kun taas sosiaalista sukupuolta on tulkittu biologiseen sukupuoleen liitettävien kulttuuristen merkitysten ja ominaisuuksien kautta. Tämä tarkoittaa sukupuolen ymmärtämistä roolina esimerkiksi siten, että opettaja ohjautuu biologisen ja sosiaalisen sukupuolen mukaiseen roolitukseen ja oletuksiin tyttöjen ja poikien tietynlaisuudesta: kyvyistä ja osaamisesta (Palmu 2003, 154).

Sittemmin useat feministit ovat kyseenalaistaneet jaon biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen erityisesti kolmannen aallon jälkistrukturalististen, postmodernien ja jälkikolonialististen ideoiden vaikutuksesta. Amerikkalainen filosofi Judith Butler (1990; 1993; ks. myös Liljeström 1996, 119–120; Pulkkinen 2000, 43–52) esittää, että sukupuoli ei palaudu miehen ja naisen ruumiilliseen eroon. Hänen mukaansa sukupuoli ei ole olemista vaan performatiivista tekemistä ilman varsinaista alkuperää. Sosiaalinen sukupuoli on ikään kuin imenyt biologisen sukupuolen itseensä ja korvannut sen siten, että esikielelliseksi merkittyyn biologiseen sukupuoleen ei ole suoranaista pääsyä. Sukupuolen tekeminen, performatiivisuus, merkitsee sitä, että sukupuoli suoritetaan toistamalla ja matkimalla tuttuja eleitä kulttuurisesti vakiintuneen eleistön mukaan. Eleistö palautuu ”heteroseksuaaliseen matriisiin”, joka määrittää kaksi perustavanlaatuista ruumiin muodon, seksuaalisen halun ja sosiaalisen roolin yhdistävää tyyppiä: nainen ja mies. Sukupuolen tekeminen performatiivisesti voi viitata esimerkiksi siihen, kuinka transsukupuoliseksi itsensä määrittelevä ”Pasi” (ks. Lehtonen 2003, 28) on kouluaikana ymmärretty ja määritelty paljolti muiden, mutta osin myös itsensä taholta tytöksi juuri biologisesta perustasta johtuen.

”Butlerilaisuus” on tullut myös toisarvoistaneeksi ruumiin ja sen materiaalisuuden. Sen seurauksena Butlerin teoretisointia ovat kritisoineet erityisesti käytäntöä painottavat feministit sekä feminis-

tiset teoreetikot, joille esimerkiksi ruumiin, materian ja kokemuksen käsitteet ovat tärkeitä. (Liljeström 1996, 119; Pulkkinen 2000, 43.) Intentionaalisen ruumissubjektin ja kokemuksen käsitteitä on sovellettu erityisesti sukupuolen ruumiinfenomenologisessa teoretisoinnissa (esim. Heinämaa 1996; Rautaparta 1997; Reuter 1997), jossa ulkopuolelta tarkastellun objektiruumiin sijaan korostuu eletty ja kokemuksellinen – minun ruumiini. Näistä lähtökohdista avaan tulevassa sukupuolen käsitettä tyylinä ruumiinfenomenologiseen teoretisointiin nojaavan tutkimuksen pohjalta.

Etnografisissa kasvatus- ja koulututkimuksissa sukupuolta on määritelty, tarkasteltu, problematisoitu ja kuvattu tyypillisesti erilaisiin kulttuurisiin järjestyksiin liittyvänä ja niitä poikkileikkaavana tekijänä. Sukupuolta (gender) on tarkasteltu tutkimuksen aineistossa ja analyysissä läpi työn, sen eri tasoilla, erilaisina sukupuolen järjestyksinä (Salo 1999, 13). Tolonen (2001, 13–14) tarkastelee sukupuolen muotoutumista nuorten sosiaalissa yhteisöissä analysoimalla, minkälaisia toimijoita ja toimintatyylejä niissä syntyy. Hän seuraa sukupuolen kautta virittyviä esityksiä, performansseja, ja kuuntelee ääniä ja tarinoita, joiden kautta hän hahmottaa sukupuolta arvottavien arkisten käytäntöjen ja järjestysten muotoutumista sekä erilaisten oppilaiden sosiaalisia asemia. Lehtosen (2003, 23–29) tutkimuksessa sukupuoli ja seksuaalisuus kietoutuvat toisiinsa monin tavoin. Niiden ymmärretään konstruoituneen yhteiskunnallisesti, historiallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti sekä kiinnittyneen Butlerin (1990) teoriassa esitettyyn ajatukseen sukupuolen tekemisestä ”heteroseksuaalisen matriisin” mukaisesti.

Palmun (2003, 17–19; 2007, 147) tutkimuksessa sukupuoli käsitteellistyy omana teemana sekä jokaisen teeman läpi kulkevana analyyttisenä käsitteenä. Feministinen ote tarkentuu ”sukupuoliherkkyytenä” – haluna tarkastella eri sukupuolille annettuja oletuksia ja olemuksia kriittisesti. Sukupuolta tarkastellaan paitsi ruumiillisuutena, myös tekstin kautta ja tekstissä rakentuvana ilmiönä, joka

tuottaa erilaisia ideoita, kuvia sekä viitteitä sukupuolen olemisen tavoista. Kankkunen (2004, 18–20) soveltaa Heinämaan (1996) tyylillistä sukupuolen käsitettä yhdistäen fenomenologista ja sosiaalikonstruktionistista ajattelua. Se tarkoittaa 'tyttöjen' ja 'poikien' ajattelemista tyylillisinä ja eleellisinä, virtaavina identiteetteinä, välttäen essentialistisia kategorisointeja.

Metson (2004, 35) tutkimuksessa tarkastellaan sukupuolittunutta vanhemmuutta, jossa eron käsite asettuu keskeiseksi erottelijaksi. Sukupuoli määritetään sosiaalisena konstruktiona, joka ymmärretään sosiaalisesti, kulttuurisesti, historiallisesti ja yhteiskunnallisesti rakentuneena. Sukupuolta rakennetaan ja asetutaan myös vastustamaan yhteiskunnan rakenteiden, instituutioiden, kulttuurin sekä arkisten käytäntöjen vuoropuhelussa, joissa yksittäisillä toimijoilla on myös tärkeä merkitys.

Hakala (2007, 150) tarkastelee dialogisen etnografian tutkimuksessaan opettajien tuottamia eroja oppilaissa sekä pedagogisen puhuttelun tuottamia oppilaiden paikkoja ja asentoja. Hän keskittyy puhetapoihin oppilaan sukupuolesta ja sukupuolittuneista luokkahuonekäytännöistä. Keskiössä ovat opettajan tavat puhutella oppilaita, miten opettajan puhuttelu erottelee heitä ja tuottaa erilaisia vastaamisen asentoja oppilaan paikalla. Hahmotukseni sukupuolen tyylistä leikkaa edellä kuvattuja määrittelyjä, joissa puretaan biologista essentialismia ja korostetaan sukupuolen sosiaalista rakentumista. Edellisistä poiketen oma määrittelyni korostaa vallan ja eletyn intentionaalisen ruumissubjektin risteymää, kokemuksia ja tunteita, joiden ilmentyminen tarkentaa tyyliä, mutta jättää sen avautumisen tilaan ajatuksena "sukupuoli ei ole kohtalo" (ks. Kankkunen 2004, 19–20).

Intentionaalisesta ruumissubjektista avautuvaan tyyliin

Lähden avaamaan sukupuolen ymmärtämistä tyylinä Sara Heinämaan (1996) tutkimuksen pohjalta, jossa hän kuvaa uudenlaista tapaansa ymmärtää ranskalaisen Simone de Beauvoirin (1908–1986) keskeistä ajatusta naiseksi tulemisesta ranskalaisen Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) ruumiskäsityksen ja hänen seksuaalisuutta koskevien huomautustensa pohjalta. Heinämaan mukaan niiden pohjalta kuvatussa merkityksessä Beauvoir ottaa sukupuoli-ilmiöön fenomenologisen asenteen ja kysyy mikä on nainen ja miten naiseksi tullaan (Beauvoir 1993, 9–24, 154).[26] Heinämaan (1996, 111) mukaan Merleau-Pontyn ja Beauvoirin teosten valossa sukupuoli on toiminnan ja olemisen tyyliä. Merleau-Pontyn (1962) tyylin käsite auttaa ymmärtämään Beauvoirin ajatusta naisesta yleiskäsitteenä ja toisaalta hänen antiessentialismiaan (Heinämaa 1996, 152).

Heinämaa (1996, 135–144) olettaa, että Beauvoirin filosofisessa teoksessa Toinen sukupuoli on eksistentialistis-fenomenologinen juonne ja Beauvoirin asenne on ilmeisen fenomenologinen. Heinämaan (1996) mukaan Beauvoir lähtee tutkimaan sukupuolen – naisen, naisellisen ja naaraan – merkityksiä pyrkien kuvaamaan sitä yleistä taustaa ja tilannetta, jota vasten naisen elämä peilautuu. Heinämaan (1996, 135) mukaan erilaiset sukupuolipiirteet osoittautuvat Beauvoirin fenomenologisessa tutkimuksessa osaksi kokonaisuutena ymmärrettävää merkitysverkostoa. Beauvoir pelkästään kuvaa näitä sukupuolittuneita merkitysrakenteita ja niiden rakentumista, ei etsi sukupuolisuuden syitä.

---

26. Tässä yhteydessä huomautan, että Sara Heinämaa perustaa tutkimuksensa Beauvoirin (1949) Le deuxième sexe I ja II-teosten luentaan toisin kuin oma työni, jossa hyödynnän Beauvoirin (1993; ks. myös 2009) teoksen lyhennettyä suomennosta.

Heinämaan (1996) mukaan Beauvoirin teos kertoo, että ratkaisu naisena olemisen ongelmaan löytyy jokaisesta teosta, ei mistään tietystä – biologisesta, psykologisesta tai historiallisesta – tapahtumasta tai tosiseikasta, jotka eivät tee sukupuolta ymmärrettäväksi, vaan edellyttävät sitä (Beauvoir 1993, 154; Heinämaa 1996, 141, 144).[27] Heinämaan (mt., 143–144) mukaan Beauvoirin pyrkimys oli paljastaa nainen, joka on ”ytimessään itselleen määrittelemätön”, ei selittää naista.

Heinämaan (1996, 146–147) oletuksena on, että jos Beauvoir seuraa Merleau-Pontya ja ymmärtää ruumiin toimivaksi subjektiksi, on helpompi ymmärtää mitä Beauvoir tarkoittaa paikantaessaan sukupuolen historiallisten tapahtumien ja muuttumattoman luonnon väliin. Kyse on merkitystä muodostavista teoista, jotka perustuvat aikaisempiin tekoihin olematta silti niiden määräämiä. Sukupuoliero on siten annettu ja tehty, ja se tulee varmistettua jokaisessa teossa, joka ei poikkea aikaisempien tekojen suunnasta. Jos merkitystä muodostavat teot ymmärretään Merleau-Pontyn ajattelun tapaan ruumiinliikkeiksi, sukupuolieron purkaminen edellyttää uudenlaisten ajatusten ja uskomusten lisäksi aikaisemmasta poikkeavia liikkeitä.

Merleau-Ponty (1962, xiii; 2000, 175–176) tarkentaa ruumiinfenomenologista lähtökohtaansa, ruumissubjektia maailmassa, kuvaamalla ruumista läpikotaisena suhteena maailmaan; ruumis on maailmassa olon kyllästämä. Maailmassa olevalla ruumissubjektilla on kaksi erityispiirrettä, joiden kautta se on eksistentiaalisesti intentionaalinen, maailmaan suuntautunut. Nämä piirteet ovat kieli ja kommunikaatio sekä seksuaalisuus. Kuvaan seuraavassa tarkemmin, mitä Merleau-Ponty (1962) tarkoittaa ruumissubjektin intentionaalisuudella kielen ja kommunikaation osalta.

Ruumissubjektia Merleau-Ponty (1962, 198) kuvaa monimerkityksiseksi: ”*Se on aina jotakin muuta kuin mitä se on, aina seksuaali-*

27. Myös Young 1990, 142.

suutta ja samalla vapautta, se on juurtunut luontoon, vaikka kulttuuri muovaa sitä, se ei koskaan ole hermeettisesti suljettuna eikä hylättynä".[28] (Käännös VY) Ihmisestä on sen vuoksi mahdotonta erottaa mitään alkuperäistä tasoa, jossa kaikki olisi luonnollista ja jonka päälle kulttuurin eri kerrokset rakentuisivat. Ihmisessä on kaikki luonnollista ja tuotettua siten, että eri kulttuurien jäsenet ja eri kielten puhujat elävät, liikkuvat, kokevat, tuntevat ja havaitsevat maailmaa eri asemistaan käsin eri tavoin. (Merleau-Ponty 1962, 189; Heinämaa 1996, 100–105.)

Merleau-Pontyn (1962, 193) mukaan kielen merkitys ruumissubjektille ei ole pelkkää ajatusten ilmaisua vaan kieli ilmentää jotakin vielä enemmän: *"Mitä kieli sitten ilmaisee, jos ei ajatuksia? Se tuo esiin tai pikemminkin se on ruumissubjektin ottamaa asentoa merkityksiensä maailmassa."*[29] (Käännös VY) Kieli siis ilmentää ruumiin asettumista maailmaan, ruumiin asentoa maailmassa (Heinämaa 1996, 94–95).

Kieli kytkeytyy tiiviisti ruumissubjektin eksistentiaaliseen olemiseen ilmentäessään ruumiin olemista, asentoa maailmassa. Tämän valossa kieli merkitsee Merleau-Pontylle (1962, 179–188) alkuperäisimmillään ruumiinkieltä, elekieltä, sanallisten väitteiden yhteydessä. Hän nostaa väitteiden tilalle ilmaisevat eleet, kasvojen ilmeet ja ruumiin asennot, joissa on hänen mukaansa puheen alkuperäinen muoto. Puhe ilmaisee ensisijassa tunnetta, asennetta maailmaan, ja ruumis ilmentää tätä asennetta, asentoa maailmassa (Merleau-Ponty 1962, 181; Heinämaa & Reuter 1996, 141). Esimerkiksi Iiris Marion Young (1990, 148–154) kuvaa feminiinisen ruumiillisuuden eksistenssiä estyneeksi intentionaalisuudeksi, joka samaan aikaan il-

28. *It is always something other than what it is, always sexuality and at the same time freedom, rooted in nature at the very moment when it is transformed by cultural influences, never hermetically sealed and never left behind.*

29. *What then does language express, if it does not express thoughts? It presents or rather is the subject's taking up of a position in the world of his meanings.*

mentää uskoa ja epäuskoa tietyn päämäärän saavuttamiseen. Ruumiillisen eksistenssin voi tulkita ilmaisevan tätä asennetta estyneen intentionaalisuuden asentona: toisaalta määrätietoisena, toisaalta epäröivänä pyrkimyksenä johonkin päämäärään. Juuret tähän löytyvät patriarkaalisen kulttuurin ohjeistosta, jonka mukaan niin tytöt kuin pojatkin oppivat olemaan sukupuoltaan.

Seksuaalisuus on toinen ruumissubjektin intentionaalisuuden erityispiirre Merleau-Pontyn (1962) teoretisoinnissa. Merleau-Ponty (1962, 157) kuvaa ruumissubjektin seksuaalista suhdetta maailmaan seuraavasti: *"Jopa seksuaalisuuteen, (…), liittyy (…) intentionaalisuus, joka seuraa yleistä olemisen virtaa ja myötäilee sen liikkeitä".*[30] (Käännös VY) Merleau-Pontyn (1962, 171) mukaan seksuaalisuus kattaa koko eksistentiaalisen olemisemme maailmassa: *"Seksuaalisuutta ei voi ohittaa eikä se ole erillinen saareke".*[31] (Käännös VY)

Seksuaalisuus on Merleau-Pontyn (1962, 156–171) kuvaamana perustavanlaatuista intentionaalista suhdetta, joka kietoutuu kaikkeen käyttäytymiseen ilmenemällä olemassaolossa. Se on kaikenkattavaa, sillä seksuaalisuudessa ruumis kurottautuu kohti maailmaa eli toista ruumista. Seksuaalisuus ei ole kuitenkaan palautettavissa mihinkään yksittäiseen tilaan, ominaisuuteen tai tekoon, vaan se on niiden yhteenliittymisen muoto, jolla ihminen heijastaa tapaansa olla suhteessa maailmaan, aikaan ja toisiin ihmisiin. Seksuaalisuutta ei ole Merleau-Pontyn mukaan palautettavissa olemassaoloon eikä olemassaoloa seksuaalisuuteen, sillä olemassaolo ei ole joukko tosiasioita, vaan se on niiden välisten yhteyksien kokonaisuus. Se on faktojen ja piirteiden välissä olevaa tekojen kudosta.

---

30. *Even in the case of sexuality, (…) ,we are concerned, (…) with an intentionality which follows the general flow of existence and yields to its movements.*
31. *There is no outstripping of sexuality any more than there is any sexuality enclosed within itself.*

Tätä olemassaoloa hahmottavaa tekojen kudosta Merleau-Ponty luonnehtii myös tyyliksi. Tyylin käsitteen voima on siinä, että se ei ole staattinen, oliomainen, koska se ei paikannu mihinkään yksittäiseen ominaisuuteen, tosiasiaan, tekoon tai niiden kokoelmaan, vaan se ilmenee tosiasioiden ja tekojen sekä olioiden ja ominaisuuksien välisissä yhteyksissä. Seksuaalisuus on siten ymmärrettävä ihmisen olemassaolon tyylillisenä piirteenä niin, että se ei rajoitu mihinkään tiettyyn elimeen tai toimintaan, vaan se ilmenee ihmisen elimien, ominaisuuksien ja tekojen muodostamassa kokonaisuudessa. Kun seksuaalisuus käsitetään olemisen tyyliksi, on seksuaalinen eriytyminen tyylillistä eriytymistä, olemisen tavan erilaisuutta. Sukupuoli merkitsee näin ollen ihmisen olemisen tapaa eikä mitään ruumiillista tai mentaalista ominaisuutta. Sukupuoli kulkee fyysisen, psyykkisen, luonnollisen ja kulttuurisen poikki. (Heinämaa 1996, 156–157.)

Avaavana esimerkkinä tyylin käsitteestä Merleau-Ponty (1962, 281) kuvailee Pariisia tavalla, josta käy ilmi tyylin kaksi keskeistä ominaisuutta:

> *Pariisi ei ole minulle objekti, jolla on monia puolia, se ei ole joukko havaintoja eikä laki, joka hallitsee näitä havaintoja. (…) matkatessani Pariisin läpi – kahvilat, ihmisten kasvot, poppelit laitureiden varrella, Seinen mutkat – erottuvat kaupungin olemuksesta ja vain varmistavat, että Pariisilla on tietty tyyli tai merkitys. Kuin tuntemattoman ihmisen lausumat ensimmäiset sanat, myös ensimmäiset asemalta lähdön jälkeen näkemäni pariisilaiskadut vain ilmensivät toistaiseksi monimerkityksistä olemusta, joka silti jo erosi kaikesta muusta.*[32] (Käännös VY)

32. *Paris for me is not an object of many facets, a collection of perceptions, nor is it a law governing all these perceptions (…) in my journey through Paris – the cafes, people's faces, the poplars along the quays, the bends of the Seine – stands out against the city's whole being, and merely confirms that there is a certain style or a certain significance which Paris possesses. And when I arrived there for the first time, the first roads that I saw as I left the station were, like the*

Tyylin ykseys muodostuu erilaisista osittaisista yhteyksistä. Esimerkiksi Pariisin tyyliä hän kuvaa kahviloiden, ihmisten kasvojen, poppeleiden sekä Seinen mutkien kokonaisuutena. Tyylin käsite on myös dynaaminen ja avoin muodostaen epätäydellisenäkin eräänlaisen jatkumon. Kyse on muutoksen luonteesta, ei ytimestä tai pysyvyydestä. Tyylin dynaamisuus tulee esille kuvatuissa julistuksissa: ensimmäiset nähdyt kadut ja tuntemattoman ensimmäiset sanat kuvaavat Pariisin tulemista tai ilmenemistä, tyylin avoimuutta. (Merleau-Ponty 1962, 281, 327; Heinämaa 1996, 158; Ronkainen 1999, 83.)

Merleau-Ponty (Heinämaa 1996, 67, 159–160) rinnastaa tyylin olemukseen sanan aktiivisessa merkityksessä: tyyli viittaa eletyn kokemuksen olemisen tapoihin, tulemisen tyyleihin tässä ja nyt. Tyyli kulkee tilan ja kappaleiden kautta pikemminkin kuin kuuluu mihinkään tiettyyn paikkaan tai kappaleeseen. Tämän valossa on myös Beauvoirin (1993, 154) ajatus – naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan – ymmärrettävissä ytimeltään fenomenologiseksi, tulemisen tavaksi tässä ja nyt.

Heinämaan (1996, 160) mukaan tyylin tapauksessa ykseyden luonne on erilainen kuin pysyvän olemuksen tapauksessa: tyyli ei muodostu välttämättömistä ja riittävistä piirteistä, vaan osittaisista ja muuttuvista yhteyksistä. Tyylin ilmenemismuotojen suhde tyylin kokonaisuuteen on siksi erilainen kuin yksilön suhde olemukseen. Ilmentymä on osaltaan muodostamassa tyyliä, mutta tyyli ei koskaan toteudu ilmentymässään, sillä se elää aina myös jo toisissa ilmentymissä. Huomattava kuitenkin on, että tyyliä ei ole ilman sen ilmentymiä; kyse on lakkaamatta tyylin avautumisesta, ei sen noudattamisesta.

---

first words spoken by a stranger, simply manifestations of a still ambiguous essence, but one already unlike any other.

Tyylin hahmo

Beauvoir (1993, 150; ks. myös Koivunen 1995) avaa teoksessaan Toinen sukupuoli naisesta muodostunutta essentialistista käsitystä Toisena, epäolennaisena, esimerkiksi seuraavasti:

> Nainen on Kaikki mutta epäoleellisella alueella – hän on Toinen (…) hän ei koskaan ole juuri se mikä hänen pitäisi olla. Hän on jatkuva pettymys, pettymys joka kuuluu meidän olemassaoloomme, joka ei koskaan onnistu saavuttamaan itseään eikä löytämään rauhaa kaiken olemassaolevan kanssa.

Heinämaa (1996, 143–148) tulkitsee Beauvoirin kuvaamia, naiseen liitettyjä kulttuurisesti sukupuolittuneita merkityksiä osana tutkittavaa ilmiötä, ei lopullisena vastauksena. Näin tulkittuna sukupuoli ei ole selitys vaan se on yksi tarinan reunaehdosta – tarinan, joka muodostuu yhä uudelleen, lakkaamatta, sukupuoleen liitettyjen merkitysten kautta kuvattuna. Sukupuoli (mt., 161–163) osoittautuu sen seurauksena normin jatkuvaksi syntymiseksi ja yksittäiset teot ovat sukupuolen erilaisia mukaelmia tai kehitelmiä, jotka joko vievät sukupuolen tyylillistä kahtiajakoa eteenpäin tai hajottavat sitä.

Tyyliä ei siis ole olemassa sinänsä. Tyylin antiessentialistiseen luonteeseen viittaa myös Suvi Ronkainen (1999, 80–81) kuvatessaan sukupuolistunutta subjektiviteettia, toimijuutta, Heinämaan (1996) (ruumiin)fenomenologiseen sukupuolen tarkasteluun tukeutuen tyylin, orientaation ja eleen kautta. Ronkaisen (mt., 12) mukaan subjektiviteetin sukupuolistuneisuus kuvaa elettyä kokemusta siitä, miten hegemonisten subjektipositioiden kutsu esitetään sukupuolitetuille ruumiille, sukupuolistuneille kokijoille. Ronkainen tarkentaa Kide-lehden (2008, 28) haastattelussa, että termi sukupuolistunut viittaa sukupuolen kulttuurisiin merkityksiin sekä niiden tuottamiseen, mutta se jättää sitoutumatta [sukupuolen] kahtiajakoon tai essentialisointiin. Tämän perusteella sukupuolen tyylin käsite voidaan

sisällöllisesti ymmärtää sukupuolistuvana subjektiviteettina – myös sukupuolittuneeksi luonnehditussa (koulu)kulttuurissa (esim. Lahelma 1992; 2009; Lahelma & Gordon 2002; Hakala 2007; Jauhiainen 2009).

Ronkainen (1999, 83, 160–163) tavoittelee empiiristä ja konkreettista muotoa sukupuolelle tyylinä tai eleinä. Hän viittaa tyylillä subjektiviteetin tietynlaistumiseen, joka edellyttää sisältöjä, sillä tyyli ei ole irrallaan sisällöstä vaan sisäisessä suhteessa siihen. Ronkainen kuvaa tyylin rakentuvan jatkumona sisältöjen kautta, vaikka se samalla kurottaa ohi ja yli eikä siksi ole palautettavissa sisältöihin. Tyylin ja sisällön sisäisestä suhteesta seuraa, että jos tyyliä ei ole olemassa sinänsä, irrallaan sisällöstä, sitä ei voi myöskään tutkia irrallaan sisällöstä, sillä tyyli ei avaudu puhtaana muotona. Tyyli antaa itsestään vihjeitä, jotka välittyvät sisältöön kytkeytyvinä merkityksinä. Tyyli on hahmotettavissa näiden merkitysten tarkentamana, mutta ei essentiaalisena kiteytyksenä tai tyhjentävänä vastauksena normia seuraten. Tyyli voi ainoastaan vihjata tyylistä.

Valta, sukupuoli ja tyyli

Sukupuolen käsite on kiinnittynyt valtaan. Sukupuoli määrittyy valtaan kiinnittyen, paitsi roolina ja performatiivisena tekemisenä, myös avautuvaksi jäävänä tyylinä. Edellä hahmottelemani sukupuolen tyylin avautuva luonne pyrkii sen vuoksi kertomaan seuraavaa: vaikka tyyli jää avautumisen tilaan, ei sen sisällöllinen ilmentyminen ole nähdäkseni mahdollista ilman kiinnittymistä – valtakytköstä. Siitä johtuen avaan seuraavassa vallan käsitettä Michel Foucault'n (2000; myös Oksala 1997; Koivusalo 1998; Alhanen 2007; Kantola 2010) teoksen Tarkkailla ja rangaista pohjalta. Pohdin institutionalisoitunutta vallan käsitettä myös ruumiinfenomenologisen teorian yhteydessä. Sen kautta avautuva eletyn intentionaalisen ruumissubjektin ja vallan kriittinen sekä kritisoitu ris-

teymä[33] auttaa ymmärtämään sukupuolen tyylin kiinnittyvää, mutta myös avautuvaksi jäävää luonnetta. Vallan ja ruumissubjektin risteymä tarjoaa lähtökohdan, joka mahdollistaa lukiolaisten sukupuolen tyylien tarkentamisen.

Ranskalainen Michel Foucalt (2000) (1926–1984) tutkii teoksessa Tarkkailla ja rangaista 1700-luvulta lähtien kehittyneiden armeijoiden, tehtaiden, vankiloiden ja koulujen kurinpitovaltaa ja -tekniikoita, joilla pyritään lakkaamatta ja yksityiskohtaisesti hallitsemaan eli kontrolloimaan ihmisten toimintaa. Hänen (mt., 272–276) mukaansa kurinpitovalta, jota myös kasvatuslaitos – kuten lukio – edustaa, toimii binaarisen jaon sekä yksilöiden leimaamisen pohjalta. Tämänkaltainen binaarinen jako ja yksilöiden leimaaminen voi tarkoittaa esimerkiksi luokittelua normaalista epänormaaliin, mikä sisältää vallan leimaavan ja muuttamaan pyrkivän mekanismin. Foucault kuvaa tämänkaltaisen kurinpitovallan ja -tekniikoiden toteuttamista Jeremy Benthamin Panopticon-vankilarakennelman avulla, jossa rakennelman arkkitehtoninen pohjaratkaisu mahdollistaa vallankäytön näkyvän sekä näkymättömän luonteen. Panopticon vertautuu koneistoksi, joka automatisoi vallan ja tekee sen epäyksilölliseksi. Sen seurauksena valtakoneistoa voi tarpeen vaatiessa, esimerkiksi virallisen vallankäyttäjän ollessa poissa, käyttää miltei kuka tahansa. Se tarkoittaa, että valta ja vallankäyttö ovat luonnollistuneet.

Foucault (2000, 185–312; myös Oksala 1997, 170; Vähämäki 1998; Alhanen 2007, 139–150; Kantola 2010, 84–87) kuvaa, kuinka institutionalisoitunut ja luonnollistunut (bio)valta yhdessä kurinpitotekniikoiden kanssa pyrkivät normaalistamaan kuuliaisten ruumiiden tuottamisen. Se viittaa vallan leimaavaan ja muuttamaan pyrkivään

33. Foucault oli itse ilmeisen kriittinen Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologista teoretisointia kohtaan (ks. esim. Helén 1994, 293–294; Pulkkinen 2003, 175; Julkunen 2004, 20; Alhanen 2007, 23, 149–150).

mekanismiin, joka normaalistaa yksilöitä vertailemalla, eriyttämällä, asettamalla arvojärjestykseen ja erottamalla keskenään. Tähän kiertyy myös Foucalt'n työtä kohtaan suunnattu kritiikki. Häntä on kritisoitu esimerkiksi siitä, ettei hän tarjoa normatiivisia perusteita asettua vastustamaan vallankäyttöä.

Myös feministitutkijat ovat keskustelleet kriittisesti Foucault'n työstä saaden siitä myös vaikutteita (Oksala 1997, 168–169; Kantola 2010, 84–87). Nähdäkseni ruumiinfenomenologinen käsitys eletystä, intentionaalisesta ruumissubjektista – minun elävästä ruumiistani – voi tarjota kriittisen risteymän, jossa valta ja pyrkimys vapauteen voivat kohdata lähtökohdistaan. Feministisen tutkimuksen näkökulmasta tartun ajatukseen (Oksala 1997, 169, 185), jonka mukaan Foucault'n ajatuksia voi "käyttää apuna kohti omia tavoitteitamme", erityisesti niiden rakentavassa ja avartavassa merkityksessä.

Kuvasin edellä ruumissubjektia ruumiinfenomenologisen teoretisoinnin (Merleau-Ponty 1962, xiii; 2000, 175–176) lähtökohdista intentionaalisena, maailmaan suuntautuneena, kahdella erityisellä tavalla: kielen ja kommunikaation sekä seksuaalisuuden osalta. Merleau-Pontyn (1962, 193) mukaan kieli *"edustaa ruumissubjektin ottamaa asentoa merkityksiensä maailmassa"*.[34] (Käännös VY) Kieli ilmentää ruumiin asettumista maailmaan, ruumiin asentoa maailmassa ja asento pyrkii ilmaisemaan ruumiinfenomenologisesta[35] näkökulmasta, miten ruumis on maailmassa (Heinämaa 1996, 15, 94–95).

Ruumissubjektin seksuaalisuus kattaa koko ihmisen eksistentiaalisen olemisen maailmassa kietoutumalla kaikkeen käyttäytymi-

34. *It presents or rather is the subject's taking up of a position in the world of his meanings.*

35. Asentojen, tilan sekä toimijuuden tarkentamisesta ruumiinfenomenologista teoretisointia eri painotuksin soveltaen (ks. esim. Husso 1997; 2003; Nykyri 1997; 1998; Kosonen 1998; Utriainen 1999; Honkasalo 2000; 2001; 2004; 2008; Puuronen 2001; 2004; Kankkunen 2004; Paju 2005).

seen. Sen vuoksi se on ymmärrettävä ihmisen olemassaolon tyyllisenä piirteenä niin, että se ei rajoitu mihinkään tiettyyn elimeen tai toimintaan, vaan se ilmenee ihmisen elimien, ominaisuuksien ja tekojen muodostamassa kokonaisuudessa. Tämä yhteenliittymisen muoto viittaa tekojen kudokseen, olemisen tapaan, jota Merleau-Ponty luonnehtii tyyliksi. Tyylin tarkentuu ilmentymissään, mutta elää samalla myös jo toisissa ilmentymissä, jonka vuoksi kyse on tyylin avautumisesta, ei sen noudattamisesta. Sukupuoli kulkee fyysisen, psyykkisen, luonnollisen ja kulttuurisen poikki merkiten ennen muuta ihmisen olemisen tapaa, tyyliä, ruumiillisen tai mentaalisen ominaisuuden sijaan. (Merleau-Ponty 1962, 156–171; Heinämaa 1996, 155–160.)

Sovellan tyylin käsitettä tekojen kudoksena ja olemisen tapana, kokonaisuutena, jonka keskiöön ei tarkennu seksuaalisuus ”sinänsä”. Hahmotan tyyliä maailmaan asettuneen, eletyn intentionaalisen ruumissubjektin kautta, joka tarkentaa asentoa tyylillisenä olemisen tapana. Tyylin ilmentymät, tarkentumisen kohdat, kiinnitän ruumiinfenomenologista teoretisointia seuraten yksilön kokemuksellisuuteen ja tunteisiin (ks. Merleau-Ponty 1962, 193; Heinämaa 1996, 15, 94–95; Heinämaa & Reuter 1996, 140–141), joissa pitäytyminen tarkentaa asentoja, joita yksilöt ottavat ja joita heille annetaan. Tyylin ilmentymät, kokemukset ja tunteet, on myös kiinnitettävä, jotta niillä olisi sisältöä tarkentaa asentoja. Kokemukseen ja tunteeseen kiinnittyvä sisältö viittaa tässä kokemuksen (ja tunteen) mieleen eli merkitykseen (ks. Merleau-Ponty 1962, 198; Ricœur 2000, 43–44), joka syntyy ja tulee tulkituksi paitsi yksilökohtaisesti myös kulttuurisidonnaisesti. Esimerkiksi tutkimuksen aihepiirin merkitysten kirjo tulee rajautuneeksi riippuen siitä, mihin kulttuuriin kytkeytyvästä tutkimuksesta on kyse ja keiden kokemuksia ja tunteita pyritään kuuntelemaan.

Edellisen perusteella näkisin, että kokemukseen ja tunteeseen liitettävä merkitys niin yksilökohtaisena kuin kulttuurisidonnaise-

na tarkoittaa sukupuolen tyylin hahmottamisessa sitä, että tarkentumisen kohtaa ei tule ymmärtää luonteeltaan normittavana eikä myöskään kaikenkattavana. Esimerkiksi lähtökohtainen kiinnittyminen biologiseen tyttö–poika-sukupuolidikotomiaan ei tarkoita sitä, että siihen kytkeytyvät tyylin ilmentymät, yksilökohtaiset sekä kulttuurisidonnaiset tunteet ja kokemukset sulkisivat tarkentumisen kohdallaan tyylin avautuvaksi jäävän luonteen.[36] Sukupuoli tyylinä ei tarkoita kohtaloa (ks. Kankkunen 2004, 19–20). Tyylin ilmentymät voivat edellä kuvatun perusteella tulla seuranneeksi kulttuurisia käsityksiä sukupuolen tekemisestä, tuntemisesta ja kokemisesta tai ne voivat asettua haastamaan niitä. Kiinnostavaa on se, mitä tyylin avautuminen kulloinkin kertoo.

Foucault'n (2000, 185–312; myös Oksala 1997, 170; Vähämäki 1998; Alhanen 2007, 139–149; Kantola 2010, 84–87) teoriassa (bio) valta yhdessä kurinpitotekniikoiden kanssa pyrkivät normaalistamaan kuuliaisten ruumiiden tuottamisen, mikä kasvatuslaitoksessa toimii esimerkiksi yksilöiden luokitteluna normaalista epänormaaliin. Tutkimassani lukiokoulutuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelijaa normaalistetaan koulukulttuuristen järjestysten mukaiseksi erilaisten kuritekniikoiden avulla. Tämänkaltainen normaalistaminen tarkentaa valtaan kiinnittyvänä mitä ruumiille tehdään tai on tehty.

Ruumiinfenomenologinen käsitys eletystä, intentionaalisesta ruumissubjektista – minun elävästä ruumiistani – voi tarjota kriittisen risteymän, jossa normaalistamiseen pyrkivä valta kohtaa ruumissubjektin yksilöllis-kulttuuriset kokemukset ja tunteet. Tämänkaltainen risteymä voi kertoa paitsi opiskelijaa normaalistavista koulukulttuurisista järjestyksistä myös siitä, seuraako vai haastaako

36. Kiitän Sara Heinämaata kriittisestä kommentista (Nordic Society for Phenomenology, Annual meeting 25–27 of April 2008, Kaunas, Lithuania), joka ohjasi avaamaan tätä työni sisällöllisesti keskeistä seikkaa.

opiskelija niitä. Siitä kertovat tyylin ilmentymät eli yksilökohtaiset sekä kulttuurisidonnaiset tunteet ja kokemukset, joista tyylin avautuvaksi jäävää luonnetta voi hahmottaa. Edellisen perusteella näkisin, että ruumiinfenomenologinen lähtökohta eletystä, intentionaalisesta ruumissubjektista voi tarjota vallan keskeltä mahdollisuuden kurkottaa myös ruumiin vapauteen tarkentamalla kokemusten ja tunteiden äärellä, miten ruumis on maailmassa.

4 Feministisen etnografian metodologia ja (ruumiin)fenomenologinen tieto

Tässä pääluvussa syvennyn tutkimukseni metodologisen perustan avaamiseen tieteenfilosofisesta näkökulmasta. Kiinnitän tarkasteluni filosofiseen sekä sukupuolisensitiiviseen teoretisointiin. Kuvatuista lähtökohdista hahmottuu feministisen etnografian metodologia, jossa tiedon ja todellisuuden muodostama liitto ehdottaa merkitysten kiinnittyvän, mutta jättävän tilaa myös avautuville merkityksille erityisesti epäpuhtaan ja poeettisen kielen osalta. Kehittämäni feministisen etnografian metodologia merkitsee sovellusta, joka osallistuu sinällään myös tutkimusparadigmasta käytävään keskusteluun. Luvun lopuksi kuvaan tutkimuksessani kerätyn aineiston laadun sekä määrän ja kuvaan myös aineiston analyysi- ja tulkintaprosessia.

Etnografian fenomenologiset juuret

Etnografisen tutkimuksen lähtökohdat voidaan paikantaa antropologien tekemään etnografiseen tutkimukseen, mutta myös yhteiskuntatieteellisen laadullisen tutkimuksen historiaan. Etnografista tutkimusta ovat perinteisesti tehneet antropologit vieraissa kulttuureissa sekä sosiologit suurkaupungeissa. (LeCompte & Preissle 1993, 1–7.) Siihen sana etnografiakin vieraasta kulttuurista kirjoittamisena viittaa (ks. Salo 1999, 15). Kouluetnografian lähtökohdat paikantuvat ja painottuvat kulttuuriantropologiaan ja sosiologiaan siten, että amerikkalainen perinne on ammentanut enemmän antropologiasta ja brittiläinen taas sosiologiasta (Atkinson & Delamont 1980; ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2001).

Syrjäläisen (1994, 74–75) mukaan kasvatustieteellisen etnografian lähtökohdat paikantuvat hengentieteellis-fenomenologiseen suuntaukseen, jossa voidaan erottaa hermeneuttinen, fenomenologinen sekä kriittinen kasvatustiede. Monitieteinen tutkimukseni leikkaa teoreettis-metodologisesti näitä kasvatustieteellisiä painotuksia. Hermeneuttis-fenomenologinen kasvatustiede viittaa tavoitteeseen, jossa kokemuksellisuutta ja tunteita seuraten pyrin kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan lukiokulttuuria. Kriittinen, radikaali kasvatustiede (ks. Aittola & Suoranta 2001, 7–17; Suoranta 2005, 15–16, 70–72) tarkoittaa myös sukupuolisensitiivisen näkökulman huomioimista pyrkimyksessä tasa-arvoon koulumaailmassa (esim. Lahelma 1992; 2009; Lahelma & Gordon 2002; Näre 2004, 14).

Feministinen kouluetnografiani paikantuu kasvatustieteen kontekstissa kasvatussosiologisen, sukupuolisensitiivisen ja filosofisen tutkimuksen monitieteiseen viitekehykseen. Filosofisen tutkimuksen osalta etnografiani paikantuu erityisesti saksalaisen Edmund Husserlin ja ranskalaisen Maurice Merleau-Pontyn teoretisoinnin piiriin. Tämän paikannuksen pohjalta voidaan hahmottaa erityisesti fenomenologinen etnografia, josta myös monet muut etnografian tyypit ammentavat lähtökohtia.[37] Fenomenologisen filosofian lisäksi etnografia palautuu myös hermeneuttisen filosofian suuntaukseen (Maso 2001, 143; ks. myös Moustakas 1994, 9–10), jossa korostuu

37. Jaber F. Gubrium ja James A. Holstein (1994, 352) erittelevät esimerkiksi vanhaa ja uutta etnografiaa. Vanhassa etnografiassa tutkittavat käsitettiin ainoastaan yhtenä osana sosiaalista ympäristöä. Analyyttisissä pohdinnoissa painotettiin tutkittavien elämän objektiivisuutta ja luonnollisuutta. Uudessa etnografiassa tutkittavia pidetään pikemminkin toimijoina, subjekteina, ja ajatellaan, että tutkittavat luovat itse todellisuutensa, johon tutkija syventyy. Uudessa etnografiassa objektiivisuutta perinteisessä, positivistisessa mielessä (ks. esim. Töttö 1997, 38–40; 2000, 21–23) ei pidetä keskeisenä kriteerinä tutkimuksen laadulle. Vahva objektiivisuus kääntyy subjektiivisuuden merkityksen tiedostamiseksi (ks. esim. Harding 1993, 69–71).

tulkinnan merkitys suhteessa kieleen. Paul Ricœurin (2000, 10) mukaan käänne eideettisestä fenomenologiasta kohti hermeneuttista fenomenologiaa, joka on fenomenologiaa myös Husserlin tarkoittamassa mielessä, sisältää hermeneuttisen ennakko-oletuksen, joka sulkee pois idealistista tulkintaa fenomenologian yhteydessä.

Saksalaista Edmund Husserlia (1859–1938) on pidetty ”puhtaan” fenomenologian perustajana. Hänen pyrkimyksenään fenomenologiassa oli paluu asioihin itseensä, ”zu den Sachen selbst”, mikä tarkoittaa palaamista alkuun, asioihin sinänsä, sellaisina kuin ne ilmenevät Puhtaan minän välittömässä kokemuksessa.[38] Husserlin työ vaikutti ranskalaisen Merleau-Pontyn ajatteluun ja teoretisoitiin. Merleau-Ponty (1962; 2000; Heinämaa 1996; Maso 2001, 143) ei kuitenkaan Husserlin tapaan pitänyt Puhdasta minää, tietoisuutta, teoriansa päämääränä (eikä mahdollisena), koska eletyn intentionaalisen ruumissubjektin maailmassa oleminen muodostuu

38. Husserl (1995) tavoitteli fenomenologisella metodillaan erityistieteiden perustana olevaa olemustietoa, joka on olennaisinta ja keskeisintä tutkittavassa ilmiössä. Ilmiön kuvaamisessa on keskeistä pitäytyminen aistihavaintojen kautta saaduissa kokemuksissa ja niihin liittyvien intersubjektiivisten merkitysten kautta ilmiön kuvaamisessa. Husserl kuvaa tien olemustietoon käyvän useiden reduktioiden (sulkeistusten) kautta, joissa tutkittavaa ilmiötä pyritään tarkastelemaan ilman luonnollisen eli tieteellisen/arkiasenteen painoa. Husserlin mukaan sulkeistusten kautta saavutetaan lopulta Puhdas minä, tietoisuus, jolla on fenomenologisen asenteen kautta esteetön pääsy ilmiön olemukseen, eidokseen. Husserlin kunnianhimoinen tavoite varmasta olemustiedosta, joka on saavutettavissa Puhtaan minän fenomenologisen asenteen kautta, on kuitenkin jättänyt jälkeensä joitakin ongelmallisia kysymyksiä. Kysymykset koskevat esimerkiksi mahdollisuutta ylipäätään saavuttaa Puhdas minä, tietoisuus, sekä teorian ja elämismaailman välistä kytköstä, jonka Husserl ajatteli ylittävänsä epookin (sulkeistus Puhtaaseen minään, tietoisuuteen) kautta. (Esim. Merleau-Ponty 1962, xi–xiv, 2000; 174–176; Juntunen 1986, 115–123; Spiegelberg 1994.) Herbert Spiegelbergin (1994, 69, 147) mukaan Husserlin jättämät kysymykset odottavat edelleen ratkaisemista.

Merleau-Pontylle lähtökohdaksi, josta kaikki lähtee ja johon kaikki lakkaamatta, vastavuoroisesti palaa.

Sanoudun irti ”puhtaasta fenomenologiasta” sekä modernin epistemologisesta perustasta, jonka ymmärrän kytkeytyvän ajatukseen jonkinlaisesta staattisesta tiedosta, totuudesta (Crotty 1998, 185). Tähän liittyy myös ymmärrykseni etnografisesta metodologiasta (mt., 5; myös Lappalainen ym. 2007), joka merkitsee alkuperäisimmillään kulttuurin tutkimista (Salo 1999, 19; Tolonen 2001, 49). Käytännössä etnografia tarkoittaa tutkijan fyysistä ja myös symbolista siirtymistä kentälle, tutkittavaan kulttuuriin, jossa hän osallistuu enemmän tai vähemmän näkyvästi kentän toimintaan kysellen, katsellen ja kuunnellen. Havaintojaan etnografi kuvaa mahdollisimman tiheästi (thick) ja kuvaavasti paitsi kenttäselonteoissaan myös muiden keräämiensä aineistojen kautta. (Geertz 1973; 1988; Hammersley & Atkinson 1995, 1–2.) Syvennyn seuraavassa avaamaan tutkimukseni kannalta merkityksellistä tiedon ja todellisuuden[39] muodostamaa liittoa, joka ehdottaa kyseiseen liittoon hakeutuvien merkitysten paitsi kiinnittyvän, myös jättävän tilaa avautuville merkityksille erityisesti epäpuhtaan ja poeettisen kielen osalta.

Todellisuuden ja tiedon liitto

Paikannan etnografisen tutkimukseni ontologiset sitoumukset Merleau-Pontyn (1962, x; 2000, 172) jo (pää)teoksessaan Phénoménologie de la Perception kuvaamiin lähtökohtiin maailman, todellisuu-

39. Sandra Harding (1987, 3) määrittää epistemologiaa teoriaksi tiedosta. Se vastaa kysymyksiin esimerkiksi siitä, kuka voi olla tietäjä (voiko nainen olla?) ja millaisia asioita voidaan tietää (lasketaanko subjektiivisia totuuksia tiedoksi?). Ontologisilla lähtökohdilla viittaan käsityksiin maailman, todellisuuden luonteesta (Määttänen 2001, 35–36). Liz Stanley ja Sue Wise (1993) kytkevät feministisen epistemologian ja feministisen ontologian toisiinsa tiedon ja olemisen kietoutumisena.

den luonteesta: ”Maailma on olemassa ennen kaikkia siitä tehtäviä analyysejä”. Etnografisessa tutkimuksessa tämä viittaa tutkittavan kulttuurin, kentän olemassaoloon, jonka kuvaaminen on etnografin keskeisin tehtävä (Hammersley & Atkinson 1995, 10).[40] Etnografina minulla on siis kenttä, jonka kulttuuria olen siirtynyt ruumiillisena, havainnoivana subjektina kuvaamaan.

Kuvatuista lähtökohdista haluan ehdottaa ja sovitellen argumentoida tutkimukseni ontologisten sitoumusten paikantamista materialistiseen ontologiaan (Määttänen 2001, 37–38), joka fenomenologiaan kytkeytyvänä sulkee nähdäkseni tulkintaa ontologisesta idealismista. Näkisin ehdotukseni valaisevan (ruumiin)fenomenologisesta näkökulmasta sitä, kuinka todellisuuden ja tiedon muodostama liitto voi tulla ilmaistuksi eletyn intentionaalisen ruumissubjektin myötä. Ehdotukseni pyrkii tarkentamaan todellisuuden ja tiedon liiton muodostumista ja kuvaamista havaitsijan ja havaintokohteen, havaintotilanteen, risteymänä (ruumiin)fenomenologian yhteydessä (ks. sekä vrt. Murakami 2009; Taipale 2009). Pyrin osoittamaan, kuinka kyseinen liitto ja risteymä, joka tulee ilmaistuksi eletyn intentionaalisen ruumissubjektin myötä, merkitsee etnografille välinettä (Merleau-Ponty 1962, 82) kuvailla tutkimaansa kulttuuria.

Ennen ehdotustani etnografian ontologisten sitoumusten paikantamisesta materialistiseen ontologiaan avaan lyhyesti käsitystäni siitä, miksi ontologisen idealismin kytkeytyminen fenomenologiaan näyttäytyy hankalana. Ontologinen idealismi perustuu oletukseen todellisuudesta henkisenä tai ideaalisena. Idealismia voidaan tarkastella edelleen objektiivisena ja subjektiivisena idealismina. Objektiivisen idealismin mukaan aistihavainto on liian häilyvä ja harhaan-

40. Vrt. myös Krieger (1991, 56), jonka mukaan yksi etnografisen kuvauksen päämäärä on tulla tietoisemmaksi siitä, kuinka etnografi luo todellisuutta, jota hän kuvaa.

johtava, jonka vuoksi objektiivinen idealismi luottaa aistihavainnon sijaan järjen kautta saavutettaviin puhtaisiin ideoihin. Tämän seurauksena todellisuus merkitsee objektiiviselle idealismille järjen kautta saavutettavia puhtaita ideoita, joka ei ole kestävä lähtökohta fenomenologiassa. Subjektiivinen idealismi (synonyymina fenomenalismi) puolestaan esittää, että ideoiden maailma on riippuvainen subjektista. Ideat ovat ilmiöitä, jotka havaitaan aistien välityksellä, jolloin todellisuus merkitsee aistien kautta havaittuja ideoita. Subjektiivinen idealismi ei luota todellisuuden olemassaoloon ilman aistihavainnon kautta saatavaa tietoa. (Määttänen 2001, 37–45.)

Fenomenologian kytkeytyminen ontologiseen materialismiin subjektiivisena idealismina ei ole ongelmallista siinä suhteessa, että molemmissa tieto, jonka subjekti ”saa” aistihavainnon kautta, on linkittyneenä (materiaaliseen) todellisuuteen. Ongelmallista subjektiivisen idealismin näkökulmasta suhteessa fenomenologiaan kuitenkin on, että ontologinen tieto muodostuu ideoista: todellisuus on pohjimmiltaan aistihavaintoon perustuvaa idealismia. Tässä yhteydessä jäävät avaamatta kysymykset siitä, miten nämä ontologiaa perustavat ja aistihavaintoon pohjautuvat ideat käsitteellistyvät, sekä siitä, miten on selitettävissä ideoiden ontologisen kytköksen luonne suhteessa käsitykseen todellisuudesta idealistisena.

Ontologinen materialismi esittää, että materia on olemassa tietoisuudesta huolimatta. Tietoisuuden ominaispiirteet selitetään olettamatta itsenäisiä, ideaalisia tai henkisiä olentoja. (Määttänen 2001, 39.) Käsitys jatkaa kartesiolaisen mieli/tietoisuus–keho-dualismin ylläpitoa, ja sen vuoksi tarkennan sitä ruumiinfenomenologian yhteydessä. Yhdyn tietyssä määrin käsitykseen, jonka mukaan materia on olemassa tietoisuudesta huolimatta. Olen esimerkiksi oppinut ja omaksunut käsityksen maapallon olemassaolosta olemalla ruumiillisena tässä maailmassa. Kyseisen käsityksen oppiminen ja tietäminen on kuitenkin edellyttänyt eletyn intentionaalisen ruumissubjektin(i), maailman ja Olemisen Kiasmaa (ks. Merleau-

Ponty 1968, 130), sitä, että ruumiini on muodostanut kokemuksen ja liittänyt siihen merkityksen koskien käsitystä maapallon olemassaolosta. En näe mahdollisena tai relevanttina pohdintaa pelkän tietoisuuden tai kehon mahdollisuuksista tietää kyseistä asiaa.[41] Näyttäisi pikemminkin siltä, että sitoutuminen ontologiseen materialismiin (ruumiin)fenomenologian yhteydessä ei pidä relevanttina kysymystä siitä, mitä on. Sen sijaan tulee kysyä miten se, joka

41. Stanleyn ja Wisen (1993, 194–195) mukaan ontologia tarkoittaa teoriaa todellisuudesta tai olemisesta. Kartesiolaisessa tarkastelussa Oleminen sidotaan tietoisuuteen ja kehoon, joka merkitsee tietoisuuden yhdistämistä mieheen ja kehon yhdistämistä naiseen. Tämä viittaa tietoisuuden eli rationaalisuuden yhdistämistä mieheen ja ei-rationaalisuuden eli emootioiden ja tunteiden yhdistämistä naiseen. Feministinen ontologia hylkää edellä esitetyn lähtökohdan ja esittää itsen ja toiset historiallisesti, kulttuurisesti ja kontekstuaalisesti erityisinä sekä vuorovaikutuksessa muuttuvina. Lähtökohta kytkeytyy Merleau-Pontyn (1968, 130–155) käsitykseen ruumiista Kiasmana, joka tarkoittaa ruumiin, maailman ja Olemisen kietoutumista ontologis-epistemologisesti. Alfred Schutzin (1980, 11) mukaan tämä yhteisesti jaettu ontologis-epistemologinen perusta tekee mahdolliseksi toisen ymmärtämisen ylipäätään. Sitoudun tämän myötä tutkimuksessani ruumis ja ruumiillisuus-termeihin, joilla viittaan ruumiinfenomenologiseen teoretisointiin ja sen myötä sisällöllisesti relevanttiin terminologiaan (ks. Ronkainen 1999, 45; vrt. Vilkka 1992). Ruumis ja ruumiillisuus merkitsevät ruumiinfenomenologisesta lähtökohdasta Kiasmaa, joka on ymmärrettävissä eletyn intentionaalisen ruumiin, maailman ja Olemisen kietoumana (Merleau-Ponty 1968, 130), joka muodostaa erottamattoman risteymän. Tästä johtuen kartesiolainen lähtökohta tietoisuuden/mielen ja kehon erillisyydestä muuttuu epärelevantiksi ja katoaa (vrt. Charpentier 2004, 77, 92; ks. Richardson 2000, 929; Jokinen, Kaskisaari & Husso 2004, 8). Selvyyden vuoksi mainittakoon, että keho ja kehollisuus-termejä käytetään useinmiten yleisessä fenomenologiassa (Perttula 1995, 17; Ronkainen 1999, 45), jonka voi tulkita kytkeytyvän holistisista pyrkimyksistään huolimatta ainakin terminologialtaan (ks. esim. Rauhala 1993, 70) kartesiolaisen mieli/tietoisuus–kehodualismin ylläpitämiseen.

on, ilmenee tai todellistuu meille (ks. Husserl 1995; Heinämaa 1996; Roinila 2003, 12).

Ontologinen materialismi (ruumiin)fenomenologiaan kytkeytyneenä merkitsee sitä, että todellisuus koostuu eri tavoin järjestyneestä materiasta: fyysisestä (esimerkiksi koulu rakennuksena tai kulttuuri konkreettisena taideteoksena) ja henkisestä (esimerkiksi subjektiiviset tunteet ja kokemukset kulttuurista). Myös henkisen materian voi ajatella ilmenevän tai materialisoituvan jossakin muodossa. Esimerkiksi subjektiiviset tunteet ja kokemukset voivat materialisoitua erilaisina ilmeinä tai kirjattuina diskursseina, joita voidaan tarkentaa kulttuurisina ”asentoina”, joita ihmiset ottavat ja joita heille annetaan. Ja tarkennan vielä: vaikka edellä kuvaan fyysistä ja henkistä materiaa eriteltyinä, on olennaista huomata, että ne sisältyvät toisiinsa. Ei ole olemassa toista ilman toista. Nähdäkseni ruumissubjektin mahdollisuus havaita tai aistia jotakin ylipäätään todentaa tarkennustani. Siitä seuraa, että ontologinen materialismi kytkee tietoisuuden ja kehon ruumiissa eikä ajattele erillisen, idealistisen ontologian mahdollisuutta. (Ks. Määttänen 2001, 37.) Merleau-Ponty (1968, 57, ks. myös 103) ilmaisee saman ontologisen ja epistemologisen kytköksen[42] seuraavassa: *”Olen maailmassa. Idealismi ja reflektiivisyyden pakko katoavat, sillä suhde tietoon perustuu ”olemisen suhteeseen”.”*[43] (Käännös VY)

---

42. Myös Stanley ja Wise (1993, 191–193) kytkevät episteemiset ja ontologiset lähtökohdat toisiinsa. Heidän mukaansa kartesiolainen teoria tietoisuuden/mielen ja kehon erillisyydestä kieltää ontologiset perusteet, jotka viittaavat esimerkiksi tuottajien kokemuksiin ja ymmärrykseen. He liputtavat materialistisen tietoteorian puolesta: esimerkiksi naisten kokemukset sorrosta ovat episteemisesti kontekstisidonnaisia ja siten ontologisesti perusteltuja. Tämä merkitsee, että ruumiin kokemukset, joihin myös tunteet (emotions) kuuluvat, ovat kulttuurisia.

43. *I am in the world. Idealism and the reflective cramp disappear because the relation of knowledge is based on a ”relation of being”.*

Merleau-Pontyn (1962, 82) mukaan eletty ruumissubjekti merkitsee välinettä, joka mahdollistaa ihmisen olemisen maailmassa, se kytkee ihmisen väistämättömästi olevaan maailmaan: *"The body is the vehicle of being in the world (…)"*. Ruumis on edellytys sille, että voimme ylipäätään olla tietoisia maailmasta: *"I am conscious of the world through the medium of my body"*. Ruumis ei rakenna tai muodosta todellisuutta, maailmaa, vaan maailmassa olevana pelkästään kuvaa jo olemassa olevaa todellisuutta (Merleau-Ponty 1962, x; 2000, 172). Ruumissubjekti ei siten aseta maailmaa vaan asettuu jo olevaan maailmaan (Heinämaa 1996, 62) ja pyrkii kuvaamaan tuota asettumista(aan).[44] Tätä lähtökohtaa olen soveltanut etnografina menemällä kentälle, havainnoimalla kentän tapahtumia ja kuvaamalla tutkittavaa kulttuuria kenttäselonteoissani.

Ymmärrän maailmaan asettuneen ruumissubjektin havaitsemistapahtuman siten, että havaintoa vastassa on oltava jotakin, jotta havainto ylipäätään olisi havainto jostakin. Myös Husserl kuvaa fenomenologian yhteydessä kokemuksia ajallisena ja intentionaalisena, johonkin suuntautuneina. Jokainen kokemus suuntautuu tai kohdistuu johonkin esimerkiksi siten, että havaitseminen on aina jonkin havaitsemista ja tunteminen on aina jonkin tuntemista. (Heinämaa 1996, 37–38.) Husserlin fenomenologisen metodin juuret paikantuvat sen transsendentaalisista pyrkimyksistä huolimatta olevaan maailmaan ja elettyihin kokemuksiin (Merleau-Ponty 1962, vii; 2000, 170; Pasanen 1993, 83). Kokemuksen suuntautuminen johonkin kytkee Husserlin fenomenologian metodina ontologiseen kannanottoon samalla, kun se sulkeistusten eli reduktioiden kautta pyrkii irtautumaan olemassaoloa koskevista väitteistä matkalla "asioihin itseensä". Ehdottamani tulkinnan mukaan (ruumiin)feno-

44. Myös fenomenologiasta alkuperäisimmillään voi lukea saman tavoitteen: keskeiseksi nousee intentionaalisen maailmasuhteen, maailmaan asettumisen kuvailu (ks. Taipale 2006, 25–25).

menologia kytkeytyy ontologiseen kannanottoon, jonka ymmärrän materialistisena.

Kenttätyöskentelyä tekevänä etnografina havaintokokemukseni kohdistuivat kenttään, joka tarkoittaa eräässä Pohjois-Suomen kaupungissa sijaitsevaa keskikokoista (noin 300 opiskelijan) ja ”keskivertoa” Lapinkulman lukiota.[45] Lapinkulman opiskelijat olivat valtaosin pohjoissuomalaisia (valkoihoisia) nuoria, joihin kuului kenttäsyksyn 2002 aikana yksittäisiä vaihto-opiskelijoita sekä maahanmuuttajanuoria. Jouduin tekemään joitakin rajauksia tutkittavan kulttuurin kuvauksen suhteen, koska kaikkea ei ole mahdollista eikä edes mielekästä kuvata. Etnografilla tulisikin olla kentälle mennessään muutama alustava tutkimuskysymys (ks. Hammersley & Atkinson 1995, 33), joiden suuntaamana hän voi aloittaa havaintojen kirjaamisen.

Itselläni alustavat tutkimuskysymykset koskivat luokatonta lukio-opiskelua ja identiteetin muotoutumista. Mietin, missä määrin luokaton lukio tarjoaa sosiaalista ympäristöä itseään hahmottavalle lukiolaiselle. Mietin myös, miten lukiolaiset, erityisesti tytöt, kokevat opiskelun luokattomassa lukiossa ja sen tarjoamassa sosiaalisessa ympäristössä. Tasa-arvoon pyrkivässä mutta myös sukupuolittuneeksi luonnehditussa koulukulttuurissa (ks. Lahelma 1992; 118–122; 2009; Lahelma & Gordon 2002; Hakala 2007; Jauhiainen 2009) se on ohjannut etnografin katsettani enemmän tyttöjä sopeuttavien käytäntöjen ja järjestysten tunnistamiseen (ks. myös Thorne 1993, 171). Lukiota luonnehditaan esimerkiksi vahvasti naisistuneena (Rinne 2007, 208; ks. myös Opetusministeriö 1993, 67), tyttöistyneenä (Lahelma 1992, 119; 2009, 144) ja jopa tyttöjen hallitsema-

45. Käytän tutkimuskoulusta peitenimeä. Anonyymisyyssyistä ei luonnehdi lukiota tarkemmin.

na kouluna (Lampinen 2000, 94), vaikka lukiot ovat vain lievästi tyttöenemmistöisiä.[46]

Avaan tutkittavan kulttuurin kuvaukseen liittyvää rajausta myös fenomenologisesta näkökulmasta. Samalla tulee perustelluksi etnografin katseen kohdentamisessa fenomenologisesta näkökulmasta se, mihin etnografilla on havainnoissaan mahdollisuus ja lupa tarttua. Husserlin fenomenologisen metodin yhteydessä mainitaan yleensä kaksi reduktiota, eideettinen reduktio ja epookki. Husserl (1995) itse tarkoittaa reduktiolla yleensä transsendentaalista reduktiota, epookkia. Matti Juntunen (1986, 70–73, 96–97) tulkitsee eideettisen reduktion ja epookin toisistaan riippuvaisiksi ja niiden eri vaiheet keskenään limittyviksi. Eideettisen reduktion yksi vaihe on tutkittavan ilmiön toissijaisten tekijöiden karsiminen, jonka tutkija voi Husserlin mukaan suorittaa teoreettiseen intressiin nojaten. Teoreettinen intressi viittaa jokaiseen tutkimustilanteeseen liittyvään tutkimusintressiin, jonka mukaan tietyt seikat huomioidaan ja tietyt sulkeistetaan. (Juntunen & Mehtonen 1982, 110–111; Juntunen 1986, 76–79.)

Husserl kuitenkin tekee reduktion pyrkimyksen (ja koko fenomenologisen hankkeensa) kannalta ongelmallisen ennakko-oletuksen (Kaarto 2004, 73): kun jotakin sulkeistetaan jostakin, joudutaan tekemään ennakko-oletus siitä, mikä tai mitä on sulkeistuksen kohteena ja mitä tulee/voidaan sulkeistaa. Kun sulkeistuksen kohteena oleva ilmiö joudutaan hahmottamaan jo ennen ”asioihin itseensä” pääsemistä, fenomenologian pyrkimys Husserlin tarkoittamassa

46. Lapissa toimi lukuvuoden 2009–2010 aikana yhteensä 22 lukiota, joissa vuonna 2009 tutkintotavoitteisia opiskelijoita oli yhteensä 3 850, joista vähän yli puolet (59,8 %) oli tyttöjä. Lukioiden opiskelijamäärän sukupuolijako on samanlainen koko maassa: vuonna 2009 tutkintotavoitteisia opiskelijoita oli yhteensä 112 100, joista vähän yli puolet (57 %) oli tyttöjä. (Ks. http://www.laaninhallitus.fi/lh/lappi/sivistys/home.nsf (luettu 29.7.2010); http:// www.stat.fi (luettu 29.7.2010)

mielessä kyseenalaistuu. Päädytään väistämättä siihen, että myös havainnossa ja kokemuksessa on mukana teoriaa, merkityksiä, sekä tulkintaa – miten muuten havainto ja kokemus voisivat kertoa jostakin? Ilja Mason (2001, 138) käsityksen mukaan fenomenologia kytkeytyy etnografiaan myös sulkeistamisen osalta: kaikenkattavaa, tutkittavaan ilmiöön liittyvien ennakko-oletusten sulkeistamista voidaan pitää pelkkänä myyttinä. Niin fenomenologin kuin etnografinkin sulkeistamista ohjaa vääjäämättä tutkimukselle asetettu teoreettinen viitekehys. Etnografi tai fenomenologi voi kuitenkin pyrkiä tiedostamisen ja sen eksplisiittisen reflektoinnin kautta pidättäytymään omista ilmiöön liittyvistä ennakko-oletuksistaan.

Edellä kuvatun pohjalta voin kiteyttää, että Merleau-Pontyn (1962; 2000) ruumiskäsitys, eletty ruumissubjekti, merkitsee etnografille välinettä, joka mahdollistaa tutkittavan kulttuurin kuvaamisen. Merleau-Pontyn ruumiskäsitys pyrkii ylittämään dualistisen käsityksen tietoisuuden/mielen ja kehon erillisyydestä[47], joka merkitsee myös etnografille lupaa kirjata elävän ruumiin(sa) inhimillisiä kokemuksia, joita tieteellinen maailmakuva ei tunnista (Heinämaa & Reuter 1996, 149). Merleau-Pontylle (1962, vii; 2000, 170) (ruumiin)fenomenologia merkitsee pyrkimystä kuvata ruumissubjektin kokemusta elettynä, elävässä maailmasuhteessa, tieteen selityksiä havainnoinnissa sulkeistaen: ”Fenomenologia on (…) yritys käsitellä avaruutta, aikaa ja maailmaa sellaisina kuin ne ”eletään”. Se on yritys kuvata kokemustamme suoraan sellaisena kuin se on (…).” Merleau-Pontyn (1993a, 17–20) mukaan vain taiteessa voidaan saavuttaa tämänkaltainen elävä maailmasuhde kehon ja tietoisuuden sulautumisena ruumiissa: ”Toden totta – miten henki voisikaan maalata? Itse asiassa maalari muuttaa maailman maalaukseksi lainaamalla sille ruumiinsa.” Maalarin työtä voisi verrata kuvatulla tavalla tutkija-

47. Merleau-Ponty antaa pelkän tietoisuuden sijaan eletylle ruumiille perustavan ontologisen aseman (Young 1990, 147).

etnografin työhön: myös etnografi muuttaa tutkimansa kulttuurin tutkimustekstiksi, kuvaksi, tietoisuuden ja kehon sulautuessa toisiinsa ruumiissa.[48]

Kun Merleau-Ponty (1962, xi, viii; 2000, 170–174) lähtee liikkeelle ruumiinfenomenologiassaan siitä ajatuksesta, että ruumis on maailmaan sijoittunut intentionaalisessa suhteessa, hän samalla vakuuttaa, että ihmistä tai maailmaa voi ymmärtää ainoastaan konkreettisen todellisuuden pohjalta. Konkreettinen todellisuus viittaa tässä kokemukseen elettynä, sellaisena kuin se on, ilman tieteellisiä selityksiä. Olemme kaikki maailmaan sijoittuneita ja samalla aina myös kulttuurisidonnaisia (Merleau-Ponty 1962, 198; myös Honkasalo 1996, 123) ja kuvaamme tuota sijoittumistamme näiden reunaehtojen sisällä.

Merleau-Pontyn (1962, xiv–xvii; 2000, 176–178) ruumiinfenomenologiassa ruumiin toimiva sitoutuminen maailmaan merkitsee olemusta, jota tulee ymmärtää ja käsitteellistää: ”Maailma ei ole se mitä ajattelen, vaan se, minkä elän”. Tämän valossa on ymmärrettävää, miksi fenomenologinen reduktio merkitsee Merleau-Pontylle (1962, xiv; 2000, 176) eksistentialistisen filosofian lähtökohtaa. Intentionaalisuus, mielen muodostaminen jostakin tai jonkin olemisen tavan tavoittaminen alkaa merkitä meille, minulle, jonkin asian tavoittamista – ymmärtämistä – siihen liittyvien moninaisten

48. Teoksessa Sense and Non-Sense Merleau-Ponty (1964, 17; ks. myös 1993, 39) kuvaa tietoisuuden ja kehon sulautumista toisiinsa ruumiissa taidemaalari Cèzannen ajatuksin: *”The landscape thinks itself in me” (…) ”and I am its consciousness”.* Merleau-Pontyn (1964a, 48) esimerkkien valossa ontologisen ja epistemologisen valinnan tai eron tekeminen suhteessa maailman ja taiteen tai aistiemme ja maalauksen välillä on mahdotonta, koska ne ovat toisissaan – maailma on taiteessa ja aistimme ovat maalauksessa: *”There is no choice to be made between the world and art or between ”our senses” and absolute painting, for they pass into one another”.*

merkitysten kautta elävässä maailmasuhteessa (mt., 1962, xviii–xix; 2000, 180).

Martina Reuterin (2002, 269) mukaan Merleau-Pontyn pyrkimys on kuvata tätä esirefleksiivistä, ruumiillista suhdettamme maailmaan, joka viittaa havainnon merkitykseen, aistiemme luomaan maailmasuhteeseen. Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia asettaa samalla perustan etnografin työlle ja etnografiselle metodologialle täsmentäen, että havainnon kautta muodostunut suhde maailmaan on välttämätön ehto suhtautua maailmaan tietoisella tavalla. (Merleau-Ponty 1962, viii; 2000, 171)*:* ”Kaiken minkä tiedän maailmasta, jopa tieteen kautta, tiedän itse näkemäni tai maailmassa kokemani perusteella”. Merleau-Ponty (1993a, 16) painottaa: (…) ”tiede on vain olemassaolevan, luonnollisen maailman perustalle kehitetty rakennelma” (…). Lyhyesti tiivistäen: ruumiillinen suhteemme maailmaan edeltää tieteellistä suhdettamme maailmaan. Tähän myös etnografinen metodologia parhaimmillaan perustuu: tutkittavan kulttuurin kuvaamiseen ruumiillisena subjektina kulttuurin sisältä käsin (Hammersley & Atkinson 1995, 1–10), mutta samalla kuin vierain silmin.

Etnografin ei siis tulisi suhtautua kentän tapahtumiin itsestäänselvästi. Hänen tulisi pyrkiä näkemään ja kuvamaan tuttukin asia kuin uutena ja ihmeellisenä. (Hammersley 1992, 33; Hammersley & Atkinson 1995, 9, 115.) Ihmettely kuvaakin hyvin etnografiaa, sen fenomenologisia juuria ja myös etnografin työtä. Filosofi René Descartes kirjoittaa kuvaavasti ihmettelystä kaiken oudon, vieraan ja tavattoman havaitsemisen edellytyksenä.[49] Hän kuvaa ihmette-

49. Ihmetys (lisäksi rakkaus, viha, halu, ilo, suru) on yksi kuudesta passiosta Descartesin (1989, 52–56) teoretisoinnissa. Ihmetys merkitsee jonkin uuden tai erilaisen kohtaamista yllättämisen kautta (mt., 52). Reuterin (2005, 110–111) tulkinnan mukaan ihmetys ei merkitse kohteen omistamista: ihmetys tarkoittaa tuoretta otetta suhteessa ihmetyksen kohtee-

lyä tilana, jossa tiedot ja ennakko-odotukset eivät ohjaa näkemistä (Heinämaa 1996, 173), juuri sitä samaa lähtökohtaa, johon etnografin tulisi (jossain määrin) pyrkiä.[50]

Sovelsin itseeni kenttätyöskentelyn aikana lähes tiedostamatta Merleau-Pontyn (1962, xiii; 2000, 175–176) kuvaamaa reduktion ajatusta – ihmettelyä maailman edessä. Huomasin omakohtaisen reduktion erityisesti syksyn 2002 kenttätyöskentelyn alkaessa ja esimerkiksi silloin, kun palasin kentälle (konkreettisesti) taukojen jälkeen. Jouduin pitämään taukoja kenttätyöskentelystä syksyn 2002 aikana pisimmillään noin viikon ajan perheenjäsenen sairastumisen vuoksi. Palatessani taukojen jälkeen kentälle huomasin yllätykseksi kohtaavani ja havainnoivani kentän asioita kuin uusin silmin, ihmetellen. Siinä mielessä oli ilmeistä, ettei kenttä käynyt liian tutuksi. Samalla voin kuitenkin pohtia, menetinkö ehkä jotain.

Kentän liiallinen tuttuus tai vieraus ei ole etnografille aivan ongelmatonta. Tuttuus voi viestiä riittämättömästä objektiivisuudesta, jota etnografi tarvitsee jossain määrin säilyttääkseen tietyn etäisyyden ja analyyttisen otteensa kenttään. Jos kenttä tuntuu etnografista kovin tutulta, hänen on todennäköisesti hankala havainnoida ja nähdä asioita ulkopuolisen silmin – asento, johon etnografin tulisi pyrkiä. (Hammersley & Atkinson 1995, 115.) Kentän liiallinen vieraus voi puolestaan kertoa, että tutkija ei ole onnistunut pääsemään sisään kentälle, ei edes välitilaan (ks. Tolonen 2001, 44–45; Palmu 2007, 139), johon kouluetnografin asennon on kuvattu tarkentuvan.

---

seen – asento, jonka myös etnografi parhaimmillaan löytää (ks. Hammersley & Atkinson 1995, 115).

50. Mason (2001, 138) mukaan myös fenomenologinen menettelytapa [metodi] merkitsee sitä, että jokaista ilmiötä pyritään tarkastelemaan uusin silmin – jopa intuitiivisesti (ks. Moustakas 1994, 32–33) – ikään kuin ilmiö ilmenisi tietoisuudelle ensimmäistä kertaa. Näin menetellen ilmiön rikkaus tulee parhaiten esille. Mason (2001, 138) mukaan juuri tämä edustaa fenomenologisen menettelytavan vahvuutta.

Omalla kohdallani voin tämän valossa pohtia, olisinko kokenut asentoni tarkentuvan vähemmän välitilaan (ks. Tolonen 2001, 44–45; Palmu 2007, 139) – en täysin kentän sisä-, mutta en täysin kentän ulkopuolellekaan – jos olisin viettänyt siellä yhtäjaksoisemmin koko syksyn. Olisinko saanut enemmän tilaisuuksia tutustua opiskelijoihin, jos olisin työskennellyt kentällä yhtäjaksoisemmin ja/tai pidempään? Näihin kysymyksiin en osaa antaa mitään tyhjentävää vastausta. Koko kenttätyöskentelyn ajan koin kuitenkin olevani ja kulkevani välitilassa.

Tutkijana olin Lapinkulman lukiossa, kentällä, tutustuen lukiokulttuuriin myös sukupuolisensitiivisestä näkökulmasta. Luokattomuuden eriasteisessa yhteisöttömyydessä – ryhmien vaihdellessa välillä kursseittain – koin pääseväni sisään kentälle hetkiin, esimerkiksi juttutuokioihin tunneilla tai välitunnilla. Juttutuokioiden aikana minut voitiin ”sulkea ulos” kentältä kulloisenkin juttuporukan jatkaessa juttelua keskenään. Niissäkin tilanteissa olin kyllä kentällä, mutta kuitenkin ”ulkona” kentältä. Tolonen (2001, 51) kyseenalaistaa omassa kouluetnografiassaan, onko kyse kentälle sisäänpääsystä vai pikemminkin mukanaolosta, vieressä seuraamisesta ja välitilassa olemisesta. Hän kuvaa sisäänpääsyään kentälle vaiheittaiseksi, katkonaiseksi, ja tunnistaa sisäänpääsynsä pikemminkin tarinoiksi sisäänpääsyistä erilaisiin hetkiin. Tunnistan kuvauksesta jotain myös oman asentoni välitilaisuudesta kenttätyöskentelyn aikana – asennon, joka alkoi kirjautua paperille monin tavoin.[51]

Etnografian osalta soveltamani liitto tiedosta ja todellisuudesta tarkentuu edellä kuvatun pohjalta. Merleau-Ponty (1962, xx–xxi; 2000, 182) kuvaa fenomenologiaa maailman paljastamisena, joka sellaisenaan nojaa itseensä tai muodostaa jopa perustan itselleen. Merleau-Ponty (1962, xvi; 2000, 178) kirjoittaa: ”Olemme totuudessa ja evidenssi on ”kokemus totuudesta”. (…) ”havaintoa ei vain oleteta

51. Ks. pääluku ”Avauskertomus näkymättömässä muurissa”.

todeksi vaan että se määrittyy meille pääsynä totuuteen".[52] Sitoudun Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologiseen lähtökohtaan eletyn ruumissubjektin, etnografin, sijoittumisesta maailmaan, kulttuuriin ja sen myötä ajatukseen tiedon kuvaamisesta subjektiivis-kulttuu-

52. Ontologisilta sitoumuksiltaan ruumiinfenomenologia tähyilee eri suuntiin kuin konstruktivismi ja sosiaalinen konstruktionismi (ks. Ronkainen 1999, 82). Michael Crotty (1998, 58) kuvaa konstruktivismia epistemologisena lähtökohtana, joka viittaa jokaisen ainutlaatuisiin, yhtä arvokkaisiin kokemuksiin maailman jäsentämisessä. Sosiaalinen konstruktionismi puolestaan korostaa kulttuurin otetta ihmisiin ja heidän kokemuksiinsa. Kulttuuri muokkaa tapaa, jonka kautta asioita nähdään tai koetaan, ja joka kytkeytyy kokemuksen kulttuurisidonnaiseen merkitykseen. Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (1993, 9) määrittelevät sosiaalisen konstruktionismin näkökulmaksi, jossa kielen käyttöä ei tarkastella siltana todellisuuteen, vaan osana todellisuutta itseään, omana ontologianaan. Gergenin (1997) mukaan sosiaalisen konstruktionismin sisällä diskurssia maailmasta ei pidetä maailman heijastumana tai maailman karttana vaan yhteisöllisen vaihdon artefaktina. (Artefakti, joka voidaan käsittää ihmiskäsien aikaansaannoksena (Salonen 2008, 33), on kiinnostava termi sosiaalisen konstruktionismin yhteydessä viitatessaan diskurssin tuottajiin, ihmiskäsiin.) Sosiaalisessa konstruktionismissa todellisuus ja itse rakennetaan diskursseissa, jotka muodostavat myös oman ontologiansa (vrt. Ricœur 2000, 69–71). Gubriumin ja Holsteinin (1997) mukaan fenomenologinen etnografia sijoittuu näkemyserojen suhteen naturalismin ja konstruktionismin puoliväliin. Etnografit, kuten naturalistitkin, pyrkivät mahdollisimman lähelle tutkittavia menemällä itse kentälle. Etnografit eivät kuitenkaan naturalistien tapaan ajattele, että näin menettelemällä he löytäisivät jonkin kätketyn ja jaetun, kognitiivisen järjestyksen. Konstruktionismiin fenomenologinen etnografia kytkeytyy jossain määrin ontologisten näkemysten valossa. Fenomenologisten etnografien mukaan (tutkittavassa) ryhmässä on aina myös yksilöllisiä eroja näkemysten (todellisuudesta) suhteen. Näistä eroista johtuen, ja niiden tuloksena, todellisuuden rakentuminen voidaan nähdä erilaisena. (Maso 2001, 144.) Tulkintani mukaan Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia mahdollistaa konstruktivismin ja sosiaalisen konstruktionismin tietoteoreettisina lähtökohtina edellyttämällä maailmassa olevan ruumiin – diskurssin tuottajan tai tuottajat – sekä osoittamalla suuntaa (ks. varsinainen teksti) myös diskurssin ontologiseen referenssiin (Yliraudanjoki 2004).

risidonnaisena (mt. 1962, viii; 2000, 171): ”Fenomenologia kuvailee, ei selitä tai analysoi”. Merleau-Ponty (1962, vii; 2000, 170) kuvaa fenomenologian päämääräksi ihmisen ja maailman ymmärtämisen ”konkreettisen todellisuuden” pohjalta, mikä tarkoittaa naiivin, elävän maailmayhteyden tavoittelua erityistieteen painosta riisuttujen kokemusten kuvaamisena. Maailmassa olon kuvaamisen tulisi alkaa näiden kokemusten kautta, sillä tiede alkaa merkitä kokemuksen rinnalla jo selitystä tai järkeilyä maailmasta, jossa olemme.

Seuraava Merleau-Pontyn (1962, ix; 2000, 171) kuvaus kiteyttää etnografiani osalta todellisuuden ja tiedon liiton metodologisten ratkaisujen valossa:

> Asioihin itseensä palaaminen tarkoittaa paluuta tähän maailmaan ennen tietoa, maailmaan, josta tieto aina *puhuu* ja johon verrattuna kaikki tieteellinen määritteleminen on abstraktia, merkin asemaan jäävää ja toissijaista, kuten maantiede verrattuna maisemaan, jossa liikkuessamme olemme ensin oppineet, mitä metsä, preeria tai joki ovat.

Tiedon ja todellisuuden liiton mahdollistaa eletty intentionaalinen ruumissubjekti, joka havainnoissa(an) ilmaisee ruumissubjektin maailmasuhdetta, maailmaan asettumisen(sa) elävää, lakkaamatonta suhdetta.[53] Tiedon ja todellisuuden liitto edellyttää – nähdäkseni myös etnografiassa ja etnografilta – ruumiillisen havainnon kautta muodostunutta suhdetta maailmaan, tutkittavaan kulttuuriin, joka muodostuu välttämättömäksi ehdoksi, jotta voi suhtautua maailmaan, kulttuuriin, tieteellisellä tavalla. (Merleau-Ponty 1962, vii; 2000, 170; Reuter 2002, 269.) Tämä tarkoittaa myös sitä, että tutkiva

53. Clark Moustakas (1994) avaa fenomenologisten tutkimusmetodien filosofisia lähtökohtia sivuten havainnon ja tiedon kytkeytymisessä (mt., 53–54) myös Merleau-Pontyn (1962) teoretisointia. Moustakas (1994) keskittää kuitenkin pohdintansa lähinnä Husserlin puhtaan fenomenologian ympärille.

subjekti, tutkimuksen kohde ja konteksti kietoutuvat toisiinsa (ks. Honkasalo 1996, 123) tutkimusprosessin eri vaiheissa eikä tulkinnalta voida välttyä todellisuuden ja tiedon liiton osalta (vrt. Kankkunen 2004, 161). Avaan seuraavassa kyseistä lähtökohtaa paikantaessani käyttämääni metodologiaa feministiseksi.

Feministisen etnografian metodologia

> *Mielestäni kiinnostavaa etnografiassa on, miten siihen suhtautuu. (…) Etnografia vaatii sisua (…)* (Krieger 1991, 217.)[54] (Käännös VY)

Etnografiaa on haastavaa yrittää määritellä kovin yksiselitteisesti tai täsmällisesti (esim. Hammersley 1992, 29; Hammersley & Atkinson 1995, 1–2; Salo 1999, 17–19; Metso 2004, 55). Clifford Geertz (1973; 1988) kuvaa etnografiaa tutkimusprosessiksi, jossa tutkimuskohde yleensä jakautuu konkreettisesti ja symbolisesti menemiseksi sinne (going there), olemiseksi siellä (being there) ja olemiseksi täällä (being here). Sinne meneminen tarkoittaa tutkittavaan kulttuuriin menemistä ja siellä olemista sekä pyrkimystä kuvata kyseistä kulttuuria tiheästi (thick). Täällä oleminen tarkoittaa pitkälti kirjoittamista – kulttuuriin menemisen ja siellä olemisen vaiheiden kirjoittamista tutkimukseksi eli grafiaksi (ks. Salo 2007, 227). Oman tutkimusprosessini osalta koin kuljettavani kenttää vähintääkin symbolisesti mukana ruumiissani koko kenttätyöskentelyn ajan myös niinä päivinä, kun en ollut kentällä konkreettisesti. Se viittaa siihen, että ”menin ja olin” usein ajatuksissani kentällä paikasta riippumatta.

James Clifford (1986, 2–7; ks. myös Coffey 2005) kuvaa etnografian sijoittuvan vahvojen merkitysjärjestelmien, kuten kulttuurien, luokkien, rotujen ja sukupuolten väliin ja rajoille. Se viittaa myös

---

54. *I think the interesting thing about ethnography is what you make of it. (…) Ethnography takes guts (…)*

etnografisen tietämisen ja tiedon mahdollisuuksiin: vaikka etnografia kuvailee, joudutaan samalla myös tulkitsemaan. Etnografia liikkuu edellä kuvattujen merkitysjärjestelmien rajoilla ja kertoo esimerkiksi yhteisöllisen järjestyksen perustuksista ja monimuotoisuuksista. Se tarkentaa tietämisen ja tiedon mahdollisuuksia: etnografia on tuottamissaan ”totuuksissa” jo syntyjään osittainen – sitoutunut ja vaillinainen.

Katariina Hakalan ja Pirkko Hynnisen (2007, 211) mukaan etnografia haastaa käsityksen täydellisen yhteisymmärryksen mahdollisuudesta. Se tarkoittaa myös sitä, että käsitys absoluuttisesta totuudesta tutkijan löydettävissä olevana, siellä-jossain olevana asioiden oikeana laitana, on niin käytännössä kuin teoriassa mahdoton. Esimerkiksi kouluetnografin kentällemeno havahduttaa tyypillisesti siihen, kuinka moniääninen, tapahtumarikas ja kohtaamisiltaan sattumanvarainen kenttä usein on. Edellisen perusteella ymmärrän hyvin ajatuksen siitä, että minkäänlaisen absoluuttisen totuuden tai ainoan oikean tarinan kertominen on jo lähtökohtaisesti – ainakin kouluetnografille – mahdotonta.

Etnografia viittaa tutkimusmenetelmällisenä käsitteenä metodologiaan (esim. Crotty 1998, 5; Tedlock 2000, 455–456; Lappalainen ym. 2007; vrt. Chambers 2000, 852–859), jossa hyödynnetään erityyppisiä metodeja aineiston keräämisessä. Aineistoja kerätään (ks. esim. Salo 1999, 45–46; Tolonen 2001, 71; Fontana & Frey 2000; Palmu 2003, 27–34; 2007, 142–143; Hakala 2007) tyypillisesti havainnoimalla ja haastattelemalla. Näitä metodeja käytin itsekin kirjoitelmien keräämisen ohella. Näiden lisäksi voidaan ottaa valokuvia, videoida, kerätä erilaisten monisteiden ja asiapapereiden lisäksi oppilaiden piirustuksia ja julisteita sekä hankkia käyttöön vaikkapa oppikirjoja, riippuen tutkimuskysymyksistä, joihin etsitään vastauksia.

Etnografian yhteydessä on painotettu paikallisen kulttuurin tutkimista sisältäpäin (Tolonen 2001, 49) – kulttuurista kirjoittamis-

ta (Salo 2007, 227). Kenttätyöskentelyyn ryhtyvän etnografin tulisi kohdistaa huomionsa siihen, mitä instituutiot, toiminnot, kuvat, tavat, asiat ja muut ilmiöt merkitsevät heille, jotka elävät niiden keskellä (Ruohonen & Laitila 1994, 120). Kyse on kuitenkin aina tulkinnasta (ks. Crapanzano 1986, 51), siitä, mitä kulttuurisidonnaisia merkityksiä on mahdollisuus jakaa yhdessä tutkittavien kanssa. Vincenzo Crapanzano (1986, 74) esittää, että merkityksen ymmärtäminen on aina yksilöllistä, minkä vuoksi toisten luomia merkityksiä ei ole mahdollista lukea oikein. Hän korostaa tulkintaa (mt., 51) merkitysten lukemisessa.

Jaan käsityksen merkityksen yksilökohtaisuudesta, mutta näen merkityksen kytkeytyvän samanaikaisesti myös kulttuuriin (ks. Merleau-Ponty 1962, 198; myös Honkasalo 1996, 123). Ilman merkityksen intersubjektiivista tulkintapintaa kulttuurissa kävisi tulkinta mahdottomaksi. Vaikka kokemus (ja tunne) sinällään jää jakamattomaksi (Merleau-Ponty 1962, 337; Ricœur 2000, 43–44), jakajaansa odottavat kokemuksiin (ja tunteisiin) liitettävät merkitykset, joita ovat näkyvän muodosta luettava näkymätön (Merleau-Ponty 1968, 215) ja jotka sijaitsevat ihmisten välissä tulkittavana (Ruohonen & Laitila 1994, 126). Kulttuurin tutkiminen sisältäpäin on nähdäkseni mahdollista ainoastaan näiden reunaehtojen sisällä.

Tätä taustaa vasten Merleau-Ponty (1962, xix; 2000, 181) kuvaa fenomenologiaa äärimmäisen subjektivismin ja äärimmäisen objektivismin yhdistymisenä käsityksissä maailmasta ja rationaalisuudesta. Yhdistyminen voi tapahtua kokemusten ja niihin liitettävien intersubjektiivisten merkitysten kautta; erilaiset kokemukset vahvistavat toisiaan ja sitä myötä syntyy erilaisten kokemusten yhteinen merkitys. Vaikka toisen ihmisen kokemusta sinällään ei ole mahdollista tavoittaa, on siinä mahdollista tavoittaa kokemuksen mieli eli merkitys (Merleau-Ponty 1962, 337; Ricœur 2000, 43–44), jonka

tulkitsen kulttuurisidonnaisena tutkimukseni kontekstissa.[55] Myös Susan Krieger (1991, 54) viitaa kokemuksen intersubjektiiviseen merkitykseen kirjoittaessaan: *"Mielestäni on tärkeää yrittää ymmärtää kokemuksia, jotka eivät ole omia. Kuitenkin (…) ne ovat yrityksiä, joista kertyy vain kokemusten osasia."*[56] (Käännös VY)

Merleau-Ponty (1962, xx; 2000, 181) kirjoittaa kauniisti kokemusten liittymisen ihmeestä – joka on läsnä meille joka hetki – meissä itsessämme. Kokemukseen liittyvä intersubjektiivinen merkitys mahdollistaa myös kommunikaation kahden ihmisen välillä (Ricœur 2000, 43–44). Tähän ajatukseen perustan tutkittavien ja tutkijan mahdollisuuden kommunikoida, jakaa kokemuksiin liitettäviä kulttuurisia merkityksiä itse etnografisen kenttätyöskentelyn aikana sekä myös aineiston analyysivaiheessa (Hammersley & Atkinson 1995, 156). Ajatus kytkeytyy kuvatussa merkityksessä myös feministiseen fenomenologiaan (ks. Alcoff 2000, 47–51), jossa tiedon määritellään tuottuvan elävän kokemuksen maailmasidonnaisuudessa.

Etnografian yhteydessä kysymys teoriasta on paradoksaalinen mutta välttämätön. Klassinen etnografia on korostanut vieraiden kulttuurien kuvailevaa tutkimuksen tapaa, joka merkitsee kulttuurin "puhdasta", teoriavapaata kuvaa ja samalla antropologisen teorianmuodostuksen esivaihetta (Englund 1994, 197; ks. myös Chambers 2000; Tedlock 2000). Tämä on asento, johon etnografin tulisi kiistämättä jossain määrin pyrkiä, jotta hän voisi säilyttää tietyn etäisyyden ja analyyttisen otteen suhteessa tutkittavaan kulttuuriin (ks. Hammersley & Atkinson 1995, 115; Coffey 2005). Toisaalta tutkitta-

---

55. Kyseenalaistan samalla Mason (2001, 139) esittämän ajatuksen, että toisten kokemuksia olisi sinällään mahdollista kokea sulkeistamalla omia ennakko-oletuksia kokemuksiin liittyen.

56. *I think it is important to try to grasp experiences that are not one's own. However (…) they are attemps, they grasp only small pieces of experiences.*

van kulttuurin kuvaaminen sellaisenaan, ilman teoriaa, on etnografille mahdotonta: etnografin työtä ohjaa vääjäämättä tutkimukselle asetettu teoreettinen viitekehys (Englund 1994, 217–218; Maso 2001, 138). Kyse on etnografin tiedostuksesta ja sen eksplisiittisestä reflektoinnista suhteessa tutkittavaan kulttuuriin, jonka kautta etnografi voi pyrkiä pidättäytymään omista ennakko-oletuksistaan.

En siis etnografina voi ohittaa teoriaa. Pidän kiinni tästä ajatuksesta tarkentaessani etnografiaani feministiseksi etnografiaksi (vrt. esim. Stacey 1988; ks. Behar 1996; Denzin 1997; Coffey 1999; Ahmed 2000; Tedlock 2000; Reger 2001; Skeggs 2001; Lahelma & Gordon 2007). Beverly Skeggsin (2001, 426) mukaan feministinen politiikka koskee aina valtaa: miten valta toimii ja miten sitä voi haastaa. Etnografina voin kysyä aluksi itseltäni, onko minulla valtaa tai valtuuksia ylipäätään väittää tekeväni ja kirjoittavani tutkimusta, jota nimitän feministiseksi etnografiaksi. Tai kenellä olisi? Sitä pohdin ruumiinfenomenologisen teoretisoinnin pohjalta.

Paikannan soveltamani[57] feministisen etnografian metodologisen lähtökohdan samaan perustaan, jolla lepäävät tutkimukseni osalta todellisuuden ja tiedon muodostaman liiton lähtökohdat: Merleau-Pontyn (1962; 1964; 1964a; 1968; 1993; 1993a; 2000) ruumiinfenomenologiseen lähtökohtaan eletystä intentionaalisesta ruumissubjektista maailmassa, maailmaan asettautuneena ja suuntautuvana. Maailmaan suuntautuneisuus on subjektin perustavaa ruumiillista asentoa, joka otetaan maailmassa. Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologiassa intentionaalinen eletty ruumis kokemuksineen, tunteineen ja tuntemuksineen ylittää dualistisen teorian välittämän käsityksen kehon ja tietoisuuden erillisyydestä sulattaen ne toisiinsa ruumiissa. Ruumissubjektin tuntemukset ja tunteet merkitsevät ruumiinfenomenologiassa ruumiin ottamaa asentoa maailmassa. Tuntemuksia ja tunteita ei voida tämän teorian mukaan eristää ruu-

57. Ks. esim. Chambers 2000.

missubjektista, sillä tunteet ja tuntemukset ovat keskeinen osa ruumissubjektia ja sen intentionaalisuutta. (Heinämaa & Reuter 1996, 140–141.)

Tutkimuksessani tämä viittaa tutkittavien ruumiillisuuden ja sen intentionaalisuuden lisäksi myös tutkijan ruumiillisuuteen ja sen intentionaalisuuteen, kontekstisidonnaisiin kokemuksiin ja tunteisiin.[58] Kokemukset ja tunteet sekä niihin liittyvät merkitykset kiinnittyvät tutkittavien asentojen kuvaamisen lisäksi myös oman asentoni tarkentumisen kuvaukseen erityisesti syksyn 2002 kenttätyöskentelyn osalta. Asentoni tarkentumisen kuvaaminen kytkeytyy etnografisen tutkimuksen tavoitteeseen, joka pyrkii säilyttämään ja välittämään tutkimuksen kontekstin niin alkuperäisenä kuin se on mahdollista. Se voi merkitä esimerkiksi tutkimuksen sosiaalisen kontekstin kuvaamisessa tilan, ihmisten, toiminnan ja tapahtumien, yksittäisten toimintojen, ajankulun, päämäärän sekä koettujen ja ilmaistujen tunteiden kuvaamista. (Hammersley & Atkinson 1995,

58. Portugalilais-amerikkalainen aivotutkija ja neurologi Antonio Damasio (2000; 2001; 2003) on tutkinut tietoisuutta, tunteita ja aivojen toimintaa. Hänen käsityksensä tunteista ja emootioista ylittää tulkintani mukaan kartesiolaisen mieli/tietoisuus–keho-dualismin ja on siten kytkettävissä ruumiinfenomenologiseen tunteiden teoretisointiin. Damasion (2000, 41) mukaan tunteet viittaavat sisäisiin ja yksityisiin, emootioihin tiukasti kytkeytyviin tunnekokemuksiin. Emootio puolestaan viittaa ulospäin suuntautuvaan, julkiseen (ks. mt., 41), joka ilmaisee sisäisen ja yksityisen tunteen ulkoisesti. Järjestys on seuraava: ensin ilmenee emootio, esimerkiksi hymy, joka kertoo ilon tunteesta (mt., 47). Damasio (2003, 266–267) tiedostaa esitykseensä sisältyvän ajatuksen mieli–keho-dualismin suuntaan, mutta korostaa pyrkivänsä: (…) ”mielen ja kehon tai emootion ja tunteen muodostaman yhtenäisen kokonaisuuden ymmärtämisen edistämiseen”. Hänen (2000, 257) mukaansa emootio, tunne ja tietoisuus liittyvät kehoon, kehon ollessa niiden yhteinen kenttä. On huomattava, että Damasion teosten suomennoksissa käytetään sekä keho (esim. 2000, 257) että ruumis (esim. 2001, 132) -termejä. Tulkintani mukaan Damasion (esim. 2003, 266–267) omaan teoretisointiin perustuen ruumis-termi on sisällön puolesta kohdallisempi.

185.) Marja-Liisa Honkasalo (1996, 123) jatkaa ajatusta kuvaamalla antropologista tutkimusta tekevän subjektin, tutkimuksen kohteen ja kontekstin kietoutuvan toisiinsa tutkimusprosessin eri vaiheissa. Olen pyrkinyt soveltamaan edellä kuvattua lähtökohtaa omassa tutkimuksessani, minkä seurauksena tuottunut tieto on osittaista: se jää kaihtamaan staattista tietoa ehdottomana totuutena (ks. Clifford 1986, 2–7; Crotty 1998, 185; Hakala & Hynninen 2007, 211).

Kun kulttuurisidonnaisten ruumissubjektien kokemusten intersubjektiivinen liittyminen merkitysten kautta tarkoittaa Merleau-Pontylle (1962, xix–xx, 337; 2000, 181) kokemusten liittymisen ihmettä, voi sen etnografisessa tutkimuksessa ymmärtää mahdollisuutena jaettuihin merkityksiin. Voisiko se viitata koskettavuuden mahdollisuuteen: jakaa tutkijan ja lukijoiden kesken (tunne) kokemuksia?[59] Ajattelen, että juuri tunteet tekevät toisen ymmärtämisen ja siten koskettavuudenkin mahdolliseksi (ks. Krieger 1991, 220; Honkasalo 1996, 125). Jaana Venkula (2003, 51) täsmentää tunteiden olevan ihmisen herkin ja sen vuoksi tärkein yhteys todellisuuteen. Kirjoitan tutkimukseeni vihjeitä mahdollisesta

59. Tarkennan tässä yhteydessä Tuula Tammisen (2004, 87) esittämää käsitystä tunteista ja niiden jaettavuudesta. Tammisen (mt., 87) mukaan tunteet ovat jaettavissa toisen ihmisen kanssa. Ymmärtääkseni Tamminen (mt., 87) kuitenkin viittaa tunteista kirjoittaessaan emootioihin, jotka edeltävät tunteita, mutta ovat silti tiiviisti kietoutuneina tunteisiin (ks. Damasio 2000, 41–47). Tunne sinänsä viittaa johonkin sisäiseen ja jakamattomaan, kun taas emootio, joka voidaan mieltää ulkoisena vihjeenä, merkkinä tunteesta, on tulkittavissa ja jaettavissa siihen kytkeytyvien kulttuurisidonnaisten merkitysten kautta. Tunteet kertovat sisällämme olevasta elämäntilasta (Damasio 2003, 131): tunteet ovat mielen tason ilmaus emootioista sekä niiden taustalla olevista asioista (mt., 164). Tähän perustuen olen nähnyt omassa tutkimuksessani mahdollisena ainoastaan tulkita kulttuurisidonnaisesti sukupuolistuvia merkityksiä, joita myös tunteisiin ja niistä vihjaaviin emootioihin voidaan liittää tutkimukseni aihepiirin kontekstissa.

koskettavuudesta ajatellen, että jokainen löytää tiensä sen suhteen. Mahdollista on myös, että tutkimukseni ei kosketa lukijaansa.

Tämänkaltainen uskoutuminen tekee kuitenkin (feministi)etnografin äärimmäisen haavoittuvaksi, sillä hän tietää, että (tunne)kokemusten kertomisesta ei välttämättä muodostu yhdistävää, koskettavuuden risteymää hänen, tutkittavien ja lukijoiden välille. Tunteista kertominen voi sekä etäännyttää että lähentää. Tämän ajatuksen tiedostaen kytken myös tunteiden kuvaamisen tutkimustehtäviini ja huomautan, että tunteet kertovat myös yksilöä laajemmista asioista, kuten esimerkiksi sukupuolen kulttuurisista liitoksista. (Väätäinen 2002, 11.) Esimerkiksi tunteet, joita tytöt ja pojat elävät koulussa, kertovat sukupuol(t)en ylläpitämisestä ja haastamisesta tunteisiin liitettävien kulttuurisidonnaisten merkitysten kautta. Pyrkimykseni on tämän pohjalta houkutella lukijaa keskusteluun tekstini (ks. Krieger 1991, 199; myös Thorne 1993, 26), ja ehkä itsensäkin kanssa.

Liz Stanleyn ja Sue Wisen (1993, 168) mukaan tämänkaltainen menettely merkitsee erilaista tietä, joka tarkoittaa myös tutkijan avoimuutta ja haavoittuvuuden osoittamista. Se merkitsee tutkimusprosessin aukikirjoittamista: tutkijan avoimuutta tekemiensä ratkaisujen ja valintojen suhteen. Se merkitsee myös sitä, että vaikka en pääse kiinni toisen ihmisen kokemukseen tai tunteeseen sinänsä, voin esittää tulkinnan tästä kokemuksesta tai tunteesta suhteessa jaettuun, kulttuurisidonnaiseen (myös sukupuolistuvaan) merkitykseen. Siinä on ollut apuna myös oma haavoittuvuuteni.

Stanley ja Wise (mt., 177; ks. myös Ellis & Bochner 2000, 738) painottavat, kuinka itsensä kirjoittaminen tutkimusprosessiin on myös pelottavaa ja vaarallista: haavoittuvuus ja sen osoittaminen on aina pelottavaa. Eikä pidä unohtaa tutkittavien haavoittuvuutta: heidän elämänsä, tunteensa sekä ymmärryksensä joutuvat suurennuslasin alle tarkasteltavaksi niin, että usein heillä ei ole mitään sa-

nansijaa (valtaa) vaikuttaa itseään koskevaan tietoon (esim. Mietola 2007, 162–163).

Jos koskettavuutta määritellään kognitiivisena ja affektiivisena risteymänä subjektissa (Ziehe 1991, 200), kytkeytyy se ruumiinfenomenologiseen lähtökohtaan eletystä intentionaalisesta ruumissubjektista maailmassa, jolloin ruumiin tuntemukset ja tunteet voidaan ymmärtää koko subjektin olemiseen liittyvinä prosesseina (Merleau-Ponty 1962, 77). Tunteet ja tuntemukset ilmaisevat ruumissubjektin asentoa[60] maailmassa (Heinämaa & Reuter 1996, 141), joka kytkeytyy yksittäisen ruumissubjektin asennon, hänen hahmottamansa maailman kautta myös toisten asentoihin, hahmotettuihin maailmoihin (Heinämaa 1996, 84–85; myös Honkasalo 1996, 125). Tähän lähtökohtaan perustan ajatuksen mahdollisesta koskettavuudesta tutkittavien, tutkijan sekä lukijoiden kesken ja tarkennan sovellustani feministisen etnografian metodologiasta.

Skeggsin (2001, 426) mukaan ei ole olemassa yhtä feminismiä tai yhtä etnografiaa. Kyse on siitä, miten feminismi määritellään tai miten sovellettava etnografinen metodologia määritellään (myös Coffey 1999, 12). Skeggsin (2001, 426) mukaan etnografia ja feminismi eivät kuitenkaan ole ristiriidassa keskenään, koska molemmissa korostuvat muun muassa kokemukset, osallistujat, määritelmät, merkitykset, konteksti sekä joskus myös subjektiivinen omakohtaisuus. Nämä kaikki kietoutuvat yhteen refleksiivisessä[61] (ks. Harding 1993, 69; Ronkainen 2000, 172) tutkimusotteessa, jo-

60. Myös Damasion (2000, 41; 2001, 132) mukaan ilmaisemme emootioita lihasvasteiden kautta tunteisiin kytkeytyvinä esimerkiksi konkreettisena ruumiin asentona.

61. Ymmärrän termien refleksiivinen ja reflektiivinen merkitykset rinnakkaisina, samaan asiaan viittaavina. Molemmat termit viittaavat pohtivaan otteeseen suhteessa tutkimuskontekstiin, omasta tietämisestä tietämiseen ja sen aukikirjoittamiseen (Harding 1986, 148; 1993, 69; Behar 1996, 169; Ronkainen 2000, 172; Latvala 2004, 263).

ka tarkoittaa pyrkimystä tietää omasta tietämisestään tutkimusprosessin ajan. Näin ollen feminismi ja etnografia kytkeytyvät vahvasti toisiinsa (Hammersley & Atkinson 1995, 16–22).

Johanna Latvalan (2004, 263–282; myös Stanley & Wise 1993, 168) mukaan reflektiivinen tutkimusote tarkoittaa pyrkimystä tehdä tutkimusprosessista avoimempi niin, että myös lukijoilla on mahdollisuus lukea, nähdä ja ehkä jopa omakohtaisesti kokea jotakin siitä, mitkä asiat ovat olleet vaikuttamassa tutkimuksen tekoon ja aineistosta tehtyihin tulkintoihin. Tämä edellyttää feministiseltä etnografilta reflektiivistä tutkimusotetta suhteessa tutkittavaan kulttuuriin sekä kysymyksiin, joihin hän pyrkii etsimään vastauksia (ks. Hammersley & Atkinson 1995, 17–22; Coffey 1999, 12).

Olen pyrkinyt edellä kuvattuihin tavoitteisiin tutkimuksen aukikirjoittamisen (esim. Stanley & Wise 1993, 168; Latvala 2004, 263–264) näkökulmasta. Se tarkoittaa kenttätyöskentelyn aikana esimerkiksi tutkimuskysymysten tarkentamista sekä kenttäsuhteiden kehittymisen kuvaamista (esim. Coffey 1999, 56; Palmu 2007, 139–142). Kenttäsuhteiden kehittymisen kuvaamiseen liittyy tutkittavien asentojen kuvaamisen ohella oman asentoni tarkentaminen erityisesti syksyn 2002 kenttätyöskentelyn osalta.

Kenttäsuhteiden kehittyminen ja kuvaaminen avaavat etnografiaan liitettyä tutkija–tutkittavat-asetelman epätasa-arvoa, josta myös feminististä etnografiaa on kritisoitu. Kenttätyöskentely merkitsee esimerkiksi tunkeutumista sosiaalisten suhteiden tilaan, josta etnografi on vapaampi lähtemään kuin tutkittavat. Etnografi on myös se henkilö, joka tekee lopulliset aineistotulkinnat ja kirjoittaa etnografian kirjalliseen muotoon omalla äänellään huolimatta etnografin pyrkimyksistä purkaa tutkija–tutkittavat-dikotomiaa. (Stacey 1988, 22–23; myös Assmuth & Tapaninen 1994, 180–181; Mietola 2007, 162–163.) Judith Stacey (1988, 26) kuitenkin huomauttaa, että täydellisen feministinen etnografia jää utopiaksi. Sen sijaan feministiset etnografiat, joissa pyritään sukupuolisensitiiviseen kulttuurin kuva-

ukseen, ovat mahdollisia. Myös niiden osalta on hyvä pitää mielessä etnografisen tietämisen ja tiedon mahdollisuudet (Clifford 1986, 2–7; Crotty 1998, 185; Hakala & Hynninen 2007, 211), joita on luonnehdittu osittaisiksi ja sitoutuneiksi.

Tarkennan seuraavassa sovellustani feministisen etnografian metodologiasta, jossa tiedon ja todellisuuden muodostama liitto ehdottaa merkitysten jättävän tilaa myös avautuville merkityksille erityisesti epäpuhtaan ja poeettisen kielen osalta. Viittaan siihen, että epäpuhtaan ja poeettisen kielen avaama kuva kietoo yhteen tutkijan, tutkimuksen kohteen ja kontekstin (Honkasalo 1996, 123) jääden avautumaan osittaisena tietona (ks. Clifford 1986, 2–7; Crotty 1998, 185; Hakala & Hynninen 2007, 211), joka irtautuu ehdottomasta totuudesta.

Sydämen äänen epäpuhdas kaiku

Tutkimusprosessista muodostui kenttätyöskentelysyksyn 2002 osalta kahdella tavalla merkityksellinen vaihe elämässäni. Kenttätyöskentelysyksy merkitsi ensinnäkin kentällä työskentelevälle kouluetnografille tärkeää, mielenkiintoista ja jännittävää tutkimusmatkaa lukiokulttuuriin ja sen opiskeluun. Toinen merkitys liittyi henkilökohtaiseen elämääni, mikä tarkoitti läheisen osalta vakavaa sairastumista ja toisen läheisen menehtymistä syksyn aikana.[62] Kenttätyöskentelyyn kyseinen henkilökohtainen tilanne vaikutti muun muassa kenttätyöskentelyn rytmittymisenä sekä vireystilan vaihteluna (ks. esim. Palmu 2003, 13).

62. Krieger (1991, 41–44) kirjoittaa, kuinka hänen veljensä kuolema sai hänet ottamaan merkityksellisen askeleen, riskin kirjoittaa teos persoonallisella tavalla huolimatta siitä, että hän tunsi itsensä haavoittuvaksi. Asemoidun samoin tutkimuksessani: en näe toista reittiä, jota voisin kulkea.

Edellä kuvatuista seikoista johtuu, että avaan asentoni tarkentumista jossain määrin, mutta en siihen keskittyen. Lähden kuitenkin ruumiinfenomenologista (Merleau-Ponty 1962; 1964; 1964a; 1968; 1993; 1993a; 2000) teoretisointia seuraten irtautumaan negatiivisesta asenteesta itseä ja tunteita kohtaan (ks. myös Krieger 1991, 33–36) ja kirjoitan myös omalla, ehkä juuri epäpuhtaasta kertovalla äänelläni, jonka äärelle tämä tutkimusmatka minut ohjasi. Olen usein pohtinut, kuinka nämä kaikki merkitykselliset asiat sattuivat elämässäni juuri samaan ajankohtaan. Yhden vastauksen esitti ystäväni, joka syksyn 2002 loppupuolella erään kerran keskustellessamme totesi minulle: Usko vain, että silläkin on jokin tarkoituksensa.[63]

Kenttätyöskentelyn aikana tunsin läheisen sairastumisen vuoksi välillä (tunnollisen naisen) syyllisyyttä (esim. Ehrhardt 2000, 159) kentällä olostani ja ajattelin, että minun kuuluisi olla hänen lähellään. Toisaalta tunsin myös syyllisyyttä silloin, kun en ollut kentällä vaan hänen luonaan sairaalassa. Huomasin kirjaavani kenttäselontekojen yhteyteen tuntojani ja tunteitani tutkijanaisena, tyttärenä, elämänkumppanina. Saatoin syksyllä 2002 vielä ajatella, että ohitan tutkimusta kirjoittaessani kyseiset asiat merkityksettöminä tutkimukseni tehtävänasettelun kannalta. Ajattelin, että tämänkaltaiset asiat tuleekin ohittaa etnografiseen tutkimukseen kuulumattomina, sillä ne ovat luonteeltaan kovin henkilökohtaisia ja karttavat siten perinteistä objektiivisen tiedon ihannetta. (Esim. Reger 2001, 608.)

Ruth Beharin (1996) koskettava teksti sai kuitenkin ajattelemaan, että subjektiivisuuden aukikirjoittaminen haavoittuvuuden ja tunteiden osalta voisi olla merkityksellinen osa etnografista tutkimusta. Tämän ajatuksen siivittämänä valitsin Beharin (1996, 174; ks. myös Ellis & Bochner 2000; Tedlock 2000) kuvaaman lähestymistavan, joka sallii myös tunteiden sisällyttämisen antropologiseen ja feministiseen kirjoittamiseen: *”Minusta kyse on siitä, että yritämme*

63. Kiitos Mari A. sanoistasi, jotka nyt tavallani ymmärrän.

kartoittaa välitilaa, jota ei voi vielä täysin täsmentää – raja-aluetta, joka on tunteen ja älyllisyyden, analyysin ja subjektiivisuuden, etnografian ja omaelämäkerran sekä taiteen ja elämän välissä".[64] (Käännös VY) Merleau-Pontyn (1962; 1964; 1964a; 1968; 1993; 1993a; 2000; ks. myös Heinämaa & Reuter 1996) kuvaama ruumiinfenomenologinen lähtökohta eletystä intentionaalisesta ruumissubjektista maailmassa, maailman välittäjänä, tarjoaa rationaalisen argumentin Beharin (1996, 174) kuvaamalle pyrkimykselle kartoittaa raja-aluetta muun muassa tunteen ja älyllisyyden välillä.[65] Ruumiinfenomenologia ylittää kyseisen dualistisen lähtökohdan ruumissubjektissa ja pitää tunteita ja tuntemuksia luonnollisina ja ensisijaisina – rationaalisina ja väistämättöminä – ilmauksina ruumissubjektin maailmassaolosta (ks. Heinämaa & Reuter 1996, 141).

Asentojen kuvaaminen ruumiin tunteisiin ja tuntemuksiin kiinnittyen (Heinämaa & Reuter 1996, 141) on ruumiinfenomenologisesta lähtökohdasta käsin ohittamatonta. Jos ruumiin tunteet ja tuntemukset, yhteys maailmaan ja itseen, selitetään pois harharetkenä, ei enää jaeta lähtökohtaa eletystä intentionaalisesta ruumissubjektista maailmassaolevana, maailmaan asettuvana (Merleau-Ponty 1993a, 16–17, 49–50). Tällöin lähtökohdaksi paikantuu tieteellinen, käsitteellinen ajattelu, joka Merleau-Pontyn (mt., 16) mukaan merkitsee vain olemassaolevan, luonnollisen maailman perustalle kehitettyä rakennelmaa.[66] Merleau-Ponty (mt., 17) kirjoittaa: "On välttämätöntä, että tieteellinen ajattelu (…) sijoittuu sinne missä jotakin

64. *I think what we are seeing are efforts to map an intermediate space we can't quite define yet, a borderland between passion and intellect, analysis and subjectivity, ethnography and autobiography, art and life.*

65. Myös Damasion (2001, 155) mukaan tunteet voidaan mieltää kognitiivisina kuten aistihavainnot.

66. Myös Krieger (1991, 33) kirjoittaa, että tieteellinen koneisto kuten kategoriat, teoriat ja käsitteet, jonka tutkijoina asetamme itsemme ja tiedon välille, voi vieraannuttaa meidät kokemuksista, joita yritämme kuvata.

”on olemassa”, paikanpäälle, aistittavan ja työstetyn maailman kamaralle sellaisena kuin se on olemassa meidän elämässämme, meidän ruumiillemme” (…).

Asentojen tarkentaminen tunteiden ja kokemusten osalta kytkeytyy feministisen etnografian sovellukseeni, joka korostaa myös tietäjän paikan avaamista kulttuurisidonnaisena, näkökulmaisena ja osittaisena (esim. Clifford 1986, 2–7; Stacey 1988, 26; Hakala & Hynninen 2007, 211; Hakala 2007). Tietäjän paikan avaaminen voi kuljettaa minään, joka tarkentuu avaimena tietoon epistemologisesti ja metodologisesti ilman yksittäisen minän episteemistä paremmuutta (vrt. Hartsock 1987, 171; Harding 1991, 138). Tämä kiinnittää paradigmaan, joka irtautuu universaalista feminismistä (Harding 1987, 7). Se tarkoittaa myös epätietoisuutta siitä, kuulunko sellaisen tiedeyhteisöllisen objektiivisuuden piiriin, jossa jäsenet ovat tiedolliselta auktoriteetiltaan tasa-arvoisia (Longino 1990, 76–81).

Heinämaa (1993, 22–26) tarkastelee henkilökohtaisen paikanmäärityksen vaatimusta, normia, joka on kehittynyt naistutkimuksessa käytyjen epistemologisten keskustelujen myötä. Paikantamisen normi on alkanut merkitä itsereflektiota: oman paikan, aseman ja päämäärien kyseenalaistamista, tiedostamista ja julkistamista; projektia, jonka takana saattavat vaikuttaa klassiset yleistettävyys- ja puolueettomuusperiaatteet (ks. esim. Kuhn 1994; Töttö 1997, 38–40; 2000, 21–23), mutta ymmärtääkseni käänteisessä merkityksessä suhteessa naistutkimukseen. Kun klassiset yleistettävyys- ja puolueettomuusperiaatteet painottavat tiedon objektiivisuutta tutkijan näkyessä esimerkiksi tutkimusraportissa mahdollisimman vähän (esim. Stanley & Wise 1993, 154–161), korostaa naistutkimus tiedon merkitystä objektiivisempana silloin, kun tutkija kirjoittaa itsensä eli tietäjän paikkansa tutkimukseensa (esim. Harding 1986; 1993; Ronkainen 2000).

Heinämaa (1993, 22–24) argumentoi tieteenfilosofian ja tietoopillisten kantojen merkityksen puolesta myös naistutkimuksessa.

Ne muodostavat perustan, jotka ohjaavat avaamaan ja ymmärtämään tutkimuksen keskeisiä käsitteitä. Feministisen tieteenkritiikin taival jää hänen mukaansa lyhyeksi, jos se kuvittelee voivansa sivuuttaa tieteenfilosofian ja tietoteoreettiset lähtökohdat yksinkertaisesti miehisinä hankkeina. Olen Heinämaan kanssa samaa mieltä tieteenfilosofian ja tieto-opillisten kantojen merkityksestä, mutta toisin kuin hän, en miellä henkilökohtaiseen paikanmääritykseen etenemistä vaarallisena. Miksi en pikemminkin löytäisi siihen syytä, rohkeutta ja halua, kun mitään syytä pelkäämiseenkään en haluaisi nähdä.

Beharin (1996) tekstin siivittämä pyrkimykseni kirjoittaa tietäjän paikkaani auki ei ole (ollut) helppoa (ks. esim. Ellis & Bochner 2000). Sen olen huomannut esimerkiksi silloin, kun olen esitellyt tutkimustani tieteellisissä seminaareissa ja konferensseissa. Olen saanut monenlaista palautetta henkilökohtaisesta näkökulmastani. Joku on halunnut ohittaa henkilökohtaiset näkökulmat nopeasti, ehkä vältellen. Joku toinen on ehkä epäuskoisena, jopa hieman ihaillenkin ihmetellyt avointa asentoani: miten oletkaan kirjoittanut noin. Kriegerin (1991, 30–32) ajatuksia seuraten totean, että kirjoitan tutkimuskontekstissa, joka on täynnä erilaisia kysymyksiä, pelkojakin. Välitän äänelläni aukottoman tarinan sijaan elämän tarkentamien häilyvien asentojen ja niiden välittämien hetkittäisten kuvien (ks. Merleau-Ponty 1993a, 63) tarinaa. Näiden häilyvien asentojen ja hetkittäisten kuvien elämisen ja kuvaamisen myötä olen joutunut kohtaamaan sen, kuinka elämää(nsä) ei voi kovin pitkälle ohjailla eikä kovin varmasti etukäteen suunnitella.

Olen kirjoittanut edellä kuvatusta etnografina, tutkijana – jonka asentoa tarkennettiin myös ”apuopeksi, varaopeksi ja sijaisopeksi” – sillä kirjoittaminen on etnografi(a)n sydämessä (Hammersley & Atkinson 1995, 239; Salo 2007, 227). Vaikka etnografia luo tilaa kirjoittaa kulkiessaan läpi tyylilajien ja tieteenalojen (Clifford 1986, 26) eikä yhtä oikeaa tapaa kirjoittaa sosiaalisesta maailmasta voida

esittää (Hammersley & Atkinson 1995, 240; Richardson 2000; Brady 2000), sitoutuu etnografinen kirjoittaminen kulttuurisidonnaisen kokemuksen kääntämiseen kirjoitetuksi tekstiksi – kirjoitukseen sisällytettyyn kokemukseen ja puheeseen (Clifford 1986a, 115). Lopputulos riippuu aineiston keräämisestä, analyysistä, tulkinnasta sekä kirjoittamisesta. Näistä lähtökohdista etnografi kirjoittaa tutkimastaan ilmiöstä oman tutkimusintressinsä ohjaamana. (Hammersley & Atkinson 1995, 239.)

Etnografia mieltyy kulttuurista kirjoittamiseksi (Salo 2007, 227), jossa kirjoittamista voi ajatella metodina pyrkiä tietämään (Richardsson 2000). Aloitin kirjoittamisen menemällä kentälle ja kirjoittamalla alustavien tutkimuskysymysten ohjaamana kenttäselontekoja eli kuvauksia siitä, mitä kentällä tapahtuu. Tein kuvausten ohella myös (joitakin) tulkintoja kirjoittaessani esimerkiksi tilanteesta tai asiasta, jonka täsmällinen aukikirjoittaminen tuntui eettisesti hankalalta esimerkiksi anonyymisyyssyistä. Kirjoitin kenttäselontekoja useinmiten luokissa, tuntien aikana. Välillä hakeuduin esimerkiksi välitunnilla johonkin koulun rauhalliseen tilaan, jossa oli mahdollisuus kirjata paperille asia tai tapahtuma, jonka halusin kirjata tuoreeltaan muistiin. Poeettinen kirjoittaminen ei jättänyt kentällä(kään) rauhaan: elin ja vastaanotin asioita ja tilanteita myös poeettisina kuvina (Roinila 2003, 15–17), joita kirjasin paperille.

Olen kirjoittanut naisena, tyttärenä, elämänkumppanina. Hélène Cixous (1993) kuvaa (naisen) kirjoittamista (écriture féminine) kolmen erillisen askelman kautta, jotka muodostavat hänen näkökulmastaan erinomaisen kirjoittamisen ytimen. Nämä kolme askelmaa viittaavat kirjoittamisen kouluihin, jotka hän nimeää Kuoleman, Unien[67] sekä Juurten kouluiksi. Tulkitsen Cixous'n (1993, 36) tar-

67. Unien merkityksestä (ks. myös Bachelard 2003, 97; Castle 2006, 146).

koittavan kirjoittamisen kouluilla pyrkimystä totuudellisuuteen[68], joka tarkoittaa ehkä epätavanomaisen askeleen ottamista. Se tarkoittaa pyrkimystä kulkea, kirjoittaa Kohti[69] – totuudellisuutta.

Totuudellisuuden suuntaan kulkemista Cixous (1993, 36–37) kuvaa vaarallisena ja sietämättömänäkin. Meissä olevan arkuuden ja rakkauden kaipuun vuoksi totuus näyttää tekevän tilaa valheille. Vasta kuoleman läheisyys voi ehkä kutsua sanomaan ja kirjoittamaan asioita, jotka ovat siihen asti olleet jakamattomia. Näitä asioita ovat meissä olevat kaikki ne arveluttavimmat ja pahimmat, mutta paradoksaalisesti myös ne parhaimmat asiat, joita Cixous (mt., 118–119) kutsuu epäpuhtaaksi (imund). Cixous (mt., 37–38) kuvaa, kuinka hän kunnioittaa ja ihailee niitä kirjoittajia, jotka ovat uskaltautuneet avautumaan epäpuhtaalle. Se on tarkoittanut sukeltamista syvyyteen, oman epäpuhtauden lähteille (mt., 118–119).

Mihin Cixous (1993) viittaa epäpuhtaalla? Hän (mt., 10–12; ks. myös 1990, 20) kuvaa Kuoleman koulun yhteydessä, kuinka eräässä tapauksessa läheisen kuolema herkisti henkilön kirjoittamaan runoja: *"I began to write hundreds and hundreds of poems. (…) I existed only when I was writing."* Kirjoittaminen merkitsee runoja kirjoittavalle olemisen julistusta, jonka kuoleman läheisyys synnyttää. Kuoleman läheisyys saa pohtimaan elämää, joka tässä tarkoittaa runojen syntymistä, tunteiden ääntä. Tämänkaltainen kirjoittaminen kumpuaa syvältä ruumiista, Juurten koulusta, joka merkitsee epäpuhdasta ja sinällään parasta osaa itsessä (mt., 118–119). Kirjoittaminen merkitsee elämän reflektointia olemisen julistuksena, jonka myös kuoleman läheisyys meissä synnyttää ja jota nyt ymmärrän paremmin.

---

68. Käyttämässäni käännösteoksessa (Cixous 1993, 36) käytetään termiä truth, totuus. Itse kirjoitan mieluummin pyrkimyksestä totuudellisuuteen, sillä totuus merkitsee minulle jotakin tavoittamatonta (ks. myös Olesen 2000, 225).

69. Kohti kirjoittamisesta (ks. Yliraudanjoki 2009).

Kirjoittaminen merkitsee tutkimuksessani myös tätä epäpuhdasta (Cixous 1993), kirjoittamista, jonka rinnastan naisten omaan, sisäiseen ääneen tai dialogiin itsensä ja muiden kanssa. Carol Gilligan (1982, 173–174) on esittänyt yhä ajankohtaisen kysymyksen siitä, mitä naiset ovatkaan aikojen kuluessa kätkeneet hiljaisuuden taakse ja mitä he ovat kenties joskus yrittäneet sanoa? Cixous (1993, 156) vastaa ehkä tuohon kysymykseen pohtiessaan: (…) *”meidän tulisi yrittää kirjoittaa* ***epäpuhdas*** *kirja. Epäpuhdas kirja käsittelee asioita, lintuja, ja sanoja jotka Hän* [Mies] *on kieltänyt.”*[70] (Käännös VY) Se, mihin epäpuhdas viittaa ja mistä se kertoo, jää nähdäkseni myös tutkimuskohtaisesti avautumisen tilaan, sillä epäpuhtaan normittaminen merkitsee sen menettämistä puhtaudelle, ehdottomalle totuudelle. Jos kuitenkin tunnistaa epäpuhtaan, ei siitä tulisi pelätä puhua tai kirjoittaa, vaikka tietäisikin joutuvansa kohtaamaan torjuntaa ja väärinkäsityksiä (ks. Orr 2006, 43) puhtaan taholta.

Olen kirjoittanut epäpuhtaasta kenttäselontekojen ohella myös tutkimuspäiväkirjaan, jonka arvelen tulleen kyllästetyksi poeettisella ja epäpuhtaalla. Olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaan lähinnä kotona: aamuisin, päivisin, iltaisin, öisin ja viikonloppuisin, syksyllä, talvella, keväällä, kesällä ja taas uudestaan, olen kirjoittanut kenttätyöskentelyn alkaessa, lopussa ja kentän ”ulkopuolelta” – epävarmana mitä ja mihin minun tulisi kirjoittaa – kuka kulloinkin kirjoittaa. Olen kirjoittanut myös unista, syntymästä ja kuolemasta. Kyseisten asioiden vuoksi erityisesti avauskertomukseni voi olla kokonaisuudessaan epäpuhdas, mutta se hengittää omalla äänellään. Ehkä se viittaa omimmaksi koettujen kirjoittamistapojen tunnusteluun (Salo 2007, 231–238) ja tunnistamiseen – ominaiseen tapaan tai tyyliin kirjoittautua tekstiin.

---

70. *(…) we should try to write the* ***imund*** *book. The imund book deals with things, birds, and words that are forbidden by those He.*

En siis ajattele kuten Cixous (vrt. 1993, 156), että epäpuhdas teos tulisi mieltää teoksena ilman tekijää. Ajattelen pikemminkin, että kirjoittaminen, oma ääni, ilmentää ruumissubjektin lähtökohtaa maailmassa. Ruumis on maailmassa olon kyllästämä ja sinällään maailmaan suuntautunut myös kielen ja kommunikaation osalta, jotka ovat ruumiin eleitä maailmaan. (Merleau-Ponty 1962, xiii, 183–184; 2000, 175–176.) Ruumissubjektin kieli kertoo asettumisesta maailmaan, ruumiin asennosta maailmassa (Heinämaa 1996, 94–95), jonka kytken omaan ääneen sekä tutkittavien että itseni osalta.

Kuoleman viipyily lähelläni koko tutkimusmatkan ajan on herkistänyt saaden kirjoittamaan Kohti – totuudellisuutta. Se on merkinnyt myös reflektoivaa, epäpuhtaan ääntä suhteessa tutkimuskontekstiin. Behar (1996, 84) toteaa, kuinka kuolemasta kirjoittaminen voi olla erityisen voimakkaasti kytkeytyneenä refleksiivisyyteen: *"For the anthropologist, writing about death can be an especially powerful way to approach reflexivity"*. Ajatusta voisi tarkentaa siten, että myös kuoleman viipyily antropologin lähellä on kytkeytyneenä refleksiivisyyteen. Kuoleman läheisyys herkistää, ja saa tunteiden ja älyllisyyden välisen raja-aidan kaatumaan (mt., 85–86, 174).

Olen kuvatuista lähtökohdista kirjoittanut myös omalla äänellä, tunteita unohtamatta. Pyrkimykseni tarkentuu matkaksi Kohti – totuudellisuutta, tutkimusprosessin aukikirjoittamista (Stanley & Wise 1993, 168; Latvala 2004, 263–264), joka on luettavissa elämässä kiinni olevien häilyvien asentojen tarkentamisena ja niiden välittämien hetkittäisten kuvien välittämisenä (ks. Merleau-Ponty 1993a, 63). Peloistani huolimatta haluan ymmärtää Cixous'n (1993, 10) ajatusta, jossa hän kuvaa kirjoittamisen merkitsevän opettelua kuolemaan. Kirjoittaminen merkitsee lahjaa elää pelottomasti – lahjaa, jonka myös kuolema voi lahjoittaa. Kuoleman koulu vahvisti halua kertoa kirjoittaen (mt., 45; ks. myös Richardson 2000, 925), asettaa luettavaksi pyrkimyksen totuudellisuuteen.

Kirjoittamista Cixous (1993, 3) kuvaa kulttuurisidonnaisesti henkilökohtaisena. Kirjoittaminen tarkoittaa kielen osalta minulle yhtä ja Sinulle toista kieltä. Se tarkoittaa näiden kielten väliin jäävää riviä, joka saa kielet värähtelemään. Kirjoittaminen merkitsee näiden kahden kielen välistä käytävää, joka mahdollistaa tutun tunnistamisen toisen kielessä. Sisällöllisesti ajatus kytkeytyy Merleau-Pontyn (1962; 2000) filosofiaan eletystä intentionaalisesta ruumissubjektista maailmassa. Kieli ja kommunikaatio ilmentävät intentionaalisuutta kielen ollessa ruumiin ele maailmaan (Heinämaa 1996, 87), ja kirjoittaminen ruumiin eleenä maailmaan merkitsee kielten väliin jäävää värähtelevää riviä (Cixous 1993, 3). Ajatus palautuu Merleau-Pontyn (1968, 215) teoretisointiin, jossa hän sitoo näkymättömän merkityksen näkyvään. Edellisen perusteella voi kielen ja sen tulkinnallisuuden osalta tehdä seuraavan päätelmän: ilman näkyvän muodosta luettavia näkymättömiä – värähteleviä – merkityksiä, meille ei voi olla näkyvää, meille ei voi olla mitään:

> *Merkitys on* ***näkymätön****, mutta näkymätön ei ole näkyvälle vastakkainen: näkyvällä on itsellään näkymätön sisäinen kehys (****membrure****), ja näkymätön on näkyvän salainen vastine, se* [näkymätön] *ilmenee vain siinä, se on* ***Nichturpräsentierbar*** [ei esitettävissä] *joka esitetään minulle sellaisenaan maailmassa – sitä ei voi nähdä siellä ja jokainen yritys* ***nähdä se siellä*** *saa sen katoamaan, mutta se on näkyvän* ***muodossa****, sen varsinainen keskus, sen kiinteä osa (in filigree) – –* [71] (Käännös VY, lihavoidut sanat on käytetyssä teoksessa kursivoitu)

---

71. *Meaning is* ***invisible****, but the invisible is not the contradictory of the visible: the visible itself has an invisible inner framework (****membrure****), and the invisible is the secret counterpart of the visible, it appears only within it, it is the* ***Nichturpräsentierbar*** *which is presented to me as such within the world – one cannot see it there and every effort to* ***see it there*** *makes it disappear, but it is* ***in the line*** *of the visible, it is its virtual focus, it is inscribed within it (in filigree) – –*

Ajatus näkymättömän merkityksen näkyvyydestä (Merleau-Ponty 1968, 215) kulkee feministisen etnografian metodologisessa sovelluksessani vielä kohti poeettisen kielen teoreettisten lähtökohtien (esim. Merleau-Ponty 1962; Bachelard 2003) avaamista. Poeettisen kielen teoreettiset lähtökohdat auttavat ymmärtämään, kuinka merkitysten tulkinta jakautuu elävässä maailmasuhteessa. Merkityksistä tulee samaan aikaan jotakin tuttua, mutta myös jotakin uutta ja avautuvaa.

Etnografin poeettinen ele maailmaan

Merleau-Pontyn (1968, 215) ajatus näkymättömän merkityksen näkyvyydestä kytkeytyy poeettisen eleeni osalta ajatukseen kielestä ja sen tulkinnallisuudesta. Ajatuskulkua seuraten on mahdollista ymmärtää poeettista kieltä ja sen tarjoamia kuvia etnografisen tutkimuksen yhteydessä. Kun Merleau-Ponty (1962, 187; myös Heinämaa 1996, 97) korostaa puheen ilmaisevan ensisijaisesti tunnetta ja asennetta maailmaan, hän viittaa myös siihen, että tunteen ja asenteen ilmaisun paradigmana toimii parhaiten poeettinen kieli deskriptiivisen kielen sijaan.[72] Kyseinen lähtökohta auttaa ymmärtämään ja hyväksymään, että kirjasin kenttähavaintojani, kokemuksiani ja tunteitani, jonkin verran myös poeettisella kielellä (esim. Richardson 1992, 125–137; 2000; Denzin 1997, 199–228; ks. myös Brady 2000; Te-

72. Kriegerin (1991,90) mukaan sosiologiassa painotetaan ajattelua tunteiden ignoroimisen kustannuksella: itse nähdään pelkästään älyllisenä rakennelmana, ajatuksen istuimena, jonka tunteita ei tarvitse huomioida. Tunteet voidaan kuitenkin nähdä merkityksellisinä esimerkiksi siten, että tunteet voidaan mieltää sillan rakentajina itsen ja oman työn välillä: runoilija kirjoittaa siitä, mitä hän tuntee (ks. myös Merleau-Ponty 1962, 187; Heinämaa 1996, 97). Erityisesti feministisessä tutkimusperinteessä korostetaan tämänkaltaisen, luonnollisena mielletyn tekemistä (Krieger 1991, 223).

dlock 2000). Ymmärrän poeettisen eleeni syntyneen tutkimusmatkaan sisältyvien herkistävien kokemusten ja tunteiden äärellä.

Edellisen perusteella näkisin, että tutkimusmatkani aikana syntynyt poeettinen kieli lähtökohtineen eroaa esimerkiksi Jaana Saarisen (2003, 147–160; vrt. myös Jokinen 2005; Guttorm 2010, 53) väitöskirjatutkimuksessaan hyödyntämästä poeettisen representaation tai poeettisen narratiivisen analyysin analyysimenetelmästä. Hänen tutkimuksessaan poeettinen kieli on syntynyt yhden litteroidun haastattelun kirjoittamisesta runomuotoon, minkä kautta tutkija (mt., 158) on päässyt ”kiinni elettyihin kerrottuihin kokemuksiin, niiden kiteytyneisiin ja kristallisoituneisiin merkityksiin”. Omassa tutkimuksessani poeettinen kieli kietoutuu eletyn intentionaalisen ruumissubjektin maailmasuhteeseen, jossa se on eleeni maailmaan tutkijana, naisena, tyttärenä, elämänkumppanina. Pyrin eleelläni tekstin, tutkittavien ja lukijoiden kesken vuorovaikutukselliseen ja elävään maailmasuhteeseen: ”Näkeminen ei ole jokin ajattelun muoto tai läsnäoloa itselleen: se on minulle annettu keino olla poissa itsestäni, olla sisältäpäin mukana Olevan avautumisessa, jonka päätteeksi vasta sulkeudun itseeni.” (Merleau-Ponty 1993a, 66). Herkistävät kokemukset herkistävät myös tunteiden äärelle ja äänelle. En ole taidemaalari, mutta luulisin ymmärtäväni Merleau-Pontyn (1993, 40) ajatuksen, kun hän kirjoittaa:

> Merkitystä, jonka taiteilija aikoo sanoa, *ei ole* missään, ei asioissa, joissa ei ole vielä mieltä, enempää kuin hänessä itsessään, hänen muotoutumattomassa elämässään. Se kutsuu pois valmiista järjestä, johon ”kultivoidut” ihmiset ovat sulkeutuneet, järkeen, joka sisältää omat alkuperänsä (…) Maalari voi tehdä vain kuvan. Hänen täytyy odottaa, että tämä kuva alkaa elää muille.

Tarja Roinila (2003, 15–17) tiivistää Gaston Bachelardin (2003) teoretisointia, jossa poetiikan fenomenologiseksi perustapahtumaksi määrittyy silmänräpäys: uuden ja yllättävän poeettisen kuvan ilmes-

tyminen yksilölliseen tietoisuuteen. Kyse on hetkestä, jossa lukija – ja kokemukseni mukaan myös poeettisen kuvan kirjoittaja – vastaanottaa, elää poeettisen kuvan. Bachelard häivyttää eron taideteoksen tekijän ja vastaanottajan välillä, koska molemmissa toimii sama poeettinen kuvittelu (mt., 17): ”Eletty kuva *kajahtelee* lukijassa ja tekee hänestä tekijän – tai ainakin melkein”. Taideteoksen vastaanottajan, tarkoittaen tässä poeettisen kuvan vastaanottajaa, tulisi vain olla naiivi: hänellä tulisi olla kykyä haltioitumiseen ja ihailuun voidakseen elää vastaanottamansa kuva yksilöllisenä ja uutena. Fenomenologia tarkoittaakin Bachelardin mukaan naiiviuden koulua: ilman kykyä haltioitumiseen on taideteoksen tarkastelu jo lähtökohtaisesti kuollutta. Naiiviuden koulun käymisen mahdollistaa ruumis (ks. Bachelard 2003, 94), joka taitaa kajahtelun uudenkin edessä.

Tiina Lehikoisen (2007, 234) mukaan runoista ei aina löydy tekstiä jäsentävää minää, mutta siitä huolimatta runotekstillä on oma äänensä. Runon puhe, ääni, toteutuu hänen mukaansa jokaisessa lukukokemuksessa, tässä ja nyt. Runon puhuja ja hänen sanomansa muodostuvat tekstin ja lukijan välisessä lukukokemuksellisessa vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi runon ääni voi saada hyvin erilaisia sisältöjä ja merkityksiä riippuen lukijasta sekä luennasta. Runon kirjoitusprosessi ja runon tulkinta ovat kuitenkin riippuvaisia niistä kontekstuaalisista ehdoista, jotka vallitsevat nimenomaisella merkityksenannon hetkellä.

Bachelard (ks. Roinila 2003, 14–18) sivuaa samaa ajatusta kuvailemalla runon välityksellä avautuvan poeettisen kuvan mieltyvän samalla arkkityyppisenä ja aina myös uutena, jopa surrealistisena. Runon välittämän poeettisen kuvan arkkityypisyys voi viitata esimerkiksi tutkimuskohtaiseen kontekstuaalisuuteen, siihen, miten runon välittämä kuva on lähtökohtaisesti kytköksissä tutkimusaiheeseen. Poeettisen kuvan uutuus ja yllätyksellisyys kertoo puolestaan uudenlaisesta olemisesta, arkkityypin uusista vivahteista, kuvan

jäädessä myös vapaaksi.[73] Lukijan tehtäväksi jää näiden runokuvien eläminen, näkymättömän merkityksen eläminen itselle näkyvänä (ks. Merleau-Ponty 1968, 215).

Ihmettelen ja tarkennan tulevassa esimerkiksi oman asentoni välitilaisuutta poeettisen kielen välittäminä kuvina. Olin kentällä naistutkijana, tyttärenä ja kumppanina, joka läheisen vakavan sairauden vuoksi pelkäsi menetystä. Ruumiistani alkoi virrata myös poeettinen, tunteiden kieli (ks. Merleau-Ponty 1962, 187; myös Heinämaa 1996, 97), joka maailmaan suuntautuvana eleenä tarkensi asentoani. Runojen välittämien poeettisten kuvien tulkinta tapahtuu arkkityyppisemmin tutkimuskontekstin, mutta myös kuvien uutuuden, yllätyksellisyyden keskellä. Sillä haluan korostaa, että kuvien mahdollinen tulkinta jättää tulkinnastaan huolimatta merkityksen myös vapaaksi (ks. myös Brady 2000, 958; Guttorm 2010, 53), lukijan omakohtaisesti elettäväksi.

Yhteenvetona tiivistän, että feministisen etnografian metodologinen sovellukseni merkitsee tutkimustyylillistä linjausta, joka pyrkii kiinnittymään sukupuolisensitiivisesti tutkimuksen kontekstiin – kulttuuriin, tutkittaviin ja tutkijaan – tutkimusprosessin aikana. Se tarkoittaa ymmärrystä etnografisen tietämisen ja tiedon osittaisuudesta huolimatta siitä, että pyrkimyksenä on tutkimusprosessin aukikirjoittaminen. Feministisen etnografiani keskiöön sijoittuu pyrkimys katsella, kuunnella, ymmärtää ja tulkita sukupuolisensitiivisesti kenttää eli tutkittavaa kulttuuria. Keskiöstä löytyy myös kirjoittaminen – kuvaileva, tulkitseva, epäpuhdas ja poeettinen – jonka kautta käännän etnografiani luettavaan muotoon totuudellisuuden

73. Michel Foucault (2005, 38) viittaa tulkinnallisesti samankaltaisiin ajatuksiin kirjoittaessaan diskurssin olevan jo ”artikuloitu sitä ennakoivassa puolittaisessa hiljaisuudessa”. Siitä johtuen ilmenevä diskurssi ei ole ”muuta kuin sanomatta jättämänsä tukahduttavaa läsnäoloa”, jossa ”sanomattoman kolo jäytää kaikkea sanottua sisäpuolelta”.

suuntaan kulkien. Kaiken perustana on mahdollisuus jakaa ja tulkita yksilökohtaisia sekä kulttuurisidonnaisia merkityksiä (Merleau-Ponty 1962, 198; Ricœur 2000, 43–44), jotka kiinnittyvät ja tulevat tulkituiksi, mutta jäävät myös avautumisen tilaan.

Muistutan vielä, että feministisen etnografian metodologinen sovellukseni on syntynyt käsillä olevan tutkimuksen lähtökohdista, mikä kertoo, että feministinen tutkimustyyli jättää tilaa myös tuleville sovelluksille (Stacey 1988, 21; Coffey 1999, 12; Olesen 2000; Tedlock 2000; Skeggs 2001, 426). Sovellukseni myötä kerron tutkimuksessani myös sitä tarinaa, jota ei ehkä pitäisi kertoa, mutta jota kuitenkin kerron (ks. Behar 1996, 19–20). Behar (mt., 14; ks. myös Puuronen 2002, 297–302) muistuttaa vielä huomaavaisesti siitä, että mikä tahansa persoonallinen vuodatus ei käy, kun tutkija paljastaa itsensä tutkimuksessaan. Itsensä paljastamisen täytyy kuljettaa jonnekin, johon ei muutoin olisi pääsyä. Arvelen, että tämän tutkimuksen osalta itsensä paljastaminen kietoutuu epäpuhtaaseen, joka jää henkilökohtaisen löytämisen ja kohtaamisen paikkaan. Ehkäpä siitä johtuen Behar (1996, 175) ehdottaa kritiikin suhteen seuraavaa: *”Mutta itse ongelma on siinä, että tarvitsemme toisenlaista kritiikkiä (…) kritiikkiä, joka vastaa haavoittuvasti, tavoilla, joita meidän täytyy alkaa yrittää miettiä”.*[74] (Käännös VY)

Aineisto

Olen kerännyt aineistoa etnografisen metodologian mukaan metoditriangulaatiota hyödyntäen (Hammersley & Atkinson 1995, 38, 230–232). Se on tapahtunut kirjoitelmia keräten, havainnoiden sekä haastatellen. Havainto- ja kirjoitelma-aineistoa alkoi kertyä lyhyis-

74. *But the real problem is that we need other forms of criticism (…) forms of criticism which can respond vulnerably, in ways we must begin to try to imagine.*

tä (8.–9.5.2001 ja 10.–11.12.2001) tutustumisvierailuista varsinaiseen kenttätyöskentelyyn vuoden 2002 keväällä (14.–25.1. ja 29.4.–7.5.), jolloin toimin sijaisopettajana yhden päivän (25.1.), ja syksyllä (13.8.–5.12.). Tein lisäksi kahdeksan tutkimushaastattelua varsinaisen kenttätyöskentelyn jo päätyttyä joulukuussa 2002 ja tammikuussa 2003.

Kirjoitelmia keräsin yhden ryhmän opiskelijoilta toukokuussa 2001 otsakkeella ”Opiskelu luokattomassa lukiossa kokemusteni valossa”. Minulle palautettiin 15 paperia: tyttöjen kirjoitelmia oli 11 ja poikien kirjoitelmia oli neljä. Pyysin vielä huhti–toukokuussa 2002 kyseisen ryhmän tyttöjä, joilla oli jo kokemusta yhdestä kirjoitelmasta, laatimaan toisen kirjoitelman otsakkeella ”Opiskelu luokattomassa lukiossa tyttönä kokemusteni valossa”. Päätökseni pyytää toiset kirjoitelmat pelkästään tytöiltä oli seurausta siitä, että katseeni on kohdentunut enemmän tyttöjä sopeuttavien käytäntöjen ja järjestysten tunnistamiseen.

Lähetin ”kirjoittajatytöille” aluksi sähköpostiviestin, jossa tiedustelin kiinnostusta kirjoitelman laadintaan lukio-opiskeluun liittyvästä aiheesta. Ilmoitin viestissä ajan ja paikan, jolloin olisin tavattavissa tutkimuskoululla lisätietoja varten. Niihin neljään tyttöön, joiden sähköpostiosoitetta minulla ei ollut, otin yhteyttä puhelimitse ensimmäiseen kirjoitelmaan jätettyjen yhteystietojen perusteella. Lopulta viisi tyttöä pyysi saada kirjoitelmapaketin (aiheen, paperin ja palautuskuoren), ja kolme kirjoitelmaa – yksi sähköpostiviestinä – palautettiin minulle. Yhteensä analysoituja kirjoitelmia kertyi 18 kappaletta.

Havaintoaineistoa alkoi kertyä kirjoittamieni kenttäselontekojen muodossa lyhyistä tutustumisvierailuista kenttätyöskentelyn päättymiseen saakka. Tutustumisvierailujen osalta kirjasin selontekoja esimerkiksi kirjoitelmien keräämistilanteesta (toukokuussa 2001) sekä myös kentällemenoneuvotteluista. Vuoden 2002 kenttätyöskentelyn osalta kirjasin edelleen kuvauksia kentällemenoneuvotteluista ja lisäksi kirjoitelmien keräämistilanteesta (huhti–toukokuussa), mutta

keskityin kenttätyöskentelyn edetessä ja tutkimustehtävien tarkentuessa kirjaamaan kohdentuneemmin tutkimustehtäviin liittyviä havaintoja.

Tutkimuskysymykset tarkentuivat erityisesti syksyn 2002 kenttätyöskentelyn aikana, jolloin työskentelin kentällä kokonaisuudessaan noin kolme kuukautta. Vietin syyslukukauden ensimmäisen jakson (13.8.–1.10.) erään opettajan työjärjestyksen tunneilla. Syyslukukauden toisella jaksolla (2.10.–27.11.) luokka ja opettaja vaihtuivat. Syyslukukauden kolmannen jakson (28.11.2002–4.2.2003) alkupuolella – jolloin kenttätyöskentelyni alkoi päättyä – en enää juurikaan ollut mukana tunneilla, vaan keskityin lähinnä haastatteluiden tekemiseen.

Haastatteluaineiston keräsin tekemällä kahdeksan tutkimushaastattelua joulukuun 2002 ja tammikuun 2003 välisenä aikana. Haastattelin kahdeksan lukiolaista, joiden ikä oli 15–19 vuotta. Osa haastatelluista opiskeli haastatteluhetkellä lukiossa ja osa oli jo valmistunut ylioppilaaksi. Kaikki haastatellut olivat lukiolaistyttöjä tai nuoria naisia. Haastatellut ovat kotoisin Pohjois-Suomesta: osa on kotoisin samalta paikkakunnalta, missä tutkimuskoulu – Lapinkulman lukio – sijaitsee, osa on kotoisin muilta paikkakunnilta. Haastatelluista neljä opiskeli lukiossa ensimmäistä vuotta (Helmi, Anni, Säde ja Helena), kaksi opiskeli lukiossa kolmatta vuotta (Aamu ja Roosa) ja kaksi oli valmistunut ylioppilaaksi (Hille ja Maissi). Hille ja Maissi olivat opiskelleet vuoden ammattilukiossa ennen siirtymistään ”normaaliin” tai ”tavalliseen” lukioon, kuten he sitä nimittivät.

Haastatellut valikoituivat ”kirjoittajatyttöjen” joukosta (Aamu ja Roosa) ja ensimmäisen vuoden lukiolaistytöistä (Helmi, Anni, Säde ja Helena), joiden tunneilla olin mukana syksyllä 2002. Maissille ja Hillelle soitin kirjoitelmiin jätettyjen yhteystietojen perusteella. Heidän haastattelemisensa kiinnosti erityisesti siksi, että he olivat suorittaneet lukio-opinnot yli kolmessa vuodessa eli he olivat

hyödyntäneet luokattomuuden mahdollistamaa opintoajan joustoa (Mehtäläinen 1998, 15–61; Kuusela 2003, 214). Yksi (kirjoittaja)tyttö, jota pyysin haastatteluun, kieltäytyi vedoten opiskelukiireisiinsä. Rajaukseni pyytää pelkästään tyttöjä tai nuoria naisia haastateltavaksi seurasi myös siitä, että katseeni on kohdentunut enemmän tyttöjä sopeuttavien käytäntöjen ja järjestysten tunnistamiseen.

Teemahaastattelut tehtiin Lapinkulman lukiolla rehtorin kanssa ennalta sovitussa vapaassa tilassa tai paikallisen kirjaston tiloissa. Haastatteluista ja niiden ajoista sovittaessa ehdotin haastateltaville, että he saisivat valita mieleisensä haastattelupaikan. Paikan valikoituminen tapahtui lopulta edellisen haastattelupaikan perusteella tai ”helpoimmuusperiaatteella”: osa koki haastattelun heti koulupäivän jälkeen koulun tiloissa kätevimpänä ratkaisuna. Haastattelutilanteessa muistutin haastateltavia haastattelun tarkoituksesta: olin kiinnostunut heidän lukio-opiskelukokemuksistaan. Korostin myös haastattelun luottamuksellisuutta ja nimien vaihtamista (ks. esim. Oakley 1988, 47; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41), minkä tulkitsen helpottaneen useassa haastateltavassa erityisesti haastattelun alun jännittyneisyyttä.

Olen litteroinut keräämäni kirjoitelmat (11 liuskaa), vuoden 2001 tutustumisvierailuista lähtien yhteensä kahdeksaan A4- tai A5-kokoiseen ruutuvihkoon kertyneet kenttäselonteot (runsas 400 liuskaa) ja tutkimushaastattelut (noin 150 liuskaa). Näiden lisäksi olen käyttänyt aineistona kirjoittamaani Tutkimuspäiväkirjaa vuosilta 2001–2010. Lapinkulman lukion opinto-opas lukuvuodelle 2002–2003, jonka sain rehtorilta alkusyksyllä 2002, on toiminut hyödyllisenä lisäapuna ja muistin tukena aineistoa analysoidessani ja tulkitessani. Näiden lisäksi muistin ja analyysin virkistäjinä ovat toimineet syksyn 2002 aikana ottamani valokuvat, joita en tutkimuksessani julkaise.

Analyysiprosessi

Aineiston analyyttinen prosessi alkoi jo kenttätyöskentelyn aikana, jolloin katseeni alkoi täsmentää alustavia tutkimuskysymyksiä tarkentuneempiin tutkimustehtäviin. Näin tapahtui erityisesti syksyn 2002 kenttätyöskentelyn aikana. Tuolloin tutkimustehtäviksi tarkentuivat luokattomuuden toimintaihanteen rakentumisen kuvaaminen tutkimuskoulun arjen käytännöissä ja koulun järjestyksissä sekä lukiolaisille tarkentuvien sukupuolen tyylien kuvaaminen tasa-arvoon pyrkivässä koulukulttuurissa. Kuvaan aineiston analyyttistä prosessiani jakona analyysiin, luentaan ja tulkintaan, jotka ovat laadullisessa tutkimuksessa läheisesti toisiinsa limittyviä analyysin vaiheita (ks. Ronkainen 2004, 65–67). Analyyttisen prosessin limittyminen tuli esille myös kenttätyöskentelyn aikana esimerkiksi siten, että tein joitakin alustavia tulkintoja erilaisista tutkimuskoulun järjestyksistä ja arjen käytännöistä ollessani kentällä eri tilanteissa.[75] Tämän lisäksi myös haastatteluteemat hahmottuivat kenttätyöskentelyn aikana (esim. Tolonen 2001, 70).

Kenttätyöskentelyn päätyttyä aloin litteroida aineistoa ja lukea sitä läpi useaan kertaan saadakseni siitä aluksi kokonaiskuvan. Litteroin aineistoni yksin. Kyseinen työvaihe oli hidas, ja se kesti useita kuukausia. Aineiston litteroiminen ja sen toistuva luenta tuntuivat välillä pelkästään aineiston kanssa asustamiselta (ks. Palmu 2007, 146), mutta ne olivat keskeisiä analyyttisen prosessin vaiheita, joiden avulla alkoi kertyneen aineistomassan jäsentäminen ja rajaaminen. Kirjallisessa muodossa oleva aineisto alkoi näyttäytyä pysäytettynä liikkeenä kohti maailmaa, jonka äärellä toistuvasti viivyin: välillä etäisyyttä ottaen ja taas palaten, uusin silmin aineistoa ja siihen liittyviä merkityksiä ihmetellen (ks. Merleau-Ponty 1962, xiii; 2000,

75. Ks. luku ”Hirveesti pyritään siihen kolmeen vuoteen”.

175–176; Hammersley 1992, 33; Hammersley & Atkinson 1995, 9, 115).

Aineiston luenta tapahtui aluksi tutkimukseni kahden keskeisen temaattisen käsitteen – luokattomuuden toimintaihanteen ja lukiolaisen sukupuolen tyylin näkökulmasta. Kiinnitin huomiota molempien termien osalta mahdollisuuksiin rakentaa yksilöllistä opintopolkua, kurssitarjontaan, koeviikkoon, ylioppilaskirjoitusten hajauttamiseen, (oma) luokka-ajattelusta irtautumiseen ja opiskeluajan joustavuuteen sekä sen normittomuuteen. Sukupuolen tyylin osalta kiinnitin edellisten ohella huomiota sukupuolen ilmentymisestä ja avautumisesta kertoviin kohtiin lukemalla aineistoa sukupuoliherkällä otteella. Toistuva luenta merkitsi myös aineiston ensimmäistä rajausta. (Ks. Palmu 2007, 141–147.)

Jäsensin kahdessa mapissa olevan aineiston – kirjoitelmat, kenttäselonteot ja haastattelut – kahden keskeisen käsitteen avulla siten, että merkitsin kumpaakin käsitettä tarkentavat aineistokohdat kahdella erivärisellä merkintälapulla: tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihanteesta kertovat aineistokohdat alkoivat näkyä keltaisina, ja lukiolaisten sukupuolen tyyleistä kertovat aineistokohdat alkoivat näkyä keltaisten ohella myös vihreinä merkintälappuina niin tyttöjen kuin poikienkin osalta. Tämän lisäksi merkitsin kenttäselontekoihin oman asentoni tarkentumisen kohdat punaisella ja epäpuhtaan sekä poeettisen kirjoituksen aineistokohdat oranssilla. Jäsentävän koodauksen jälkeen useassa aineistoni liuskassa oli vierekkäin kaksi tai useampi erivärinen merkintälappu – esimerkiksi keltainen ja vihreä, jotka kertoivat tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihanteen rakentumisesta sekä lukiolaisen sukupuolen tyylin tarkentumisesta.

Erityisesti syksyn 2002 kenttätyöskentely oli kohdentanut katsettani tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihanteen rakentumiseen (valta)järjestyksinä, joiden pääteemoiksi erottuivat keltaisilla koodattujen aineistokohtien analyyttis-temaattisen luennan myötä

tilojen, kontrollin ja ajan järjestykset.[76] Tämän rajauksen myötä keltaiset merkintälaput saivat järjestyksistä kertovien pääteemojen mukaan merkinnän T, K tai A, useat kaksi kirjainta. Tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihannetta rakentavat pääteemalliset järjestykset erottuivat aineistosta kohtalaisen selkeästi, kun suhteutin niitä kenttätyöskentelyhavaintoihin ja edellä kuvattuihin luokattomuuden toimintaihanteesta kertoviin reunaehtoihin.

Seuraava vaihe tarkoitti pääteemallisten (valta)järjestysten analyyttis-temaattista luentaa, jonka myötä kukin pääteema jakautui useampaan alateemaan tutkimuskoulun arkisten käytäntöjen mukaan. Käytännössä se tapahtui kirjaamalla aineistoliuskoihin luennan aikana pääteemojen yhteyteen alateemoja ja laatimalla niistä myös erillistä listaa. Samalla se tarkoitti tutkimuksen aineiston rajausta (esim. Tolonen 2001, 72; Palmu 2007, 141) (valta)järjestyksistä kertoviin arkisten käytäntöjen alateemoihin sekä niihin liittyviin lukiolaisten sukupuolen tyyleistä kertoviin aineistokohtiin. Valitut pää- ja alateemat (järjestykset ja arkiset käytännöt sekä niihin liittyvät tyylin ilmentymät) edustavat kyseisten rajausten myötä poimintaa aineistoni kokonaisuudesta (esim. Hakala 2007, 32).

Alateemoitteluna tehdyssä rajauksessa tilojen järjestykset jäsentyivät kuvailemaan tutkimuskoulun konkreettisia tiloja, joissa erilaiset arkiset ja järjestyneet käytännöt tapahtuivat (esim. luokat ja ruokasali). Kontrollin järjestykset jäsentyivät kuvaamaan arkisia käytäntöjä, joissa tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihanne rakentui erilaisissa valvovissa käytännöissä (esim. poissaolojen teknologiat ja koeviikko). Ajan järjestykset jäsentyivät kuvaamaan käytäntöjä, joissa tutkimuskoulun toimintaihanne rakentui ajallisiin

76. Erilaisia (valta)järjestyksiä koulu- ja kasvatustahojen osalta ovat pohtineet esim. Thorne 1993; Strandell 1995; Kosonen 1997, 1998; Epstein & Johnson 1998; Salo 1999; Laine 2000; Tolonen 2001; Hakala 2007.

käytäntöihin kiinnittyen (esim. jakso-opiskelu ja suhtautuminen opiskeluaikaan).

Kuvattujen alateemojen myötä jakautuivat keltaisten merkintälappujen ohella myös vihreiden sukupuoliherkällä silmällä koodatut aineistokohdat, jotka avasivat lukiolaisten sukupuolen tyylejä. Kyseiset aineistokohdat tarkentavat erityisen sukupuolisensitiivisesti kulttuurisia ”asentoja”, joita yksilöt ottavat ja joita heille annetaan. Asennot kertovat normaalistamiseen, sopeuttamaan ja/tai ohjaamaan pyrkivän vallan ja eletyn intentionaalisen ruumissubjektin yksilöllis-kulttuuristen kokemusten ja tunteiden kohtaamisesta, josta tyylin avautuvaksi jäävää luonnetta voi hahmottaa. Tutkimuksen loppupuolella keskitän analyyttistä katsettani erityisesti haastattelemiini lukiolaistyttöihin ja nuoriin naisiin.[77] Heidän kokemuksensa tarkentavat otettuja ja annettuja ”asentoja” luokattoman lukio-opiskelun kontekstissa erityisesti yhteisöllisyyden kokemisen näkökulmasta (esim. Kosonen 1998, 253; Näre 2004, 96).

Kentällä vietetty aika auttoi tutkijaa (kanssa)ihmettelemään tutkittavien rinnalla tutustumisvierailuista pidempään kenttätyöskentelyyn. Tutkija-etnografina ajattelen, että kokemukseen ja tunteeseen liitettäviä kulttuuris-yksilösidonnaisia merkityksiä voi tulkita parhaiten kääntämällä analyyttisen katseensa empaattisen asennon suuntaan. Edith Stein (1989, 6; myös Riipinen 2000, 8; Tuorila-Kahanpää 2003, 47) määrittelee empatiaa fenomenologiaan kytkeytyen henkisenä aktina, joka antaa tietoa toisen ihmisen kokemuksesta. Toisen ihmisen kokemus määrittyy kokemuksen ilmenemisen tavaksi, joka on mahdollista tavoittaa empatian kautta sisäisesti. Se tapahtuu menemällä mukaan toisen kokemuksen ilmenemisen ta-

77. Ks. pääluku “Kudosta lukiolaistyttöyden tyyliin”.

paan (Stein 1989, 24), minkä tulkitsen pyrkimyksenä myötäelää[78] toisen ihmisen, tutkittavan rinnalla.

Olen pyrkinyt löytämään aineiston tulkinnassa kokemusten liittymisen ihmeen (Merleau-Ponty 1962, xx; 2000, 181) kulttuurisidonnaisesti jaettavista merkityksistä. Aineisto ja siitä tehtävä tulkinta kertoo paljolti ”toisista”, joita pyrin etnografina ymmärtämään jonkin yhteisesti jaettavan pohjalta. Yhteisesti jaettavat merkitykset mahdollistavat tutkittavien ja tutkijan kommunikaation kenttätyöskentelystä aineiston analyysiprosessiin. (Hammersley & Atkinson 1995, 156; Ricœur 2000, 43–44.)

Olen tarkentanut analyyttistä ja tulkinnallista asentoani empaattiseen ja ymmärtävämpään suuntaan, joka pyrkii (kanssa)ihmettelyyn kaikentietäjyyttä (ks. Lähteenmaa 2002, 283) vältellen. Soveltamani fenomenologis-hermeneuttinen (ks. Ricœur 2000, 43–44; Laine 2001, 26–27) analyysimetodi sopii tähän ihmettelyyn.[79] Olen pyrkinyt ”asioiden itsensä” ymmärtämiseen (Gadamer

---

78. Tulkitsen myös Merleau-Pontyn (1968, 155) viittaavan myötäelämisen merkitykseen kokemuksen ja tunteen jakamisessa: *”The meaning is (…) the totality of what is said, the integral of all the differentiations of the verbal chain; it is given with the words for those who have ears to hear”*. Merleau-Ponty (mt., 151) kietoo ruumiin, maailman, Olemisen sekä merkityksen Kiasmaksi, jossa näkymätön asuttaa näkyvää tehden maailmasta näkyvän: *”Rather it is the invisible of this world, that which inhabits this world, sustains it, and renders it visible (…)”*. Olemme maailma- ja kulttuurisidonnaisina kytköksissä merkityksiin, joita liitämme kokemuksiin ja tunteisiin. Nämä merkitykset ovat se näkymätön, jaettavissa oleva, joka Merleau-Pontyn (mt., 215) mukaan on luettavissa näkyvän muodossa.

79. Timo Laineen (2001, 31) mukaan fenomenologiaa ja/tai hermeneutiikkaa soveltava analyysimetodi saa soveltavan muotonsa tutkimuskohtaisesti, kulloisenkin tutkimuksen monien eri tekijöiden tuloksena. Esimerkiksi Juha Perttula (1995) on kehittänyt soveltamansa fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän laajennuksen hyödyntäen Lauri Rauhalan (esim. 1974; 1994) husserlilaisen ja heideggerilaisen ajattelutavan synteesiin perustuvaa ihmiskuvaa ja -käsitystä, josta Perttula etenee sovelluk-

2004, 32) irtautuen samalla hermeneutiikkaan sisäänkirjoitetusta oletuksesta saavuttaa kieleen sisältyvä alkuperäinen ja oikeaksi määrittyvä intersubjektiivinen merkitys (vrt. mt., 27–28). Fenomenologis-hermeneuttinen (ks. Ricœur 2000, 43–44; Laine 2001, 26–27) analyysimetodi tarkoittaa tämän perusteella aineiston analyysiä kulttuurisidonnaisiin kokemuksiin ja tunteisiin liitettävien merkitysten tulkintana ja ymmärtämisenä aiheeni teoreettisen viitekehyksen puitteissa.

Toisen ihmisen kokemuksesta tai tunteesta ei ole nähdäkseni sinällään mahdollista saada tietoa (vrt. Stein 1989, 6; ks. Scott 1991). Siitä huolimatta ajattelen, että empaattinen ja ymmärtämään pyrkivä asentoni kytkeytyy analyysin osalta (ks. Maso 2001, 139–141) näkemykseen siitä, että minun on naisetnografina helpompi ymmärtää ja tulkita tyttöjen kokemuksia jakamalla niihin kytkeytyviä kulttuurisia merkityksiä (ks. esim. Thorne 1993, 26; Honkasalo 2008, 225–227, 247–248; vrt. myös Olesen 2000, 226; Tedlock 2000, 466; Coffey 2005, 219–221). Ymmärrän kriittisesti esimerkiksi tyttöyteen ja naiseuteen liitettäviä vaateita kiltteydestä ja tunnollisuudesta – ihanneoppilaasta (ks. esim. Gordon ym. 2000a, 20; Gordon ym. 2002, 319). Näiden vaateiden ohittaminen voi johtaa myös hankalien tunteiden, kuten syyllisyyden (esim. Ehrhardt 2000) kanssa elämiseen.

Aineiston tarkemmat tulkinnat ovat kohdentuneet analyysiprosessin rajausten myötä valikoituun kokonaisuuteen aineistosta (esim. Hakala 2007, 35–38). Tarkemman tulkinnan kohteena ovat olleet erityisesti sellaiset aineiston kohdat, joissa tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihanteen rakentuminen ja lukiolaisille tarkentuvat sukupuolen tyylit tulevat näkyvästi esille. Tämän lisäksi tarkemman tulkinnan kohteena ovat olleet sellaiset aineiston kohdat, joissa tutkijan asento tarkentuu näkyvästi kentälle menemisen,

---

seensa laajentamalla Amedeo Giorgin (1988; 1988a) fenomenologisen psykologian metodia.

siellä olemisen ja sieltä lähtemisen osalta, ja joihin epäpuhdas, poeettinenkin usein kirjoittautuu. Epäpuhdas ja poeettinen ovat kirjoittautuneet myös tutkimuspäiväkirjaani, jota olen lukenut myös tulkinnallisesta asennosta, vaikka olen tietoisesti halunnut jättää merkityksen vapaaksi(kin). Näistä tarkemmin tulkituista aineiston kohdista olen valinnut tähän esitettäväksi aineistokatkelmia, joiden kautta esitän analyyttis-tulkinnallista näkemystäni tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihanteesta ja sen rakentumisesta, lukiolaisille hahmottuvista sukupuolen tyyleistä sekä tutkijan kenttätyöskentelyn vaiheista.

5 Avauskertomus näkymättömässä muurissa

Tunnustellen kentälle

> Keskiviikkona 3.10.2001 (Tutkimuspäiväkirja)
>
> Näin viime yönä unta, että synnytin. Synnytin seisaaltani ja sain lapsen, pojan [sic]. Lapsi oli valmiin näköinen hiuksineen ja hampaineen, ja se osasi heti imeä maitoa. Ihmettelin, kuinka kivuton synnytys oli ollut ja kuinka valmis lapsi oli. Minua kummastutti sen lapsen katsominen. Se osasi vähän puhuakin.

Tässä pääluvussa avaan kentälle menoani avauskertomuksena (ks. Eräsaari 1994, 365–367), joka etnografisessa tutkimuksessani kertoo myös epäpuhtaasta. Kuvauksen kohteena on prosessi, joka tarkoitti kentälle menemisen osalta koko kenttätyöskentelyn ajan jatkuneita paikkaneuvotteluja. Neuvottelut alkoivat ennen ensimmäisen aineiston keräämistä keväällä 2001 ja jatkuivat kenttätyöskentelysyksyyn 2002. Kuvaan avauskertomusta paikkaneuvottelujen, kenttäsuhteiden kehittymisen sekä kentältä lähtemisen näkökulmista. Avauskertomus kuvaa prosessia, jossa kentälle meneminen, siellä oleminen ja sieltä lähteminen avautuvat vertauskuvallisesti näkymättömässä muurissa kulkemisena. Tutkijan asento tarkentuu naisetnografista ”sijaisopeksi” ja tyttärestä elämänkumppaniksi näkymättömän muurin avaamissa syyllisyyden ja mukavuuden (väli)tiloissa.

Paikkakunnan kouluasioista vastaava virkailija myönsi tutkimushankkeelleni tutkimusluvan huhtikuussa 2001. Hän piti aihettani luokattoman lukion ja identiteetin muotoutumisen tiimoilta ”mielenkiintoisena ja tärkeänä”. Hän kehotti neuvottelemaan aineiston keräämisestä ja siihen liittyvistä käytännön kysymyksistä tarkemmin tutkimuskoulun rehtorin kanssa. Samassa kuussa soitin kah-

delle pohjoissuomalaisen lukion rehtorille. Esittelin itseni ja kerroin tutkimussuunnitelmastani sekä toivomuksestani saada kerätä tutkimusaineistoa; aluksi kirjoitelmia lukio-opiskelukokemuksista yhden ryhmän opiskelijoilta. Lukion rehtori, jolle soitin asiasta ensin, suhtautui minuun ja esittämääni asiaan ”nihkeästi”. Soitin saman tien toiseen lukioon, Lapinkulman lukion rehtorille, jonne osoitettu puhelu tuotti myönteisen tuloksen. Sovimme rehtorin kanssa, että hän keskustelee alustavasti kirjoitelmien keräämisestä erään lukionsa opettajan[80] kanssa. Lähetin kyseiselle opettajalle myös sähköpostitse tietoa tutkimussuunnitelmastani. Sovimme rehtorin kanssa lisäksi, että yritämme löytää yhteisen tapaamisajan hänelle, minulle ja puheena olleelle opettajalle. Lopulta yhteinen tapaamisaika sekä tilaisuus kerätä ensimmäinen tutkimusmateriaali järjestyivät seuraavassa kuussa.

Lapinkulman lukiolla, jolla tarkoitan erästä Pohjois-Suomen kaupungissa sijaitsevaa keskikokoista (noin 300 opiskelijaa) ja ”keskivertoa” lukiota, oli toukokuun (2001) yhteisessä tapaamisessamme innostunut ja myönteinen ilmapiiri. Rehtori ja Opettaja pitivät tutkimusaihettani ”tärkeänä”. Kerroin keskittyväni omassa tutkimuksessani erityisesti tyttöjen opiskelukokemuksiin ja niiden avaamiseen perustellen valintaani nais/tyttötutkimuksen lähtökohdista. Kertoessani valinnastani sain kuulla aiheeni ”tärkeydestä” mutta myös siitä, kuinka lukioon liittyvää tutkimusta kaivataan (tyttöjen äänen ohella) erityisesti opettajien ja poikien näkökulmasta. Rehtori ja Opettaja ohjasivat tutkijaa huomaamaan myös oman näkökulmansa (esim. Hakala 2007, 40) tutkimusaiheesta ja sen tärkeydestä.

80. Olin tutustumisvierailujen ja varsinaisen kenttätyöskentelyn aikana kolmen eri opettajan luokassa. Kirjoitan kustakin näistä opettajasta anonyymisyyssyistä ilman viittausta sukupuoleen ja opetettavaan aineeseen. Käytän jatkossa isoa alkukirjainta viitatessani opettajaan, jonka tunneilla olin mukana. Iso alkukirjain ilmaisee eroa Lapinkulman muihin opettajiin, joiden tunneilla en ollut.

Ennen tapaamisen loppumista kerroin ajatuksestani saada toteuttaa jatkossa pidempi etnografinen kenttätyöskentelyrupeama kyseisellä koululla. Rehtori suhtautui ajatukseeni alustavan myönteisesti.

Tapaamisen jälkeen menin Opettajan mukana hänen luokkaansa esittäytymään yhdelle ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ryhmälle. Kerroin ryhmälle, kuka olen ja mihin aiheeseen liittyvää tutkimusta olen aloittelemassa. Kerroin myös kerääväni heiltä mielellään, vapaaehtoisuuden pohjalta, seuraavana päivänä kyseisen aineen tunnilla kirjoitelmia tutkimusaiheestani. Korostin, että kenenkään nimi ei tule missään vaiheessa tutkimustani esille. Seuraavana päivänä (9.5.2001) keräsin kyseisen ryhmän opiskelijoilta ensimmäisen tutkimusmateriaalini, kirjoitelmat otsikolla ”Opiskelu luokattomassa lukiossa kokemusteni valossa”.

Huomattuani, että ajatus etnografisen tutkimuksen toteuttamisesta alkoi saada myös kentällä vahvistusta, aloin miettiä tarkemmin etnografisen kenttätyöskentelyn konkreettista toteuttamista – kenttää kuulostellen (esim. Palmu 2003, 35). Seuraavan kerran tapasin Lapinkulman rehtorin ja Opettajan marraskuussa. Ajatus etnografisen tutkimuksen toteuttamisesta alkoi tuntua ruumiissani usealla tavalla, myös erilaisina unina.[81] Tapaamisessa keskustelimme tarkemmin etnografisen tutkimuksen toteuttamisesta. Kerroin silloisen, tutkimustani ohjanneen henkilön[82] kanssa käydystä keskustelusta, jossa olimme alustavasti suunnitelleet kenttätyöskentelyn toteuttamista siten, että kävisin syyslukukaudella 2001 koululla muutaman päivän ajan tutustumisvierailun merkeissä ”ihmettelemässä”. Keväällä 2002 olisi sitten vähän pidempi vierailu, ehkä use-

81. Ks. tämän pääluvun alku.

82. Ensimmäisten kirjoitelmien otsake ”Opiskelu luokattomassa lukiossa kokemusteni valossa” edustaa tutkimustani alkuvaiheessa ohjanneen henkilön näkemystä. Aiheeni sukupuolisensitiivinen näkökulma johti sittemmin ohjaajan vaihtumiseen.

ampi. Rehtorin ja Opettajan mielestä suunnitelma kuulosti hyvältä. Keskustelimme joistain käytännön asioista esimerkiksi koulun eri tiloihin pääsystä, välitunnilla oleilusta ja ruokailuun osallistumisesta. En vielä tuolloin saanut avainta käyttööni. Rehtori aikoi myös kertoa seuraavan viikon opettajainkokouksessa Lapinkulman lukion muille opettajille tutkijan läsnäolosta koululla. Sovimme Opettajan kanssa myöhemmin sähköpostitse tutustumisvierailuni ajankohdaksi 10.–11.12.2001.

Näkymättömässä muurissa

> Maanantaina 10.12.2001 (Kenttäselonteot)
>
> Tulen koululle hyvissä ajoin, kello 9.30. Aamulla tuntui mukavaa jännitystä vatsassa. Istun opettajanhuoneessa ja odotan tunnin alkamista. Välitunti on kello 9.45–9.55. Sovitaan Opettajan kanssa siitä, että esittelen itseni eri ryhmille aina tunnin alussa.

Joulukuun tutustumisvierailuni aikana esittelin itseni Opettajan työjärjestykseen tuleville ryhmille: kerroin nimeni, olevani jatko-opiskelija ja luokan perällä istuva-tutkija ja tekeväni tutkimusta luokattomasta lukiosta. Opiskelijat eivät kyselleet tutkimuksestani juurikaan. Sen sijaan jouduin heti ensimmäisellä tunnilla konkreettiseen paikkaneuvotteluun. Mennessäni istumaan erään rivin viimeiseen penkkiin, eräs ryhmän pojista pyysi minua siirtymään yhden paikan eteenpäin. Sanoin hänelle haluavani istua mielellään aivan luokan takana, jos se vain hänelle sopisi. Se kävi päinsä, mutta jäin saman tien miettimään tutkijana käyttämääni valtaa ja sen oikeutusta.

Tutkijana koin luokan takana istumisen luontevimpana: yritin vältellä itseeni kohdistuvaa ylimääräistä huomiota (esim. Palmu 2003, 16, 20), joka olisi voinut olla myös Opettajan kannalta kiusallista. En voi kuitenkaan kieltää, että minä olin se, joka oli ryhmän tunnille osallistunut ilman, että yhdeltäkään opiskelijalta olisi

siihen erityisesti lupaa kysytty. Olin kuitenkin saanut tutkimusluvan sekä rehtorin ja ryhmän Opettajan suostumuksen osallistua hänen työjärjestykseensä merkityille tunneille. Yleissivistävässä lukiossa annettava opetus on Lukiolain (629/1998) kolmannen luvun 14§:n mukaan myös julkista siten, että vain ”perustellusta syystä voidaan oikeutta päästä seuraamaan opetusta rajoittaa”.

Näiden argumenttien turvin tein päätöksen olla poistumatta kenttätyöskentelyn aikana yhdeltäkään tunnilta tai mistään muustakaan tilanteesta, ellei minua erikseen pyydettäisi poistumaan tai ellen itse kokisi tilannetta eettisesti sen kaltaisena, että se vaatisi poistumaan. Ajattelin, että etnografin työ tulisi olemaan melkoista tasapainoilua kentälle pääsyn, siellä viipyilyn ja sieltä poissulkemisen vaiheilla. Kenttätyöskentelyäni kuvaakin aina tutustumisvierailuista lähtien mukanaolo koulun arjessa lähinnä osallistuvana havainnoijana (ks. Hammersley & Atkinson 1995, 104), jonka ”korvat pyrkivät olemaan myös silmissä” (ks. Kankkunen 2004, 27–29). Olin mukana tunneilla, välitunneilla ja ruokatunneilla, mutta tunne kentälle (sisään)pääsemisestä oli hetkittäistä. Vaikka en kokenut olevani erityisesti kentän ”sisällä”, en kuitenkaan kokenut jääväni sen ulkopuolellekaan. Se tarkensi asentoni laitamille (ks. Ahmed 2000; Coffey 2005, 218), josta tämä tarina/tieto tuottuu.

Ensimmäisen tunnin loputtua Opettaja sanoi esittävänsä tulevassa opettajainkokouksessa, olisiko muidenkin opettajien parissa kiinnostusta ottaa tutkija mukaan omille tunneilleen. Sanoin, että se on ihan hyvä ajatus ja käy minulle. Opettaja saattoi kokea läsnäoloni hieman kiusallisena ja halusi ehkä keventää sekä jakaa tutkimuksen tuottamaa rasitetta (esim. Hakala 2007, 36). Mielessäni oli ennen tutustumisvierailun alkua optimistinen ajatus siitä, että mennessäni Opettajan tunneille voisi tapahtua lumipalloefekti siten, että toiset opettajat kiinnostuisivat tutkimuksestani ja voisivat jopa pyy-

tää mukaan omille tunneilleen.[83] Sovimme Opettajan kanssa, että hän esittää asian opettajainkokouksessa, ja jos kiinnostuneita opettajia löytyy, voisin keskustella heidän kanssaan tulevien kenttätyöskentelyjaksojen tiimoilta.

Kävi ilmi, että ainakin kaksi opettajaa oli kiinnostunut ottamaan minut tunneilleen.[84] Olin tyytyväinen, sillä jo siihen mennessä oli konkretisoitunut hienotunteisuuden merkitys kentällä työskentelevän tutkijan asennossa. Sovimme myös rehtorin kanssa siitä, että osallistun tammikuussa (2002) pidettävään opettajainkokoukseen, jolloin voisin kertoa lähemmin tutkimuksestani ja opettajilla olisi mahdollisuus esittää kysymyksiä. Rehtori aikoi lähettää tarkemman tiedon kokousajankohdasta sähköpostitse.[85] Kerroin rehtorille, että olin kokenut avaimettomuuden takia pääsyn esimerkiksi opettajanhuoneeseen hieman hankalana. Sovimme, että saisin avaimen käyttööni kuittausta vastaan tammikuun (2002) vierailun yhteydessä. Koin, että minuun luotettiin tutkijana.

Ennen tutustumisvierailun päättymistä sovimme Opettajan kanssa siitä, että seuraava – ”ainakin kahden viikon” – kenttätyöskentely alkaisi maanantaina 14.1.2002 hänen ryhmiensä tunneilla.

---

83. Näin myös tapahtui kenttätyöskentelyn edetessä, kuten olen jatkossa kuvannut.

84. Myöhemmin menin mukaan toisen ”kiinnostuneen” Opettajan tunneille.

85. Sain rehtorilta sähköpostitse (7.1.2002) tiedon saman kuun lopulla pidettävästä opettajainkokouksesta, johon menin kertomaan tutkimuksestani. Sain heti kokouksen alussa puheenvuoron: esittelin itseni ja tutkimussuunnitelmani. Kerroin tulevani mielellään kuluvan kevään aikana kahdeksi viikoksi koululle tutustumaan, mikäli vain ”tutkijan läsnäolosta tunneillaan” kiinnostunut opettaja löytyy. Kerroin myös, että suunnitelmissani on mahdollisesti lukuvuoden mittainen kenttätyöskentely alkaen seuraavana syksynä. Rehtori sanoi, että hän ei näe asialle mitään estettä. Rehtori myös tarkensi, että kiinnostuneet opettajat voivat sitten ottaa yhteyttä minuun, jonka jälkeen voinkin poistua kokouksesta. Kirjoitin ennen lähtöäni sähköpostiosoitteeni taululle, jonka jälkeen lempeästi esitetyn poistumiskäskyn jälkeen poistuin kokouksesta.

Kaikesta päätellen Opettaja ei kokenut läsnäoloani tunneillaan niin hankalana, että olisi kieltänyt sen, mikä valoi luottamuksen tunnetta tutkijaan.[86] Keskustellessani Opettajan kanssa sain kuulla hänen näkemyksensä siitä, kuinka ”poikia täytyy tukea opinnoissa tyttöjä enemmän, koska tytöt opiskelevat poikia itsenäisemmin ja menestyvämmin”. Lisäksi Opettaja kertoi ”tyttöjen olevan poikia aiemmin tietoisia, mihin he lukion jälkeen suuntaavat ja tekevän myös aineja kurssivalinnat sen mukaan”. Opettajan näkemykset seuraavat käsitystä sukupuolittuneesta koulukulttuurista (esim. Lahelma 1992; 2005; 2009; Lahelma & Gordon 1999; 2002; Arnesen, Lahelma & Öhrn 2007; Hakala 2007; Jauhiainen 2009; Naskali 2010), jossa tyttöjen koulumenestys luonnollistuu ja huoli suunnataan erityisesti poikiin.

> Maanantaina 14.1.2002. XX aineen tunnilla klo 12.15–13.00. Ryhmässä kolmannen vuoden opiskelijoita. (Kenttäselonteot)
>
> Joudun käymään paikkaneuvotteluja ja hakemaan paikkaani luokassa. Tässä on iso ryhmä ja suurimmalla osalla näyttää olevan omat paikat, joita ei haluta vaihtaa. Ryhmässä on pienempiä, omia porukoita, jotka istuvat lähellä toisiaan. Paikkaneuvotteluissa on vähän torjuvaa asennetta; omasta paikasta ei haluta luopua. Tuntuu vähän hankalalta. Onneksi vapaa paikka löytyy ja pääsen istumaan luokan perälle.

Seuraava kenttätyöskentelyjakso alkoi aiempien suunnitelmien mukaisesti tammikuussa (14.–25.1.2002). Olin mukana Opettajan ja hänen työjärjestyksensä ryhmien tunneilla samoin kuin joulukuussa. Kenttätyöskentely päättyi juuri ennen koeviikon alkamista. Koeviikko koepäivineen, ilman ”tavallista opetusta”, ei Opettajan

86. Eräs toinenkaan Opettaja ei pitänyt läsnäoloani tunneillaan syksyn 2002 kenttätyöskentelyn aikana häiritsevänä. Hän luonnehti, että ”aika äkkiä siihen näköjään tottuu”.

mukaan ollut hyvä ajankohta kenttätyöskentelylle[87], vaikka koeviikko on yksi keskeinen käytäntö luokattomuuden toimintaihanteessa (esim. Iivonen 2000, 27). Esittäydyin ryhmille tunnin alussa aiemman tutustumisvierailun tapaan: kerroin nimeni, sanoin olevani jatko-opiskelija ja luokan perällä istuva tutkija ja tekeväni tutkimusta luokattomasta lukiosta. Jouduin käymään edelleen paikkaneuvotteluja, sillä opiskelijoille näytti muodostuneen luokkaan omat paikkansa/tilansa, jotka osoittautuivat kenttätyöskentelyn aikana eri tavoin merkityksellisiksi.[88] Omien paikkojen henkilökohtainen merkityksellisyys synnytti myös torjuvaa asennetta paikkaneuvotteluissa ja tuntui itsestänikin hankalalta.

Tunnistin itsessäni tietoa imevän tutkijanaisen, joka yrittää käyttäytyä kuin ihanneoppilas: kiltti tyttö, joka hiljaisena, liikkumattomana ja mahdollisimman vähän häiriötä aiheuttaen työskentelee muistiinpanojensa parissa. Hän pelkää harmien aiheuttamista, koska hän haluaa oppitunneille jatkossakin. (Gordon ym. 2000a, 20; Gordon ym. 2002, 319.) Kuvaus tarkentaa asentoani, jossa edellytettiin paikkaneuvottelujen käymistä. Joidenkin paikkaneuvottelujen ”torjuva” ilmapiiri sai kuitenkin asentoni tuntumaan ”hankalalta”. Hankala olo kertoo, että olin naisena (tutkijana) poikennut kiltin ihanneoppilaan asennostani aiheuttamalla torjuntaa tilaneuvotteluillani.

Leena Eräsaari (1994, 365–367) on pohtinut kulttuurisidonnaisia rooleja, joita antropologit ottavat kenttätyöskentelynsä aikana ja joita he kuvaavat teksteissään. Yksi tällainen, varsin tavallinen, on

---

87. Myöhemmin syksyn 2002 kenttätyöskentelyn aikana Opettaja, jonka luokassa/tunneilla olin mukana loppusyksyllä, oli hieman yllättyneen oloinen, kun pyysin saada olla mukana hänen luokassaan myös koeviikolla. Hän kuitenkin sanoi, että läsnäoloni olisikin hyvä ”lunttausvaaran” vuoksi. Asentoni tarkennettiin tutkijana toimimisen ohella tai sen sijaan järjestyksiä valvovaksi katseeksi (ks. Foucault 2000, 267).

88. Ks. pääluku ”Luokattomuuden tilojen, kontrollin ja ajan järjestykset”.

perinteinen maskuliinisen sankarin rooli, joka toteutuakseen vaatii tutkija-kirjoittajalta esteiden voittamista ja ongelmien ratkaisemista. Huolimatta siitä, että pyrin voittamaan esteitä ja ratkomaan ongelmia kenttätyöskentelyn aikana esimerkiksi rakentamalla luottamusta, en kokenut asentoni tarkentuvan sankariksi. Vaikka läsnäoloni ei synnyttänyt opiskelijoissa suoranaisia riemunkiljahduksia, ei se myöskään aiheuttanut suusanallisia vaatimuksia poistua luokasta/kentältä. Aloin ymmärtää Elizabeth Wheatleyn (1994) ajatusta siitä, että feministinen etnografia voi merkitä samaa kuin eettisen etnografian utopia. Ymmärrän kyseisen ajatuksen velvoituksena tutkijan eettiseen sensitiivisyyteen ja siihen liittyvien asioiden ja tilanteiden reflektoivaan aukikirjoittamiseen kenttätyöskentelyn aikana.

> Perjantaina 25.1.2002. Sijaisopettajana koko päivän klo 8.00–14.00 Opettajan työjärjestyksen ryhmille. (Kenttäselonteot)
>
> Sijaisopettajana koko päivän neljälle eri ryhmälle. Kerroin tuntien alussa olevani tänään sijaisopettajana, mutta kerroin myös vähän tutkimuksestani. Sanoin, että erityisenä mielenkiinnon kohteena mulla ovat opiskelijoiden omat kokemukset luokattomassa lukiossa opiskelusta. Pidimme opiskelijoiden esittelykierroksen joka tunnin alussa. Jokainen kertoi nimensä, mistä on kotoisin ja mihin on ajatellut suuntaavansa lukion jälkeen. Esittelykierros vapautti tunnelmaa, joka oli aiemmin ollut vähän varautunut suhteessa minuun, tutkijaan. Huomasin sen nyt sijaisena ollessani.

Tutkijana toimimisen lisäksi toimin tammikuun kenttätyöskentelyjakson viimeisen päivän sijaisopettajana Opettajan työjärjestykseen merkityille ryhmille. Sijaisopettajuus konkretisoi, kuinka asentoni tutkijana oli herättänyt opiskelijoissa varautuneisuutta huolimatta siitä, että olin esitellyt itseni uusille ryhmille. Sinänsä varautuneisuus kouluetnografia kohtaan ei ole epätavallista (ks. esim. Tolonen 2001, 52–53; Palmu 2003, 35–36). Huomasin olleeni myös itse tutkijana tietyllä tavalla varautunut johtuen kenttätyöskente-

lyyn liittyneestä oman paikan hahmottamisprosessista (ks. esim. Mietola 2007, 165). Sijaisopettajana toimiminen tuntui vapauttavan tunnelmaa opiskelijoiden ja itseni välillä. Ehkä se toi myös tervetullutta vaihtelua (ks. Laine 2000, 46) lukiolaisten järjestyneeseen kouluarkeen.

Kävin kentällä paikkaneuvotteluja paitsi pulpetin myös sen luokan osalta, jonne voisin jatkossa suunnata kenttätyön merkeissä. Pyrin juttelemaan eri opettajien kanssa ja pitämään tuntosarvet herkkänä, sillä en voinut tungetella kenenkään luokkaan. Tammikuun kenttävierailun päätyttyä kävin myöhemmin keväällä (maaliskuussa) Lapinkulmassa ajatuksena tunnustella seuraavaa kenttätyöskentelyluokkaa. Juttelin opettajanhuoneessa rehtorin ja muutaman opettajan kanssa tutkimuksestani ja esitin toiveen päästä kevään aikana johonkin luokkaan pariksi viikoksi. Eräs paikalla olevista Opettajista ilmoitti, että voisin tulla hänen luokkaansa. Tartuin ehdotukseen heti ja sovimme, että aloittaisin parin viikon kenttätyöskentelyn hänen luokassaan huhtikuussa (29.4.2002). Kevään viimeisestä luokasta sopiminen kävi lopulta melko vaivattomasti. Ennen työskentelyn alkua mietin asioita, joita olisi hyvä saada tehtyä ja sovittua vierailun aikana. Päätin pyytää edellisen vuoden ”kirjoittajatyttöjä” kirjoittamaan toiset kirjoitelmat ”opiskelukokemuksista luokattomassa lukiossa tyttönä” ja päätin myös pyrkiä sopimaan tulevan syksyn osalta luokan, jossa voisin aloittaa pidemmän kenttätyöskentelyn.

> Maanantaina 29.4.2002. Aamupäivällä opettajanhuoneessa ja vähän myöhemmin xx aineen tunnilla klo 12.15–13.00. Ryhmässä toisen vuoden opiskelijoita. (Kenttäselonteot)

> Tulen koululle vähän ennen puoltapäivää. Opettajan tunnit alkavat puolenpäivän jälkeen. Jutellaan Opettajan kanssa ennen tunnin alkua. Opettaja sanoi, että voit vaikka kierrellä luokassa jos haluat. Luokassa on taas paikkaneuvotteluja. Vapaa paikka onneksi löytyy. Opettaja ei huomaa antaa mulle esittelypuheenvuoroa: joudun pyytämään sitä viit-

taamalla. Esittelen itseni samoin kuin aikaisemmilla kerroilla ja sulaudun joukkoon ilman kysymyksiä. Poissaoloja kontrolloidaan tarkkaan.

Kevään viimeinen kenttätyöskentelyjakso alkoi samoissa merkeissä kuin edellisetkin kenttävierailut: jouduin käymään paikkaneuvotteluja eri ryhmien tunneilla. En halunnut pyytää ketään siirtymään paikaltaan päästäkseni luokan perälle istumaan. Toisen paikan valtaaminen oli jättänyt aikaisemmin vähän syyllisen olon, varsinkin, kun minä olin tunkeutuja (ks. Gordon ym. 2000a, 27; Gordon ym. 2007, 61) luokassa. Opiskelijat eivät juurikaan kyselleet tutkimuksestani, ja ajattelin, että jatkossa pyrkisin kannustamaan kysymysten esittämisessä. Eräällä välitunnilla jäin keskustelemaan Opettajan kanssa luokkaan. Kerroin yleisluontoisesti havainnoista, joita kirjaan paperille. Kertoessani kirjoittavani ”sukupuolen rakentumiseen” liittyvistä asioista sain kuulla, että ”pojat on sellasia, että ne tarvii apua, tytöthän kyllä pärjää”. Myös tässä Opettajan näkemykset seuraavat käsitystä sukupuolittuneesta koulukulttuurista[89], jossa tyttöjen koulupärjääminen luonnollistuu ja huoli kohdistetaan erityisesti poikiin.

Kenttätyöskentelyjakson lähestyessä loppua kysyin Opettajalta, olisiko minun mahdollista päästä hänen luokkaansa tulevan syyslukukauden alussa. Hän suostui ehdotukseeni, ja sovimme asian saman tien. Palautin kenttätyöskentelyn lopussa Lapinkulmaan avaimet, jotka olin saanut aiemmin käyttööni. Rehtori ei ollut paikalla, joten päätin palata hänen kanssaan asiaan tulevan syyslukukauden alussa. Rehtori oli jo aiemmin antanut suostumuksensa sille, että voisin tulla Lapinkulmaan myös tulevana syksynä. Nyt oli luokkakin sovittuna. Jäin odottamaan innostunein mielin syksyn alkamista, jolloin pidempi kenttätyöskentely alkaisi.

89. Esim. Lahelma 1992; 2005; 2009; Lahelma & Gordon 1999; 2002; Arnesen, Lahelma & Öhrn 2007; Hakala 2007; Jauhiainen 2009; Naskali 2010.

Torstaina 2.5.2002 (Kenttäselonteot)

tuoksut kynien,
kumien
ihmisten
äänet nenien,
suiden, liikkeiden
eleet käsien,
jalkojen, vartalon

”Miten sie jaksat olla täälä?”

Syyslukukaudella 2002 toteutui pidempi kenttätyöskentely, joka kesti noin kolme kuukautta. Vietin syyslukukauden ensimmäisen kuuden viikon jakson (13.8.–1.10.) saman Opettajan tunneilla, jonka luokassa vietin kevään viimeisen kenttätyöskentelyjakson. Syyslukukauden toisella jaksolla (2.10.–27.11.) luokka ja Opettaja vaihtuivat. Syyslukukauden kolmannella jaksolla (28.11.2002–4.2.2003) olin kentällä joulukuun alkupuolelle saakka ja keskityin lähinnä haastatteluiden tekemiseen. Kolmannen jakson alkamisen aikoihin pääsi perheenjäsenemme kotiin sairaalasta, jossa hän oli joutunut olemaan koko syksyn. Toisen läheisemme menetimme joulukuun alussa.

Palmu (2003, 13) kuvaa lyhyesti kouluetnografisen tutkimuksensa alaviitteessä kenttätyövaiheeseen kytkeytyviä henkilökohtaisesti merkityksellisiä vaiheita, joista yksi nousee yli muiden. Se liittyy läheisen vakavaan sairastumiseen.[90] Palmu kuvaa huolta, kiirettä, ahdistusta, valvottuja öitä ja pakonomaista jaksamista, jotka liittyvät kyseiseen ajanjaksoon. Palmun mukaan henkilökohtaiset kriisit – tietynlainen henkinen vireystila – eivät voi olla vaikuttamatta etnografiaan esimerkiksi havaintojen ja haastatteluiden teon osalta. Hän kuvaa, että toisenlainen henkinen vireystila olisi kytkeytynyt haastatteluiden ja havainnoinnin toisenlaiseen merkitykseen hänen elämässään, kuin mitä se tuolloin oli. Hän ei avaa tai pohdi tilannetta enempää. Olen samaa mieltä Palmun kanssa siitä, että henkilökohtaisesti merkitykselliset vaiheet eivät voi olla vaikuttamatta etnografiin ja etnografiaan. Juuri siitä johtuen olen tehnyt toisenlaisen tutkimustyylillisen valinnan: valintani on merkinnyt sitä, että kenttäselontekoni ovat kirjautuneet osin epäpuhtaina (Cixous 1993, 156) – tunteiden äärellä ja äänellä kirjoitettuina.

90. Ks. myös Kosonen 1998, 255.

Sunnuntaina 11.8.2002 (Tutkimuspäiväkirja)
Kävin ostamassa uuden repun ja kengät. Koulu alkaa tiistaina.

Syksyn 2002 kenttätyöskentelyn alkaminen tuntui jännittävältä, ja tavallaan odotin koulun alkamista koko kesän. Odottaminen näkyi ja tuntui siten, että palasin aiemmin kirjoittamiini kenttäselontekoihin sekä myös tutkimuspäiväkirjaan, johon olin kirjannut ajatuksiani tutkimuksesta. Juuri ennen kenttäsyksyn alkamista minulle tuli vahva tunne siitä, että ”koulu alkaa” ja tarvitsen uuden (koulu)repun ja uudet (koulu)kengät. Kengät ja reppu olivat väreiltään toisiinsa sopivat, lilat. Tunsin auringon paistavan monessa säteessä.

Tiistaina 13.8.2002 (Tutkimuspäiväkirja)

Kello on 8.07 aamulla. Nyt sitten alkaa (ainakin) koko syksyn kestävä kenttätyöskentely. Olen innoissani ja odotan syksyä kovasti. Pienen, pieniä perhosia lentelee vatsassani.

aurinko paistaa
niin monella tavalla.
koulu alkaa yhdessä säteessä
oppilaat toisessa
opettajat ja muut omassaan
tästä säteestä alkaa seikkailu – välitiloissako?

Menin ensimmäisenä koulupäivänä Lapinkulmaan noin puoli kymmenen aikaan aamulla. Koulun pihalla ei ollut juurikaan opiskelijoita. Kävelin suoraan opettajanhuoneeseen, jonne pääsin erään opettajan mukana. Avaimen puuttuminen tuntui hankalalta. Rehtori puhui opettajille mennessäni sisään, minkä vuoksi jäin odottelemaan vähän sivummalle. Rehtorin lopetettua menin Opettajan luo, jolle (onnekseni) sopi edelleen, että tulen hänen luokkaansa. Sain kopion hänen työjärjestyksestään, ja juttelimme samalla päivän ohjelmasta. Tilanne tuntui mutkattomalta ja vaivattomalta

> Tiistaina 13.8.2002. Syyslukukausi alkaa. Koulun juhlasalissa klo 10.00–10.30. (Kenttäselonteot)
>
> Kävelen aulan poikki kohti juhlasalia. Salin ulkopuolella on ryhmä tyttöjä joilta kysyn, tulevatko kaikki lukiolaiset tänne. He myöntelevät tai yksi heistä myöntää ja katsoo ohitseni, viileästi. Tunnen kylmän viillon sisälläni. Jännittää. Kiitän heitä ja menen istumaan juhlasaliin. Sali alkaa täyttyä pikkuhiljaa. Tunnelma on odottavan jännittynyt, kun rehtori alkaa puhua. (…) Lähden kävelemään ”oman” Opettajani ryhmän liepeillä luokkaan. Kysyn Opettajalta mahdollisuudesta käyttää esittelypuheenvuoron tunnin alussa. Opettaja sanoo, että ”ilman muuta”.

Lukuvuoden alkaminen tarkoitti Lapinkulman lukiossa syyslukukauden alussa järjestettyä yhteistä tilaisuutta, johon lukion opettajat sekä lukiolaiset kokoontuivat. Tilaisuudessa oli odottavan jännittynyt tunnelma, joka tuntui hyvältä yhteishengen synnyttämisen kannalta: erityisesti uudet opiskelijat saivat tuntumaa tuleviin opettajiinsa ja myös toisiin lukiolaisiin. Avajaistilaisuuden loputtua kävelin luokkaan ”oman” Opettajani ja hänen tulokasryhmänsä mukana ja menin istumaan luokan takaosaan erään tyttöryhmittymän lähistölle. Tunsin ryhmän omaksi perusryhmäkseni, koska vietin syyslukukauden ensimmäiset päivät tiiviisti ryhmän kanssa. Myös muutamat ryhmäläiset näyttivät kokevan samoin, sillä erityisesti alkusyksystä minulta saatettiin kysyä esimerkiksi välitunnilla, että ”mikä tunti

meidän ryhmällä on, tuuksie meijän tunnille". Tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihanteessa kulkevana yksinäisenä naistutkijana tuntui mukavalta ajatella kuuluvansa johonkin ryhmään, vaikka vain tutkijana.

Opettaja esitteli minut ryhmälle "vierailevana tähtenä". Esittelin itseni (samoin kuin kunkin jakson alussa eri ryhmille) kertoen nimeni ja sen, että olen koulussa tutkijana. Tarkensin tutkimusaiheekseni luokattoman lukion ja sanoin olevani kiinnostunut erityisesti opiskelijoiden kokemuksista luokattomassa lukiossa opiskelusta. Kerroin, että tarkoitukseni on valaista käytännön näkökulmaa lukio-opiskelun kehittämiseksi. Sanoin kirjoittavani asioita paperille, jotta muistaisin niitä paremmin myöhemmin. Huomautin myös, että kenenkään oma nimi ei tule tutkimuksessani esille. Kannustin myös kysymään tutkimuksestani.

En halunnut korostaa esittely(i)ssäni tutkimukseni sukupuolisensitiivistä näkökulmaa. Päättelin menettelyni olevan kohdallista pyrkiessäni välittämään totuudellisempaa kuvaa tutkimuskontekstista. En kuitenkaan valintani myötä ajatellut, että syntyvä etnografinen kuva olisi kaikenkattava suhteessa tutkimuskontekstiin (Clifford 1986, 2–7; Hammersley 1992, 1–2; Hakala & Hynninen 2007, 211) siksikään, että etnografisen tietämisen ja tiedon mahdollisuudet ovat lähtökohtaisesti osittaisia. Ajattelin, että vaikka täysin feministinen etnografia jääkin utopiaksi (ks. Stacey 1988, 26) ja myös osittain feministinen etnografia voi merkitä samaa kuin täysin eettisen etnografian utopia (ks. Wheatley 1994), pyrin reflektoimaan ja olemaan eettisesti sensitiivinen suhteessa tutkimuskontekstiin.

Kenttäneuvottelut jatkuivat seuraavina päivänä. Rehtori oli kiireinen, mutta tavoittaessani hänet saimme sovittua kenttätyöskentelyyn liittyvistä käytännön asioista. Sovimme esimerkiksi siitä, että voisin tulla "tarpeen mukaan" opettajien viikoittaisiin kokouksiin, mutta minulle ilmoitettaisiin siitä erikseen. Rehtorille sopi, että olisin koululla (ainakin) koko syyslukukauden ja sain myös avaimen

käyttööni. Sovimme lisäksi ruokailustani opiskelijoiden pöydissä ja siitä, että maksan ruuasta opettajien tapaan erikseen. Sain myös heti alkusyksystä sovittua seuraavan jakson kenttätyöskentelyluokan eräällä välitunnilla opettajanhuoneessa. Kerroin tuolloin paikalla oleville opettajille tutkimuksestani mainiten samalla, että seuraavan jakson kenttätyöluokka oli vielä haussa. Eräs Opettaja toivotti minut saman tien tervetulleeksi omaan luokkaansa, ja asia oli lopulta näin mutkattomasti sovittu. Ehkä näennäisestä helppoudesta huolimatta kenttätyöskentely vaati jatkuvaa hereillä oloa ja valppautta eli muutakin, kuin pelkän konkreettisen ”kirjoittavan käden” (ks. Clifford 1986, 1; ks. myös Richardson 2000, 929).

Pari ensimmäistä koulupäivää jätti minut odottaviin tunnelmiin kenttätyöskentelyn ja Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteen opiskelun suhteen, vaikka Opettaja ei aina oikein ”tajunnutkaan, miten sie jaksat istua täällä”. Kenttätyöskentely tutkimuskoulun toimintaihanteessa onnistui kuitenkin herättämään fenomenologis-etnografisen ihmettelyni (ks. Merleau-Ponty 1962, xiii; 2000, 175–176; Hammersley 1992, 33; Hammersley & Atkinson 1995, 9, 115) – hereillä olon, valppauden ja tuoreen asenteen ylläpidon – kuin itsestään. Huolimatta siitä, että ”luokassa on kuuma, huono ilma ja happi loppuuki”.

Keskiviikkona 16.10.2002. Välitunnilla koulun aulassa klo 8.50–9.00. (Kenttäselonteot)

Tunnin loputtua kävelen aulan penkille. Katta ja Liisa istuvat siellä, moikataan. Istun tyttöjen viereen juttelemaan.

VIRPI: Mie ihan muistin, että nyt olis ollu se teijän ryhmä, mutta ei se ollukkaan.
KATTA: Se on vasta huomenna.
VIRPI: Joo.

Jutellaan tyttöjen kanssa opiskelusta, ammattihaaveista ja työpaikoista, tutkinnoista ja tutkijan työstä.

LIISA: Se [tutkijan työ] on varmaan aika vaikeaa, siinä pittää olla hereillä koko ajan, mie vaipuisin välillä omiin ajatuksiin ja unohtaisin, mikä se tutkittava asia on.

Liisa alkaa jutella Kattan ja jonkun toisen tytön kanssa. Olen saman tien ulkona porukasta.

Kenttätyötä tekevän etnografin ”hereillä olemiseen” olivat kiinnittäneet huomiota myös opiskelijat. Hereillä oleminen ja valppaus, etnografin ihmettelevän (Merleau-Ponty 1962, xiii; 2000, 175–176) tai tuoreen (ks. esim. Hammersley 1992, 33; Hammersley & Atkinson 1995, 9, 115) asenteen ylläpitäminen kiteytyy kuvaavasti ”kirjoittavassa kädessä” (Clifford 1986, 1). Kirjoittava käsi kietoo yhteen etnografian, sen (ruumiin)fenomenologiset juuret sekä etnografin (työn). Kun Merleau-Pontyn (1962; 2000) ruumiskäsitys, eletty intentionaalinen ruumissubjekti, alkaa merkitä etnografiassa ja etnografille lähtökohtaa, joka mahdollistaa tutkittavan kulttuurin kuvaamisen ylipäätään, tarkoittaa se tietoisuus/mieli ja keho -dualismin ylittämistä ja unohtamista (ks. myös Richardson 2000, 929). Tämän seurauksena – kuten taidemaalari elettynä intentionaalisena ruumissubjektina: (…) ”muuttaa maailman maalaukseksi lainaamalla sille ruumiinsa”. (Merleau-Ponty 1993a, 17–20) – muuttaa etnografikin tutkimansa kulttuurin tutkimustekstiksi, kuvaksi, tietoisuuden ja kehon sulautuessa toisiinsa ruumiissa – kirjoittavassa kädessä.

Keskiviikkona 11.9.2002 (Kenttäselonteot)

tunnen muurin murtuvan
katseiden kohtaavan
käden ojentuvan
kaiken käyvän tutummaksi

Kenttätyöskentelysyksyn aikana näkymätön muuri rakentui, murtui ja sortui – rakentuen taas uudelleen itseni ja opiskelijoiden välille. Näkymätön muuri viittaa metaforisesti välitilaan, jossa kuljin kenttätyöskentelyn ajan. Jerry H. Gillin (1991, 64) mukaan Merleau-Ponty sijoittaa metaforan suoran merkitsemisen ja mystisen tai poeettisen hiljaisuuden väliin. Merleau-Ponty (1964a, 89) kuvailee kielen ja merkityksen suhdetta paitsi metaforisesti, myös metaforista ilmaisua avaavalla tavalla:

> *(…) puhuttu sana (se jonka lausun tai kuulen) on täynnä merkitystä, joka on luettavissa itse kielellisen eleen koostumuksesta (kunnes epäröinti, äänen muuttaminen, tai tietty syntaktinen valinta muuttaa sen). Silti tuo merkitys ei koskaan sisälly kyseiseen eleeseen, jokainen ilmaisu ilmenee minulle aina häivähdyksenä, jokainen ajatus välittyy läpinäkyvänä, ja jokaisesta yrityksestä ymmärtää puhuttua sanaa jää käteen vain rahtunen verbaalista ainesta.*[91] (Käännös VY)

Välitilassa kulkevana etnografina olin mukana eri ryhmien tunneilla jutellen tilanteen ja istumapaikan(kin) mukaan eri opiskelijoiden kanssa. Istuin lähes aina luokan takaosassa. Jäin usein myös välitunniksi luokkaan, jonne alkoi yleensä tulla seuraavan kurssin/tunnin opiskelijoita. Jos en ollut välitunnilla luokassa, istuin lukion aulan tai käytävien penkeillä tai muissa avoimissa ja vapaissa tiloissa. Juttelin tilanteen mukaan esimerkiksi lähelläni satunnaisesti istuvan opiskelijan tai opiskelijaporukan kanssa tai sitten olin yksin. Joskus vietin välitunnin myös opettajanhuoneessa, mutta en pääsääntöises-

---

91. *(…) the spoken word (the one I utter or the one I hear) is pregnant with a meaning which can be read in the very texture of the linguistic gesture (to the point that a hesitation, an alteration of the voice, or the choice of a certain syntax suffices to modify it), and yet is never contained in that gesture, every expression always appearing to me as a trace, no idea being given to me except in transparency, and every attempt to close our hand on the thought which dwells in the spoken word leaving only a bit of verbal material in our fingers.*

ti. Kenttäsuhteet kehittyivät hiljalleen: osa opiskelijoista päästi lähelleen helpommin kuin toiset.

> Keskiviikkona 2.10.2002. Toisen jakson ensimmäinen päivä. Kaksoistuntien ensimmäinen tunti loppuu, välitunti klo 13.00–13.15. Ryhmässä ensimmäisen vuoden opiskelijoita. (Kenttäselonteot)
>
> Välitunti alkaa. Vähän väsyttää. Uusi jakso uusine ryhmineen ja esittelyineen on vaatinut veronsa. Osa ryhmästä lähtee välitunnilla luokasta. Aimo ja Tuukka tulevat juttelemaan.
>
> TUUKKA: Voiksie kertoa, mitä sie olet kirjottanu esimerkiksi minusta?
> VIRPI: En ole oikeastaan kirjottanut kenestäkään erityisesti vaan siitä, mitä täällä tehhään.
>
> Tuukka ei sano mitään, on vähän epävarman oloisena.
>
> AIMO: Kuinka monta tuntia sie olet ollu täälä, tai olet nyt?
>
> Näytän Aimolle ja Tuukalle työjärjestystä ja selitän, että mulla on sama työjärjestys kuin Opettajalla.
>
> AIMO: Miten sie jaksat olla täälä?
> VIRPI: Täällähän on tosi mielenkiintoista.
>
> Pojat liukenevat luokasta..

Vaikka tutkimuksen tekeminen ja kenttäselontekojen kirjoittaminen pääsääntöisesti tuntien aikana (ks. Palmu 2003, 27) herätti opiskelijoiden kiinnostusta, he kyselivät harvoin mitään niihin liittyvää esittelyiden yhteydessä. Tutkimuksesta ja kirjoittamisesta kyseltiin enemmän esimerkiksi välitunneilla. Aimo esimerkiksi ihmetteli sitä, miten jaksan olla ”täälä”, lukiossa. Tuukan kysyessä mitä olin kirjoittanut esimerkiksi hänestä, kerroin kirjoittavani ”oikeastaan siitä, mitä lukiossa tehhään”. En paljastanut, että kirjoitin myös opiskelijoista. Tuukan epävarmuus sai kuitenkin pohtimaan valintani, vastaukseni ja asentoni eettisyyttä. Tuukka ei ollut vakuuttunut siitä, ettenkö olisi kirjoittanut jotakin esimerkiksi hänestä. Ja kuten yllä

olevasta aineistokatkelmastakin voi lukea, hänen epävarmuutensa osui oikeaan.

Toinen eettistä epämukavuutta aiheuttanut valintani on ollut, etten luvannut toimittaa esimerkiksi kirjallista, yhteenvetomaista raporttia alustavista tutkimustuloksista (vrt. esim. Gordon ym. 2007, 62) tutkimuskoulun opettajille ja/tai opiskelijoille. Kahdelle Opettajalle toimitin heidän omasta pyynnöstään litteroidut, muutaman sivun mittaiset katkelmat kenttäselonteoistani. Yhden Opettajan kanssa puhuimme asiasta, mutta tilanteeseen liittyvän vitsailun valossa ymmärsin, ettei se olisi tarpeellista. Tai sellaiseen käsitykseen jäin.

Eettisen epämukavuuden välttämiseksi olisin voinut toimittaa tutkimuskoululle yhteenvedon alustavista tutkimustuloksista (esim. Gordon ym. 2007, 62) kenttäsyksyn 2002 jälkeen. Syksyn 2002 kenttätyöskentelyn ajankohta on kuitenkin merkinnyt sitä, että erilaisten tutkimuksellisten valintojen kypsyttely ja tekstin tuottaminen ovat vaatineet aikaa (ks. esim. Reger 2001, 614). Olen ollut välillä hämmentyneenä ja eksyksissä tekemistäni valinnoista, mutta toisinkaan en olisi voinut toimia. Valintojeni seurauksena olen päätynyt feministisen etnografian metodologiseen sovellukseeni tutkimustyylillisenä linjauksena. Luulenpa, että valintani viittaa myös Wanda S. Pillowin (2003) peräänkuuluttamaan epämukavuuden refleksiivisyyteen (reflexivity of discomfort) – sen löytämiseen ja kohtaamiseen erityisesti (tutkija)naiseuden pohdintaan liittyen.

Tutkijanainen syyllisyyden ja mukavuuden muurissa

> Keskiviikkona 14.8.2002. Ruokatunnilla klo 11.40–12.15.
> (Kenttäselonteot)
>
> Jonotan ruokaa opiskelijoiden kanssa. Ruuan otettuani kävelen pöytään, jossa istuu muutamia tyttöjä. Kysyn eräältä pöydässä istuvalta lupaa istua samaan pöytään. Tyttö nyökkää hieman kiusaantuneen näköisenä. Istun kuitenkin alas ja esittelen itseni. Tytöt hymyilevät varovasti. (…)

> Tytöt juttelevat keskenään opettajista ja kuntonyrkkeilystä. Osallistun keskusteluun kertomalla, missä kuntonyrkkeilyä voi harrastaa. Tytöt näyttävät hieman yllättyneiltä ja välttelevät suoraa katsekontaktia. Tuntuu vähän tukalalta. Ruokailu on selvästi omaa tilaa, johon "ylimääräiset" eivät ole tervetulleita. Syötyäni lähden pöydästä ja palautan astiat keräilykärryyn. Menen istumaan käytävällä olevalle penkille.

Ruokatunneista muodostui syksyn kenttätyöskentelyn aikana paljolti vierestä seuraamisen tiloja. Osallistuin ruokailuun istumalla lähinnä yhdessä ja samassa ruokapöydässä, jolloin ruokailutilanteesta muodostui myös tutkijalle oma tila. Tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihanteessa ruokatunneista näytti muodostuvan tiloja, joissa hakeuduttiin tutulla kaveripiirillä samaan pöytään (ks. Yliraudanjoki 2007, 163). Kaveriporukoihin kuulumattomat, mukaan lukien tutkija, eivät välttämättä olleet tervetulleita samaan pöytään. Esittelystäni huolimatta samassa ruokapöydässä istuvat tytöt saattoivat kokea epäluuloa, jopa vihamielisyyttä tunkeiluna koettuja tutustumisyrityksiäni kohtaan (esim. Hammersley & Atkinson 1995, 94), vaikka kukaan ei pyytänyt missään vaiheessa poistumaan pöydästä.

> Sunnuntaina 27.10.2002 (Tutkimuspäiväkirja)
>
> Kävin äidin kanssa sairaalassa. Isä on edelleen teholla. Veli tuli hakemaan, nähtiin sairaalan kahvilassa. Näin kahvilassa yllättäen myös Tiinaa. Hän moikkasi hymyillen, yllättyneen iloisena. Mietin hetken, onko tämä sama tyttö kuin koulussa..

Tyttöjen asennoituminen tutkijaan oli ehkä kokonaisuutena hieman torjuvampaa kuin poikien (ks. esim. Hammersley & Atkinson 1995, 94). Tilanne saattoi johtua joidenkin tyttöporukoiden välisestä sosiaalisesta kontrollista näkymättömän seinän pystyttämisenä (ks. Reisby 1999, 21; myös esim. Hey 1997, 46–47), jota (nais) tutkijan kentällä olo kokemusteni mukaan vahvisti. Näin päättelen esimerkiksi tilanteista, jolloin yksi ja sama tyttö kavereineen saattoi suhtautua pidättyvästi läsnäolooni koulussa. Sen sijaan yllättävä

kohtaaminen saman tytön kanssa vapaa-aikana, ilman koulun kaveripiiriä, näytti suorastaan ilahduttavan häntä. Tulkinta tyttöjen torjuvammasta asenteesta saattoi syntyä myös syksyn 2002 kenttätyöskentelyajankohtaan kytkeytyneestä, henkilökohtaisen elämäntilanteeni synnyttämästä ajoittain alavireisestä vireystilasta (esim. Palmu 2003, 13), jolloin tutkijaa kohtaan osoitettu epäluulo (esim. Tolonen 2001, 56), esimerkiksi pelkkänä ”pitkänä katseena”, saattoi tuntua lannistavalta.

> Torstaina 19.9.2002. Välitunnilla luokassa klo 9.45–9.55. Toisen vuoden opiskelijoiden tunti alkamassa. (Kenttäselonteot)
>
> OPETTAJA: Siehän voisit kastella sienen.
> VIRPI: Joo.
>
> Käyn kastelemassa sienen ja luokkaan alkaa tulla seuraavan kurssin ryhmäläisiä. Matias tulee istumaan mun taakse. Alan jutella Matiaksen kanssa tulevasta koeviikosta. (…) Jutellessamme luokkaan tulee muitakin poikia. Matias alkaa jutella heidän kanssaan. Antero käy sanomassa Matiakselle hiljaa jotakin.
>
> MATIAS: Mee pois siitä häsläämästä, kyllä mieki osaan vittuilla.
>
> Anteroa tilanne näyttää huvittavan, hän virnuilee Matiakselle. Matiasta ärsyttää selvästi Anteron kommentointi.
> Vaikuttaa siltä, että Anteron ”kuittailu” liittyy mun ja Matiaksen jutteluun. Tuntuu kiusalliselta.

Tutkijalle määrittyvä kulttuurisidonnainen sukupuoli(rooli) on kenttätyöskentelyssä merkityksellistä ja paljastavaa (ks. Gordon ym. 2000a, 20; Gordon ym. 2002, 319; Järviluoma 2002, 3), koska se kertoo kulttuuristen, sosiaalisten ja materiaalisten määrittelyjen kautta kategoriasta ”nainen” itsestään selvänä vakiona ja oletuksena siitä, mikä nainen on (vrt. Gordon 2001, 93). ”Auttavaisen”, keski-ikää lähestyvän ”tutkijatädin” (ks. Gordon ym. 2000a, 21; Gordon ym. 2007, 49–53) ja Matiaksen mukavaa ja suhteellisen välitöntä jutteluotuokiota alkoi leimata Anteron kuiskuttelun myötä kiusaantunut

tunnelma. Naispuolisen tutkijan työskentelyä on kuvailtu haastavaksi esimerkiksi siksi, että miehet eivät suhtaudu vakavasti naisiin ja heidän työhönsä (Hammersley & Atkinson 1995, 94).

Arvelen juttelutuokioomme kytkeytyneen kiusallisen ilmapiirin syntyneen siitä, että määrityin Anteron taholta ensisijaisesti sukupuolena, naisena, enkä niinkään työtään tekevänä tutkijana. Nainen, naispuolinen tutkija ja hänen tekemänsä työ kytkeytyvät kulttuurisidonnaiseen käsitykseen naisesta sukupuolena, jota on opittu ajattelemaan esimerkiksi vähemmän rationaalisena verrattuna historian saatossa muodostuneeseen mieheyden ja rationaalisuuden liittoon (esim. Keller 1988; Lloyd 2000; Yrjönsuuri, Reuter & Heinämaa 2003, 14). En tämän vuoksi kokenut naissukupuoltani varsinaisena etuna kenttätyöskentelyn aikana, mutta käänteisesti se kuitenkin kertoi kulttuurisidonnaisen naiseuden tietynlaisuudesta, ja toimi myös apuna aineistoa analysoidessani.

Kentällä oleminen omillaan, yksin, oli tutkijalle välillä vaativampaa edellä kuvatun kaltaisten sulkemisen ja kiusaantumisen hetkien vuoksi. Ympärilläni ei ollut kollektiivista tutkijaryhmää, jonka kanssa olisin voinut jakaa kokemuksia, onnistumisen ja pettymyksen tunteita. Tätä olen reflektoinut myös kenttäselonteoissani (19.9.2002) kirjoittamalla esimerkiksi, kuinka ”Tutkijana toimiminen on toisaalta raskasta, koska olen yksin, omillani. Ei ole ketään, kenen kanssa vaihtaa ajatuksia, onnistumisia ja pettymyksiä.” Aloin ymmärtää kollektiiviseen etnografiaan liitetyn sosiaalisten tuen merkitystä. Esimerkiksi kouluetnografiassa (ks. Gordon ym. 2000a; 2007; Palmu 2003, 37; 2007, 143) tutkijayhteisö tuntuisi olevan merkityksellinen erilaisten tilanteiden ja tapahtumien sekä niihin liittyvien kokemusten ja tunteiden kriittisen reflektoinnin kannalta. Asioiden jakaminen kollektiivisesti helpottaa pääsemään yli ja auttaa ohittamaan loukkaavat kokemukset ja tunteet, joita esimerkiksi tutkittavien mahdollinen välinpitämättömyys tai suoranainen töykeys voivat tutkijassa synnyttää.

Perjantaina 27.9.2002 (Kenttäselonteot)

näkymättömän muurin läpi käveleminen
voi viedä
viikkoja

Kirjoittaessani kulttuurista kuvaa muurin rakentumisen, murtumisen sekä sortumisen – ja taas rakentumisen – hetkien keskellä tein (tai ehkä jouduin tekemään) tutkimustyylillisen valinnan herkistyä loukkaavien kokemusten ja hankalien tunteiden äärelle (esim. Reger 2001). Jäin kuitenkin epätietoisena pohtimaan, oliko se yksi tie totuudellisuuteen ja merkitsikö valintani kokemusten risteymää, koskettavuutta, jota (minäkin) opin karttamaan pyrkiessäni puhtaaseen tietoon. Valintani voi tarkoittaa, että sisällytän tutkimukseeni epäolennaisuuksia (ks. Salo 1999, 31–32). Voin jäädä yksin valintani kanssa, kirjoittamaan tätä epäpuhdasta (Cixous 1993, 156), jonka sisältöä ei voi etukäteen normittaa menettämättä sitä puhtaudelle. Epäpuhdas viittaa myös epämukavuuden refleksiivisyyteen (Pillow 2003), sen löytämiseen ja kohtaamiseen itsensä kuuntelemisena. Jään pohtimaan sitäkin, johtaako tämä tie Beharin (1996, 169–175) peräänkuuluttamaan uudenlaiseen kritiikkiin, joka syntyessään haavoittuvuuden kohtaamisesta uskaltaa myös *(…) ”vastata haavoittuvasti tavoilla, joita meidän täytyy alkaa yrittää miettiä”*.[92] (Käännös VY)

> Keskiviikkona 28.8.2002. XX aineen tunti klo 14.05–14.50. Kolmannen vuoden opiskelijoita. (Kenttäselonteot)
>
> Sini katsoo minua pitkään. Hänellä on ”mitä tuo luulee tekevänsä ilme”-kasvoillaan. Tuntuu inhottavalta. Tieto siitä, että isä on edelleen teholla vie minulta hirveästi voimaa ja energiaa. Asento tyttärenä vuorottelee koko ajan tutkijuuden kanssa. En voi sille mitään, että olen aivan hajalla isäni tilanteen takia. Haluaisin käpertyä sikiöasentoon ja olla jossain lämpimässä, turvallisessa.

Pelko menetyksestä konkretisoitui kenttätyöskentelyn aikana: pelkäsin menettäväni paitsi läheisen, myös kentän, jossa toimin etno-

92. *(...) forms of criticism which can respond vulnerably, in ways we must begin to try to imagine.*

grafina. Tutkijaan kohdistettu epäluulo (ks. esim. Tolonen 2001, 56) pelkkänä ”pitkänä katseena” tuntui näissä tilanteissa erityisen lannistavalta. En halunnut luopua tutkimushankkeestani enkä liioin läheisestäkään. Oman haavoittuvuuden paljastaminen tässä suhteessa tuntui aluksi mahdottomalta. Olin aikeissa ohittaa kenttäselonteoistani kaiken epäpuhtaan mikä sinne oli kirjautunut, sillä koin epäonnistuneeni tässä heikkoudessani (esim. Reger 2001, 608).

Keskiviikkona 28.8.2002 (Kenttäselonteot)

väsynyt kulkija
reppu selässä,
pää painuksissa.
tulee avoimin mielin
kylmän katseen vihollisena,
joka lyö tuhanneksi säikeeksi,
omia teitään mennen
jättäen jälkeensä,
vain savuavan ruumiin

Luettuani Beharin (1996) tekstin jokin kuitenkin muuttui: aloin pohtia kuoleman läheisyyden merkitystä pyrkimyksessä totuudellisuuteen. Beharin (mt., 14) muistutus minkä tahansa persoonallisen vuodatuksen sopimattomuudesta tutkijan paljastaessa itsensä on kuitenkin takonut ajatuksissani tiiviisti. Mutta niin vain näyttäisi olevan, että kuoleman läheisyys herkistää ja saa tunteiden ja älyllisyyden välisen raja-aidan kaatumaan (mt., 85–86, 174; ks. myös Ellis & Bochner 2000; Tedlock 2000).

Torstaina 12.9.2002. Ruokatunnin jälkeen lähdössä koulusta. (Kenttäselonteot)

Käyn ruokailun jälkeen opettajanhuoneessa hakemassa takin. Eräs opettaja alkaa jutella minulle.

OPETTAJA: Kuka noita kieltentunteja hoitaa, ootko sie sijaisena? Siehän oot joutilas.
VIRPI: Een, olisin mie voinu olla sijaisena, mutta kukaan ei ole kysyny.

Tuntuu pahalta tuo opettajan heitto.

OPETTAJA: Joo, tämä on vaan tätä mun huumoria.
VIRPI: Niin, tosiaan olisin voinu olla..
OPETTAJA: Älä nyt, tuo oli vaan huumoria.

Olen lähdössä ulos.

OPETTAJA: Oikein hyvää viikonloppua sulle.
VIRPI: Sitä samaa.

Opettaja katsoo minua ikään kuin haluaisi sanoa jotakin. On nolona. Mietin lähtiessäni, että olipa aika kaksimerkityksinen heitto. Olen vähän yllättynyt. En oikein tunne opettajaa ja hänen huumorintajuaan, mutta ajattelen, että hänellä oli joku tarve mitätöidä minua, tutkijaa, ja työtäni. Jotenkin tuntuu, että läsnäoloni on hänestä epämukavaa. Soitan koululta lähtiessäni äidille. Kuulen, että isä on joutunut taas teholle. Alan itkeä autossa, kaikki on nyt liikaa. Tunnen voimattomuutta, surua ja raivoa. Tunnen täydellistä avuttomuutta. Lähden äidin kanssa aja-

maan isän luo sairaalaan, toiselle paikkakunnalle. Joudun pitämään taukoa kenttätyöskentelystä.

Jotkut opettajat rakensivat muuria ympärilleni, vaikka koin läsnäoloni koululla pääosin hyväksytyksi. Kenttätyöskentelyn aikana oli kuitenkin tilanteita, jotka paljastivat läsnäoloni aiheuttamaa epämukavuutta. Edellä kuvatun aineistokatkelman opettaja oli tietoinen siitä, että olen koululla tutkijana. Hänen suhtautumisensa minuun oli hieman varautunutta kenttätyöskentelyn alusta lähtien. Opettaja ilmaisi turhautumistaan läsnäolooni ehdottamalla sijaisena toimimista ”joutilaalle tutkijalle”. Lunastin kilttinä tyttönä lupaa kentällä olooni suhtautumalla myönteisesti opettajan ehdotukseen, mutta opettaja käänsikin ehdotuksensa vitsailuksi. Jokin opettajan vitsailussa ei kuitenkaan vakuuttanut: se sai oloni tuntumaan epämukavalta.

Kun asennon tarkentuminen kiertyy tutkimuksen ympärille reflektoivana, epäpuhtaan(a) kirjoittamisena (ks. Cixous 1993, 156), viittaa se myös kuoleman läheisyydestä kumpuavaan tarinaan menetyksen pelosta, josta tässä kirjoitan. Epämukavuus tutkijana kietoutuu tyttären asennon voimattomuuteen, suruun ja raivoon – tunteisiin – jotka kumpuavat ruumiista kuoleman läheisyydessä. Itken kuoleman läheisyyttä, läheisen vakavaa sairastumista, itseni mitätöimistä tutkijana sekä myös kentän menettämisen pelkoa. Tunnen täydellistä avuttomuutta elämän hallitsemattomuuden edessä, vaikka ymmärrän sen tarkoittavan elämässä kiinni olevia, hetken häilyviä asentoja. Häilyn tutkijan ja tyttären asennon välillä lunastaen lupaa kentällä olooni. Kuvauksesta tarkentuu myös koulutytön selittelevä ja anteeksipyytelevä asentoni (Hakala & Hynninen 2007, 218), joka kertoo syyllistymisestä opettajan (oletettujen) toiveiden jäädessä täyttymättä.

Tiistaina 5.11.2002. Ruokailussa klo 11.40–12.15. (Kenttäselonteot)

Taiteilen ruokailussa tarjottimen ja repun kanssa vakkaripöytään. Pöytä on melkein täynnä. Mennessäni reppu osuu vahingossa toisessa pöydässä istuvaa tyttöä päähän.

VIRPI: Anteeksi.

Tyttö katsoo minua ”tosi hitaasti”. Ilme on vihainen, halveksiva ja suu on lievästi auki. Hän tuijottaa hetken silmiin.

VIRPI: Anteeksi.

Pyydän kaksi kertaa tytöltä anteeksi, yritän toisella kerralla vähän hymyntapaista. Kuulen pöydästä ”vitun ääliö” ja pienoisen naurunräjähdyksen. Repun tönäisy oli tuntumani mukaan lievä, mutta tapahtunut saa suhteettomat mittasuhteet. Tunnen oloni tosi hankalaksi ja tukalaksi. Juttelen samaan ruokapöytään tulevan Iiron kanssa, joka kertoo opiskelusuunnitelmistaan.

Keskiviikkona 6.11.2002. Aamuyöllä kotona. (Tutkimuspäiväkirja)

Herään aamulla jo puoli viideltä. En saa enää nukuttua. Mielessä pyörii se eilinen ruokailussa kuulemani vihamielinen kommentti.

Aineistokatkelmasta on luettavissa, kuinka elämässä kiinni oleva, häilyvä asentoni on kietoutuneena yhteen ja samaan ruumissubjektiin, jossa se tilanteittain tarkentuvanakin pysyy (Heinämaa 1996, 94–95). Kyse on elävän olennon asennon tarkentumisesta (Merleau-Ponty 1993a, 63), mikä häilyy aikaisemman ja myöhemmän tilanteen välillä. Yksittäiset tytöt[93] saattoivat osoittaa naisetnografin tunkei-

93. Naistutkija voi myös kokea kentällä olevien nuorempien tyttöjen ylimielisen käytöksen haasteellisena. Esimerkiksi Sirpa Lappalainen (2007, 82–83) kuvaa pääkaupunkiseudun päiväkodissa eskarilaisten parissa kenttätyötä tekevänä etnografina tilannetta, jossa hän koki ilmapiirin muuttuvan häntä kohtaan vihamieliseksi. Hän kuvaa, kuinka erään eskaritytön jotenkin ylimielinen ja piittaamaton käytös loukkasi häntä erityisesti ja hän vain odotti mieli pahana, että pääsisi tilanteesta pois.

luja kohtaan epäluuloa, joskus jopa vihamielisiä tunteita (ks. myös esim. Hammersley & Atkinson 1995, 94). Tahaton töytäisyni repulla synnytti halveksivaa[94], jopa vihamielistä, suhtautumista tunkeutujaa (ks. esim. Gordon ym. 2000a, 27; Gordon ym. 2007, 61) kohtaan. Yritin olla ”mukavana”: hymyillä ja pyytää anteeksi, vaikka tunsin oloni ”tosi hankalaksi ja tukalaksi”. Kannoin syyllisyyttä tunkeutuessani tilaan, jonka tiesin olevan lukiolaistytöille merkityksellinen. Kannoin syyllisyyttä myös siitä, etten onnistunut olemaan mukava (esim. Ehrhardt 2000).

94. Aineistofragmentti valaisee tässä myös käytännön esimerkin valossa ruumiinfenomenologisen teoretisoinnin (esim. Merleau-Ponty 1962, 179–188; Heinämaa 1996, 96–97) välittämää ajatusta eletystä intentionaalisesta ruumissubjektista, jonka puheen alkuperäinen muoto asuu ilmaisevissa eleissä ja kasvojen ilmeissä.

Torstaina 31.10.2002 (Kenttäselonteot)

näkymättömän muurin läpi käveleminen
voi viedä
viikkoja
jopa kuukausia

Kentältä kentälle kiitollisuudenvelassa kävellen

Keskiviikkona 20.11.2002 (Tutkimuspäiväkirja)

Ulkona paistaa aurinko. Huomenna alkavat kasvatustieteen päivät Lapin yliopistossa. Kerron Päivin[95] ryhmässä omasta tutkimuksestani. Toisaalta jännittää, toisaalta on jotenkin turta olo. Olen kai niin väsynyt. Aurinko paistaa niin monessa säteessä. Koulussa ja kotona. Isä pääsee perjantaina kotiin.

Esittelin tutkimustani ensimmäistä kertaa julkisesti marraskuussa 2002 Lapin yliopistossa järjestetyssä kasvatusalan tutkijatapaamisessa. Samoihin aikoihin pääsi myös perheenjäsenemme kotiin sairaalasta. Syksyn tapahtumat alkoivat tuntua ruumiin turtana olona, väsymyksenä. Olin kerännyt aineistoa kirjoitelmien, kenttäselontekojen ja tutkimuspäiväkirjan muodossa kävellessäni näkymättömässä muurissa viikkoja ja kuukausia. Aineistoa alkoi olla määrällisesti riittävästi, mutta halusin vielä haastatella lukiolaistyttöjä ja nuoria naisia, joista osan kanssa olin jo ehtinyt sopia haastattelusta. Minut toivotettiin tervetulleeksi vielä erään opettajan luokkaan ja tunneille, mutta halusin keskittyä haastatteluiden tekemiseen. Kolmannen jakson alkaessa (28.11.2002) löysin itseni luokkien ja oppituntien sijaan koulun muista tiloista, ja tein lukukauden loppuun mennessä kuusi tutkimushaastattelua.

Sunnuntaina 1.12.2002 (Tutkimuspäiväkirja)

Appiukko nukkui pois.
Sanat ovat olemassa enää vain loppuakseen.

Voimien rajallisuus ja ruumiin väsyminen alkoi kulminoitua kumppanini isän kuolemaan. Syksyn kokemusten jakaminen erään Opettajan sekä rehtorin kanssa synnytti tunnekokemusten risteymän.

95. Viittaa ohjaajaani, Lapin yliopiston sukupuolentutkimuksen professori Päivi Naskaliin.

Kertoessani Opettajalle henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneista asioista hän totesi, että ”ihan kylmät väreet menee pitkin selkäpiitä, kun ajattelee”. Rehtori puolestaan avautui omasta surustaan, jonka hän oli kohdannut syksyn aikana. Osallistuin joulukuussa syksyn ylioppilasjuhlaan, mutta muuten keskityin haastattelujen tekemiseen. Mietin, miten saisin parhaiten välitettyä kiitokseni kaikille niille eri ryhmien opiskelijoille, jotka olivat antaneet mahdollisuuden olla mukana tunneillaan. Olin syksyn mittaan osallistunut muutamiin oppilaskunnan hallituksen kokouksiin, joihin osallistui yksi opiskelija jokaisesta perusryhmästä. Ajattelin, että luokattomuuden vaihtelevassa yhteisöttömyydessä voisin parhaiten välittää kiitokseni kaikille perusryhmille näiden oppilaskunnan hallitukseen kuuluvien edustajien välityksellä. Keskityin siis haastatteluiden tekemiseen ja odotin seuraavan oppilaskunnan hallituksen kokousajankohtaa.

> Tiistaina 17.12.2002 (Tutkimuspäiväkirja)
>
> Olen niin flunssassa etten pysty lähtemään oppilaskunnan hallituksen kokoukseen. Soitan Opettajalle ja pyydän häntä välittämään kiitosviestini oppilaskunnan hallitukselle ja sitä kautta eri ryhmille. Pyysin kertomaan lämpimät kiitokseni kaikille opiskelijoille joustavuudesta saadessani olla mukana koululla ja heidän tunneillaan syksyn aikana. Opettaja lupasi välittää terveiseni eteenpäin.

Siirtyminen kentältä kentälle aineiston pariin tapahtui sairastumiseni myötä välillisemmin, kuin mitä olin suunnitellut. Sairastuin kovaan flunssaan, minkä vuoksi en voinut osallistua henkilökohtaisesti oppilaskunnan hallituksen kokoukseen joulukuussa. Pyysin Opettajaa, joka oli osallistunut kyseisiin kokouksiin syksyn aikana, välittämään kiitokseni opiskelijoille puolestani. Näin sitten tapahtuikin. Koin kuitenkin jääväni kiitollisuudenvelkaan. Koululta saadun avaimen pääsin palauttamaan sairastumiseni ja joululoman vuoksi vasta tammikuussa 2003, jolloin tein myös kaksi viimeistä

tutkimushaastattelua. Avaimen palauttamisen yhteydessä kiitin rehtoria mahdollisuudesta saada olla mukana koulun arjessa. Rehtori esitti vielä keskustelumme aikana huolestuneisuutensa erityisesti ”poikien asemasta koulumaailmassa”, mikä osoitti käsitystä sukupuolittuneesta koulukulttuurista[96] ja muistutti aiemmin esille tulleesta poikiin kohdistuvasta huolidiskurssista.

Kenttätyöskentelyn jälkeen jäin kahden aineistoni kanssa, jota olen vuoroin työssä ja työttömänä ollessani analysoinut eläen yhä uudelleen kenttätyöskentelyn aikaisia tunteita ja tuntemuksia. Analyysiprosessi on ollut raskasta, mutta myös antoisaa. Olen kohdannut kenttätyöskentelyn loputtua satunnaisesti tuttuja Lapinkulman lukiolaisia samoilla tienoilla liikkuessamme. Joidenkin kanssa tervehdimme (edelleen) ja muutamien kanssa olemme vaihtaneet myös kuulumisia. Nämä kohtaamiset ovat olleet ilahduttavia, ja samalla olen ymmärtänyt aineistoni välittämän kuvan jähmettyneen sen keräämisajankohtaan vuosille 2001–2003.[97]

---

96. Esim. Lahelma 1992; 2005; 2009; Lahelma & Gordon 1999; 2002; Arnesen, Lahelma & Öhrn 2007; Hakala 2007; Jauhiainen 2009; Naskali 2010.

97. Syksystä 2002 lähtien käynnistyi luokattomuuden toimintaihanteen osalta siirtymävaihe ylioppilastutkinnon rakennekokeiluun, jossa ainoan pakollisen kokeen, äidinkielen, lisäksi osallistutaan vähintään kolmeen seuraavista: toinen kotimainen kieli, vieras kieli, matematiikka ja reaali siten, että yhdessä kokeessa, jossa on tasot, tulee olla vähintään laaja oppimäärä. Aineiston keräämisen aikaan (ja yhä tätä kirjoitettaessa) lukion suorittamiseen vaadittiin vähintään 75 kurssia, joista kaikille pakollisia kursseja oli lyhyen matematiikan suorittajille 45 ja pitkän matematiikan suorittajille 49 kurssia. Näiden lisäksi opiskelijan tuli opiskella vähintään kymmenen syventävää lukion kurssia. Opiskelijalla oli vapaus valita lukion syventävät ja soveltavat kurssit oman kiinnostuksensa mukaan ja ylioppilastutkinto oli mahdollista suorittaa hajauttamalla kirjoitukset kolmeen perättäiseen kertaan. (Lapinkulman lukion opinto-opas 2002–2003; http://www.minedu.fi (luettu 30.7.2010)

Kirjoittaa Kohti totuudellisuutta

On vielä hyvä pohtia, mihin onnistuin kenttätyöskentelyn aikana tarttumaan ja mistä olen onnistunut välittämään kuvaa kävellessäni viikkoja ja kuukausia näkymättömässä muurissa. Kerron pääsystä hetkiin, sisään kentälle, luettavissa ja tulkittavissa olevien aineistokatkelmien kautta. Ne haluavat jättää merkityksille myös tulkinnanvapautta. Naistutkijana ja tyttärenä kuljin ja olen kulkenut kentältä kentälle haavoittuvana, auki. Kuoleman läheisyys herkisti paljastaen haavoittuvuuden, kun tunteiden ja älyllisyyden välinen raja-aita kaatui (Behar 1996, 85–86, 174; ks. myös Ellis & Bochner 2000; Tedlock 2000). Sen seurauksena kentällemenotarina avautui kulkuna näkymättömässä muurissa – kävelynä Kohti totuudellisuutta, tutkimusprosessin aukikirjoittamista (esim. Stanley & Wise 1993, 168; Latvala 2004, 263–264). Kirjoittaminen on merkinnyt elämässä kiinni olevien, häilyvien asentojen tarkentamista ja niiden välittämien hetkittäisten kuvien hahmottamista (ks. Merleau-Ponty 1993a, 63).

Kirjoittaminen on merkinnyt tutkijalle lahjaa. Lahjaa elää pelottomasti, lahjaa, jonka myös kuoleman läheisyys voi lahjoittaa (ks. Cixous 1993, 10). Kuoleman läheisyys synnytti halun etääntyä, kirjoittaa tutkimusprosessista ja siihen liittyneistä läheisistä, jotka ovat nyt etääntyneet minusta. Olen alkanut lukea myös toisella tavalla ruumiiseeni kirjoitettua ja ruumiistani syntyvää tekstiä (ks. Cixous 1991, 52), jota tässä paperille hahmotan. Tätä olen yrittänyt välittää epäpuhtaalla(ni), jonka yhdistän Wheatleyn (1994) ajatukseen feministisen etnografian yhtenevyydestä eettisen etnografian utopian kanssa. Se viittaa myös epämukavuuden refleksiivisyyden (Pillow 2003; ks. myös Ellis & Bochner 2000, 748) löytämiseen ja kohtaamiseen – syyllisyyden ja mukavuuden muuriin, jossa olen joutunut kulkemaan. Siihen samaan, jossa poettinen kielikin ilolla tervehtii.

Tiistaina 19.11.2002 (Kenttäselonteot)

muurista pääsee myös läpi
mutta kulkeminen siitä
jatkuu edelleen

6 Luokattomuuden tilojen, kontrollin ja ajan järjestykset

Tässä pääluvussa avaan tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihannetta rakentavia (valta)järjestyksiä arkisten käytäntöjen kautta. Kuvaan aluksi konkreettisia tiloja, joissa erilaiset arkiset käytännöt tapahtuivat. Jäsennän kontrollin järjestyksiä erilaisina arjen valvovina käytäntöinä. Ajan järjestyksiä jäsennän käytäntöinä, joissa tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihanne kiinnittyi ajallisiin käytäntöihin. Lukiolaisten sukupuolen tyylejä jäsennykseni hahmottaa tarkentamalla kulttuurisia ”asentoja”, joita yksilöt ottavat ja joita heille annetaan. Asennot kertovat normaalistamiseen, sopeuttamaan tai ohjaamaan pyrkivän vallan ja eletyn intentionaalisen ruumissubjektin yksilöllis-kulttuuristen kokemusten ja tunteiden kohtaamisesta, josta tyylin avautuvaksi jäävää luonnetta voi hahmottaa.

TILOJEN JÄRJESTYKSISSÄ: *Luokkia ja vaihtuvia (perus)ryhmiä*

> Tiistaina 13.8.2002. Syyslukukausi alkaa. Koulun juhlasalissa klo 10.00–10.30. (Kenttäselonteot)
>
> (…) Vanhat ja uudet opettajat esitellään rehtorin toimesta. Joku heilauttaa kättään, joku nyökkää hymyillen, joku vakavammin. Tilaisuuden lopussa rehtori luettelee uudet ryhmänohjaajat ja heidän ryhmiinsä tulevien uusien opiskelijoiden nimet. Uudet ryhmät lähtevät ryhmänohjaajiensa perässä luokkiin. (…)

Ensimmäisiä Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakentavia tilojen järjestyksiä, joihin lukiolainen joutui opiske-

lun alkaessa sopeutumaan, oli jako perusryhmiin luokkajaon sijaan. Tulokkaat jaettiin omiin ryhmiinsä koulun juhlasalissa pidetyn lukuvuoden avajaistilaisuuden lopuksi. Ryhmäytymisen kautta pyrittiin nähdäkseni irtautumaan luokalliseen järjestelmään liittyvistä käytännöistä sekä käsitteistä, joiden voidaan katsoa rajoittavan luokattomuuden tarjoamia mahdollisuuksia yksilöllisen opintopolun rakentamiselle ja kulkemiselle. (Ks. Mehtäläinen 1998, 15–61; Kuusela 2003, 214.)

Luokatonta lukiota on kuitenkin kritisoitu sosiaalisesta hajanaisuudesta (esim. Ojala 2000, 35; Olkinuora ym. 2007, 71–72). Esimerkiksi Lapinkulman lukion kanssa lähes samankokoisessa, mutta eteläsuomalaisessa Sammon lukiossa opiskeleva lukiolaistyttö luonnehtii luokatonta lukiota sosiaalisesti hajanaiseksi juuri luokattomuuden vuoksi. Lukiossa ei ole enää meidän luokkaa, toisin kuin yläasteella. Luokattomuuden sijaan lukiolaistyttö luonnehtii koko koulun henkeä hyväksi: oman luokan sijaan on ”meidän koulu”. (Rajakorpi & Hemmi 1991, 67.) Lapinkulmassa järjestetty yhteinen lukuvuoden avajaistilaisuus opettajien esittelyineen tuntui pyrkineen juuri samankaltaisen – meidän koulun – hengen synnyttämiseen ja välittämiseen erityisesti uusille tulokkaille.

> Aamu kirjoittaa (k2001/10v):
>
> Tullessani lukioon olin kuullut hyvin vähän luokattomasta lukiosta. Jo ensimmäisenä päivänä sain kuitenkin huomata, mitä se tarkoitti. Meidät jaettiin heti ryhmiin. Emme olleetkaan luokka vaan ryhmä. (…) Olimme jokainen oma yksilö ilman selkeää yhteisöä, johon kuuluisimme. (…) Oman luokan puute toi mukanaan myös omat vaikeutensa. Reppua saa raahata koko ajan mukana ja selkä kipeytyy. Tähän on toisaalta jo totuttu jo yläasteella. (…) Ollaan juuretonta, mutta itsenäistä lukiolaiskansaa.

Aamun mukaan perusryhmä ei tarkoittanut luokan tavoin ”selkeää yhteisöä”, johon olisi tuntenut kuuluvansa (esim. Ojala 2000, 35;

Olkinuora ym. 2007, 71–72). Ryhmä muodostui joukosta yksilöitä, jotka kulkivat yläasteella totutun käytännön mukaisesti luokasta toiseen – ”reppua selkä kipeänä raahaten”. Kenttätyöskentelyn aikana olin myös mukana muutamassa tilanteessa, joissa lukio-opiskelunsa aloittaneet joutuivat etsimään oman lukujärjestyksensä mukaista kurssia ja luokkaa. Heidän asentonsa tarkentui ”juurettomana, mutta itsenäisena lukiolaiskansana” lähinnä hämmentyneeksi, kun he löysivät itsensä väärästä luokasta.

Luokat, joissa tutkijana työskentelin, olivat tyypillisiä, tutunoloisia koululuokkia (esim. Hakala 2007, 103–107). Niissä oli liitutaulu, piirtoheitin, osassa tietokone, seinillä joitakin luokassa opetettavaan aineeseen/kurssiin liittyviä kuvia, julisteita ja/tai ryhmätöitä, opettajan pöytä ja tuoli sekä pulpettirivit. Luokkia luonnehdittiin ”ankeiksi tai viihtyisiksi” ja vuodenajasta riippuen joko ”kuumiksi tai kylmiksi”. Kussakin luokassa Opettajan pöytä sijoittui luokan ja liitutaulun eteen, jossa myös opettaminen yleensä tapahtui. Opettajat liikkuivat opiskelijoiden parissa esimerkiksi silloin, kun he ohjasivat ja neuvoivat opiskelijoita annettujen tehtävien parissa. Opiskelijat istuivat omilla paikoillaan luokan pituussuuntaisesti järjestetyissä pulpettijonoissa (ks. Salo 1999, 62; Foucault 2000, 200–201), joiden istumajärjestysten mukaan opettajat kontrolloivat poissaolijoita hyvin tarkasti.[98] Tunneilla, joilla olin mukana, pojat istuivat useissa ryhmissä enimmäkseen luokan takaosassa ja tytöt painottuneemmin luokan etuosassa, lähempänä opettajaa. Joissakin ryhmissä pulpettijonot sukupuolittuivat enemmän ”poika- ja tyttöjonoiksi”, mutta mikään sääntö se ei ollut.

98. Ks. luku ”Poissaolojen teknologioita omaksumassa”.

Perjantaina 3.5.2002. XX aineen tunnilla klo 9.55–10.40. Ryhmässä ensimmäisen vuoden opiskelijoita. (Kenttäselonteot)

Tehtävien tekoa. Muutamat opiskelijat istuvat pareittain, Mira ja Vilja ainakin. Opettaja muistuttaa selvittämättömistä poissaoloista, joita on sekä tytöillä että pojilla.

OPETTAJA: Vilja, sulla on viis selvittämätöntä tuntia, ne pitää kyllä mahdollisimman nopeesti selvittää.

Opettaja tuijottaa Viljaa kiinteästi puhuessaan, suu tiukasti mutrussa. Vilja on vähän kypsän oloisena. Näyttää kyllästyneeltä, mutta ei sano mitään.

Opettaja kiertelee luokassa ja huomaa, että Viljalla ja Miralla on vain yksi kirja. Hän hakee tytöille toisen kirjan lainaan ja huomauttaa kirjaa antaessaan, ettei siihen saa tehdä merkintöjä.

Vilja pullistelee poskiaan, kun Opettaja kävelee poispäin. Näyttää kyllästyneeltä.

Tytöt alkavat jutella keskenään.

OPETTAJA: Pikkusen väärästä aiheesta puhutaan.

Opettaja tuijottaa tiukasti tyttöjä. Tytöt hiljenevät ja katselevat pulpettia. Opettaja jatkaa kiertämistä luokassa. Vilja ja Mira jatkavat juttelua.

OPETTAJA: Voitte tehdä eteenpäin tehtäviä, ei tarvi jäädä siihen, mistä alussa puhuttiin, ja Mira, siirrykkö vähän kauemmas siitä [Viljan vierestä].

Vilja naurahtaa Miralle, joka siirtyy omalle paikalleen.

Tunti loppuu.

OPETTAJA: Jäättekö [Vilja ja Mira] luokkaan vaihtamaan pari sanaa.

Opettaja näyttää tympääntyneeltä, nojaa pöytään käsi poskella. Lähden muiden mukana ulos luokasta.

Tunneilla tehtiin tehtäviä yksin, ryhmissä ja erityisesti silloin parin kanssa, jos kirja oli unohtunut kotiin. Parityöskentely ei kui-

tenkaan tarkoittanut lupaa jutella parin kanssa ”väärästä aiheesta” eli muusta, kuin annetuista tehtävistä. Yllä oleva aineistokatkelma tarkentaa, kuinka normaalistamiseen pyrkivää kurinpalautusta (ks. Foucault 2000, 249) sovellettiin tuntityöskentelyn aikana tyttöihin. Opettaja kyllästyi Viljan ja Miran käytökseen, joka tiivistyi selvittämättömiin poissaoloihin, kurssikirjan puuttumiseen sekä tunnilla ”väärästä aiheesta” juttelemiseen. Tyttöjen kyllästyneet ja huvittuneet eleet, ”naamat”, asettuivat haastamaan Opettajan auktoriteettia toistuvasti. Tyttöjen ”ylimieliseen” käytökseen kyllästynyt Opettaja sovelsi normaalistamiseen pyrkivää kurinpalautusta ”tuijotuksena” ja suusanallisena huomautuksena, ja päätyi viimein erottamaan tyttöparin. Tunnin lopussa ”tympääntynyt” Opettaja jatkoi normaalistavaa kurinpalautusta rajoittamalla tyttöjen vapautta pyytämällä heitä jäämään välitunnille luokkaan ”vaihtamaan pari sanaa”.

> Maanantaina 6.5.2002. Välitunnilla luokassa klo 13.00–13.15. (Kenttäselonteot)
>
> Opettaja halusi kertoa minulle viime viikolla tapahtuneesta tyttöjen [Vilja ja Mira] puhuttelusta. Tyttöjen ylimielinen käytös ja keskinäinen juttelu olivat ärsyttäneet Opettajaa niin paljon, että hän pyysi jäämään heitä tunnin jälkeen luokkaan. Opettaja oli käyttänyt omien sanojensa mukaan suoraa kieltä, mutta oli lopuksi pyytänyt tytöiltä anteeksi. Tytöt eivät olleet pyytäneet anteeksi, vaikka heidän käytöksensä oli Opettajan mukaan hyvin koppavaa. Opettaja sanoi, että heidän naamansa vain yksinkertaisesti ärsyttivät liikaa. Tytöt olivat ihmetelleet Opettajalle, miksi pojat saavat jutella tunnilla, miksei poikia hiljennetä.
>
> OPETTAJA: Vaatikohan sitä tytöiltä liikaa? Pojat on niin, niitten pitkien jalkojensa kanssa, pulpetin alle yrittää niitä laittaa, kyllähän mie pojillekin sanon, että hiljaa, tytöt on kuitenki jotenki kypsempiä ko pojat.

Opettaja palasi myöhemmin edellä kuvattuun normaalistavaan kurinpalautukseen (Foucault 2000, 249), jota hän oli jäänyt miettimään ja jota hän halusi tutkijalle tarkentaa. Opettaja oli jatkanut

välitunnilla tyttöjen normaalistavaa kurinpalautusta puhumalla heille ”suoraa kieltä”, mutta pyytäen tuohtuneita sanojaan lopulta anteeksi. Opettaja tarkensi tyttöjen asentoa ”ärsyttäviksi naamoiksi” ”keskinäisen juttelun” sekä ”ylimielisenä” ja ”hyvin koppavana” luonnehditun käytöksen perusteella. Tytöt olivat anteeksipyytämisen sijaan ihmetelleet poikia normaalistavan kurinpalautuksen puuttumista. Tyttöjen ihmettely asettui nähdäkseni haastamaan Opettajan normaalistavaa kurinpalautusta, joka paljasti Opettajan suhtautuvan tyttöihin ja poikiin eri tavoin (esim. Lampela & Lahelma 1996, 229; Lahelma & Gordon 1999, 94).

Opettajan itsereflektio avaa, mutta jää myös epätietoisena pohtimaan sukupuolistavaa asennoitumista, jonka mukaan tyttöihin ja poikiin suhtaudutaan eri tavoin (Lampela & Lahelma 1996, 229; Lahelma & Gordon 1999, 94–95). Opettaja asettuu ymmärtämään ”pitkien jalkojensa kanssa painivia poikia” ja sallii heille tunnilla juttelun luontevammin kuin tytöille, joilta Opettaja edellyttää tuntikäyttäytymisen osalta ”kypsyyttä”, kiltteyttä – ”ehkä liikaa?”. Opettaja tarkensi tyttöjen asentoa ”poikia kypsemmäksi”, samalla kun hän asettui ymmärtämään poikien ottamaa asentoa.

Käytävillä, auloissa ja ilmoitustaululla

Välitunneilla vietettiin aikaa lähinnä koulun käytävillä ja auloissa, joissa oli oppituntien välillä mahdollisuus oleilla ja rentoutua vapaammin: istua, kävellä ja/tai seisoskella. Osa opiskelijoista kävi välitunneilla ulkona – myös esimerkiksi tupakalla tai tupakoivan kaverin seurana. Välituntien ajaksi sai myös usein jäädä luokkaan erityisesti silloin, kun oli kyse kaksoistunneista. Opiskelijat saattoivat myös ryhmittyä välitunneilla sen luokan lähistölle, jossa seuraava tunti tulisi olemaan. Kun luokassa jokainen istui lähinnä omalla paikallaan, täyttyivät koulun käytävät ja aulat liikkeestä sekä äänestä (ks. Tolonen 2001, 82–84), joita yksin, pareittain tai kaveriryhmissä

olleet opiskelijat tuottivat tullessaan välitunneille katselemaan ja näyttäytymään.

Eri ryhmistä(kin) koostuvilla kaveriporukoilla saattoi olla omia tiloja ja paikkoja, esimerkiksi tietyt penkit tai sohvat (ks. Yliraudanjoki 2007, 163), joihin välitunneilla hakeuduttiin oleilemaan yhdessä. Välituntien loppuminen merkitsi lukiolaismassan tarkentumista ryhmiksi ja yksittäisiksi opiskelijoiksi, jotka kävelivät luokkiin opettajien perässä. Käytävien ja aulojen liike sekä ääni rauhoittuivat tuntien alettua. Joistakin luokista saattoi kuulua opettajan tai opetuksessa käytettyjen ääninauhojen vaimeaa ääntä. Käytävien ja aulojen rauhoittuneet tilat tarjosivat hyppytunneilla oleville opiskelijoille työrauhan esimerkiksi läksyjen tekemiseen.

Koulun käytävän seinälle kiinnitetty ilmoitustaulu oli (opinto-oppaan ohella) yksi merkittävä tiedonlähde ja tila-aikajärjestysten ohjaaja Lapinkulmassa. Opin kenttätyöskentelyn edetessä Aamun (h2002/3ov) tavoin siihen, että ”joka aamu yleensä olen käyny kattomasa [ilmoitustaulun] että onko tullu mittään, näkkyykö mittään uutta”. Ilmoitustaululta löytyi yleistietoa esimerkiksi kurssitarjottimesta, jaksojen ajankohdista, uusintakuulusteluun osallistumisesta, poissaolojen selvittämisestä, lukiossa toimivista kerhoista, rehtorin tapaamisajoista sekä kanslian aukioloajoista.

Yleistiedon ohella ilmoitustaululta löytyi myös yksityiskohtaisempaa tietoa esimerkiksi opinto-ohjelmien ja kurssitarjottimen muutoksista, ainekohtaisten oppituntien siirroista ja koeviikkoon liittyvistä asioista. Toisen jakson päätteeksi pidetyn koeviikon aikana opin ymmärtämään konkreettisesti ilmoitustaulun seuraamisen merkitystä Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteessa. Opettaja oli kirjannut koeviikon ryhmille koeaikataulun, joka oli luettavissa koulun ilmoitustaululta. Aikatauluun oli merkitty joitakin muutoksia muutaman koepäivän kokeen alkamisajankohdasta

ja koepaikasta. Kokeen siirtyminen tuntia myöhemmäksi aiheutti ilmoituksesta huolimatta ”odottavan ja epävarman” tilanteen kokeeseen menossa olleessa ryhmässä. Kukaan meistä ei tuntunut siinä tilanteessa tietävän varmasti, pidetäänkö esimerkiksi kyselytuntia.[99]

Ruokailu ja ”kolmosten laki”

Ruokatunti muodosti tavanomaista välituntia pidemmän ja selvästi tervetulleen hengähdystauon opiskelupäivän lomassa. Huomasin itsekin odottavani ruokatuntia erityisesti niinä päivinä, jolloin olin tullut kouluuun aamulla jo kahdeksaksi. Ruokailu tapahtui koulun ruokasalissa, jota luonnehdittiin ”viihtyisäksi ja mukavaksi”, mutta myös ”ankeaksi ja pimeäksi”. Ruokasalissa oli pitkät pöydät ja jokaiselle ruokailijalle oma tuoli. Opettajat söivät omassa pöydässään. Tunneilla oli usein levoton tunnelma juuri ennen ruokailua, jonne lähes kaikilla tuntui olevan kiire. Ruokailu oli järjestetty jonotusperiaatteen mukaisesti, mikä tarkoitti käytännössä ruoka-annoksen odottamista ja jonottamista jonkin aikaa. Ruokailuun jonottaminen oli järjestynyt ”kolmosten lain” mukaisesti. ”Kolmosten laki” sopeutti nuorempia lukiolaisia käytäntöön, jossa osa vanhemmista opiskelijoista käveli suoraan ruokajonon eteen ilman, että opettajat, ruokalan työntekijät tai lukiolaiset erityisemmin puuttuivat siihen. Helmin (h2002/10v) mukaan kyseinen ”kolmosten lain” käytäntö ”sorti nuorempia ja suututti sen takia”.

Ruokatunnit tarjosivat tavallisten välituntien ohella tilan paitsi yksinolemiselle, myös yhteisen tilan ja paikan eri ryhmistä(kin) koostuville kaveriporukoille. Kaveriporukan kanssa oli mukava jutella esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksista, ”juoruilla” koulusta sekä opiskeluun liittyvistä asioista, tapahtumista ja ihmisistä (Yliraudanjoki 2007, 163–164), ja tutustua samalla paremmin kaveripiiriin.

99. Ks. luku ”Pelottava koeviikko ja ahdistavat palautteet”.

Ruokaillessani joskus vähän pidempään huomasin, että ruokasali tarjosi ruokailun jälkeen rauhallista tilaa esimerkiksi läksyjen tekemiselle kavereiden vertaistuen parissa. Koeviikon aikana ruokailu oli mahdollista kokeen jälkeen, jolloin oli tilaisuus jakaa jopa ”pelottavina” ja ”ahdistavina” kuvattuja koeviikkokokemuksia.[100]

100. Ks. luku ”Pelottava koeviikko ja ahdistavat palautteet”.

Perjantaina 16.8.2002 (Kenttäselonteot)

tunnit, välitunnit, ruokatunnit
massa vaeltaa
seisot portaiden alla
katsot minuun suurilla silmilläsi
voi, kuinka haluaisin tulla juttelemaan kanssasi
sanot vain kohteliaasti,
näkemiin

Juhlasalissa teistä viimein ylioppilaita, kansalaisia

Aslak Lindstömin (1994, 185–186) mukaan lukio-opiskelun päättävällä ylioppilastutkinnolla on Suomen koululaitoksen historiassa pitkä ja värikäs menneisyys. Ylioppilastutkinto on ollut aina jossain määrin kiistelty, ja se on kokenut elinkaarensa aikana useita rakenteellisia ja sisällöllisiä muutoksia. Muutokset ovat johtuneet siitä, että ylioppilastutkinto on kulkenut käsi kädessä Suomen kansallisvaltioksi kehittymisen kanssa ja pyrkinyt sopeutumaan kulloiseenkin vaiheeseen. Kansallisen heräämisen aikoihin 1800-luvulla ylioppilastutkinnon merkitys kytkettiin yliopistoon ja muutosvaiheessa olevaan oppikoululaitokseen siten, että ylioppilastutkinto oli suoritettava yliopistossa ja sen sai suorittaa lukioluokkien kurssin hyväksytysti suorittanut henkilö. Ylioppilastutkinto toi oikeuden kirjoittautua yliopistoon: se kertoi tietyn tiedollisen tason ja kypsyyden saavuttamisesta. Ylioppilastutkinnon nähtiin tukevan suomalaisen oppikoululaitoksen ja samalla kansallisuusaatteen kehitystä.

Ylioppilastutkinnon merkitys kytkeytyy yhä nykyisin lukiokoulutuksen yleissivistävyyden tavoitteisiin. Oppilasvalinnassa ja -karsinnassa tutkinnon tehtävä on lähinnä täydentävä, mutta tietyn tiedollisen tason, kypsyyden saavuttamisen sekä myös opetuksen tason mittarina tutkinto on säilyttänyt asemansa. (Lukiolaki 629/1998.) Ylioppilastutkinnolla on merkittävä vaikutus koko lukiolaitoksen toimintaan jopa niin, että sen on esitetty suuntaavan liiallisesti lukio-opiskelua sisältöineen, muotoineen ja motiiveineen (Rinne 2007, 234). Lukiolaitoksen käytännön toiminnan näkökulmasta ylioppilastutkinnon korostunut merkitys johtaa usein siihen, että lukio-opiskelun päämääräksi kuvataan ensisijaisesti ylioppilastutkinnon suorittaminen ja ylioppilaaksi valmistuminen.

Tiistaina 13.8.2002. Ryhmänohjausta klo 12.15–14.00 ensimmäisen vuoden opiskelijoille. (Kenttäselonteot)

Kello 12.30 rehtori tulee luokkaan. Hän saa heti puheenvuoron ja alkaa kertoa yleisiä asioita lukion aloittamiseen liittyen. (…)

REHTORI: Kyllä me teistä ylioppilaita tehhään. [Rehtori sanoo ponnekkaasti.]

Rehtori puhuu noin 10–15 minuuttia ja lähtee sitten luokasta. Kaikki kuuntelevat korvat tarkkana, mie mukaan lukien. (…)

Kenttätyöskentely ohjasi ymmärtämään Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta, joka rakentui painottamalla ylioppilaskirjoitusten ja -tutkinnon merkitystä (ks. esim. Virta 2007, 303–305; Välijärvi ym. 2009, 47) eri tavoin useissa yhteyksissä opiskelun alkamisesta lähtien. Samalla normaalistettiin opintopolkua kuuliaiselle päämäärään valmistujalle foucaultlaisittain (Foucault 2000, 185–189, 249) ilmaistuna. Ylioppilastutkinnon merkitys kiteytyy symbolisesti mustavalkoiseen, lyyran koristamaan ylioppilaslakkiin, jonka useat Lapinkulman opettajat olivat vapunaattona panneet päähänsä symbolisena muistutuksena lukio-opiskelun päämäärästä ja tavoitteesta. Syksyn 2002 ensimmäisenä koulupäivänä Lapinkulman lukion rehtori ohjasi tulokkaiden ryhmää lukiolaisen asentoon vahvistamalla ”ponnekkaasti” Lapinkulman tekevän ”teistä” ylioppilaita. Seuraavana päivänä myös Opettaja/ryhmänohjaaja[101] puhui ryhmälle kirjoituksista. Hän kiinnitti itse huomiota ohjauksen(sa) ponnekkuu-

101. Opettaja, jonka luokassa olin mukana syyslukukauden ensimmäisen jakson, toimi ryhmänohjaajana lukio-opintoja aloittavalle ryhmälle. Luokattomuuden toimintaihanteessa opiskelijat jaetaan ohjaus- tai ohjantaryhmiin, jotka kokoontuvat ryhmänohjaajan johdolla yhteisille tiedotus- ja huolenpitotunneille. Ryhmänohjaajan työnkuva vaihtelee kouluittain (Mehtäläinen 1998, 42; Virta 2007, 307). Opettajan/ryhmänohjaajan mukaan Lapinkulmassa ei välttämättä pidetty ohjaustuntia viikoittain, vaikka uudesta ryhmästä voi muuten olla ”aika paljon huolta ja työtä”.

teen[102] pahoitellessaan puhuvansa kirjoituksista jo ensimmäisen vuoden opiskelijoille.

Luokattomuuden toimintaihanteen reunaehtojen myötä ylioppilaskirjoituksiin on ollut mahdollista osallistua enimmillään kolmella perättäisellä kerralla (Mehtäläinen 1998, 58–61). Käytännössä se tarkoittaa ylioppilaskirjoitusten järjestämistä myös syyslukukaudella. Syksyn 2002 kenttätyöskentelyn aikana ylioppilaskirjoituksista ja niiden alkamisesta muistutettiin Lapinkulmassa heti syksyn ensimmäisen kirjoituspäivän aamuna. Aamunavauksen jälkeen rehtori muistutti kuulutuksessa ”liikkumaan hiljaa turhaa metelöintiä välttäen”, jotta kirjoituksiin osallistuville voitaisiin taata työrauha. Rehtorin ja ryhmänohjaajan ohella järjestyksiä valvovaksi katseeksi (ks. Foucault 2000, 267) oli asetettu toimimaan myös kaikessa auttava (ks. Heino & Pietilä 2005, 47) opinto-ohjaaja.[103] Hän saattoi tulla tunnin alussa muistuttamaan kirjoituksiin ilmoittautumisesta toisen

---

102. Tutkimusten (esim. Välijärvi 1988, 179–180; Syrjälä 1989, 149–150; Mehtäläinen 1998, 58–61) mukaan ylioppilastutkinnon ponnekas alleviivaaminen lukio-opintojen päämääränä voi tuntua myös opiskelijoista liian voimakkaalta.

103. Lukion opintojen ohjaus on ollut perinteisesti lähinnä opinto-ohjaajan vastuulla. Opinto-ohjauksen tarve on erityisesti luokattomuuden myötä lisääntynyt ja ohjaukseen ovat alkaneet osallistua yhä enemmän myös aineenopettajat ja ryhmänohjaajat. Rehtorit ja oppilaskunnat kuvaavat ryhmänohjaajan tehtäväksi koulun tapahtumista informoimisen ohella opiskelijoiden jaksamisen ja hyvinvoinnin tukemisen sekä huolenpidon ja kannustamisen. Opinto-ohjaaja mielletään lähinnä henkilökohtaisena ohjaajana ammatinvalinta- ja jatko-opintoihin liittyvissä kysymyksissä, mutta myös henkilönä, joka auttaa kaikessa ja avaa erityisesti vaikeimpia solmuja. Ohjausresurssien riittämättömyyden vuoksi ovat erityisesti rehtorit, mutta myös opiskelijat ilmaisseet toistuvasti tarvetta satsata lisää opinto-ohjauksen kehittämiseen ja tehostamiseen. (Ks. Ojala 2000, 35; Heino & Pietilä 2005, vrt. 45, ks. 46–47; Jääskeläinen 2005, 57–59; Tuijula 2007, 125–148; Välijärvi ym. 2009, 81–86.)

vuoden opiskelijoita, jotka olivat jättäneet ilmoittautumisen Titan sanoin – ”huonona oppilaana” [ei-kilttinä tyttönä?] – vielä tekemättä.

Torstaina 5.12.2002. Syksyn ylioppilasjuhla sekä itsenäisyyspäivän juhla Lapinkulman juhlasalissa klo 12.15 alkaen. (Kenttäselonteot)

Koulun pihalla liehuvat Suomen liput roihujen loimussa. Tunnelma on juhlava. (…) Käyn lukemassa koulun seinälle kiinnitettyä juhlapäivän ohjelmaa. ”Ykkösiä ja kakkosia”, jotka ovat pääosin arkivaatteissa, kävelee ruokailuun. Osa oleilee tai kävelee aulassa. Ylioppilaaksi valmistuvilla pojilla on puku ja tytöillä on juhlamekkoja, hameita. Tyttöjen hiukset on kammattu näyttävästi. Juttelen juhlasalin edessä ”kakkostyttöjen”: Riinan, Marian ja Johannan kanssa.

RIINA: Saat nähdä meijän ohjelmaa juhlasalissa.

Riina on innoissaan, silmät loistavat. Tytöt menevät istumaan juhlasalin etuosaan, penkkirivin reunalle. Menen istumaan salissa olevien vanhempien ja sukulaisten lähistölle. Ihmiset ovat hymyileviä, heillä on kukkia ja juhlavia vaatteita. Salamavalot välähtelevät, kun valokuvia otetaan. Salin etuosa jää vähän tyhjäksi ”opettajien riviä” lukuun ottamatta. Kaikki juhlaan tulleet siirtyvät istumaan enemmän salin etuosaan. Ilmassa on juhlavan jännityksen tuntua. (…) Rehtori ja opinto-ohjaaja pyörivät ennen ohjelman alkua salin etuosassa. Rehtorin posket punoittavat.

Ohjelma on liikuttava. Aluksi saliin tulee opiskelijoista koostuva lippuairue lippulaulun saattelemana. Kaikki nousevat seisomaan seuraten lipun etenemistä. Itsenäisyyspuheen jälkeen seuraa opiskelijoiden laulu- ja laulu/tanssiesityksiä, joissa esiintyvät myös Riina, Johanna, Ira ja Petteri. Ira nauttii selvästi esiintymisestä, irrottelee vapautuneesti. Vapauden viestin luovutuksen jälkeen seuraa seppelesaattue. (…) Rehtori jakaa uusille ylioppilaille ylioppilastodistukset ja opinto-ohjaaja ojentaa ylioppilaslakin ruusun kera. Tulevat ylioppilaat kumartavat tai niiaavat yleisölle. Rehtori julistaa uudet ylioppilaat, lakit painetaan päähän. Uudet ylioppilaat katselevat toisiaan vähän hämmentyneenkin näköisinä, mutta jokaisen kasvoissa hehkuu ilo. Mulla kostuu silmät liikutuksesta.

(…)

Rehtorin puheen jälkeen lauletaan yhdessä seisten Gaudeamus igitur. Tilaisuuden lopuksi lauletaan vielä Maamme-laulu, jonka aikana lippuairue poistuu. Juhla loppuu kello 13.00.

Juhlan jälkeen opiskelijat alkavat poistua aulaan. Opettajat järjestyvät salin etuosaan onnittelemaan uusia ylioppilaita. Jään hengailemaan sinne. Hille on rivissä, onnittelen häntä kätellen. Hän näyttää iloiselta ja onnelliselta. Omaiset onnittelevat uusia ylioppilaita liikuttuneen näköisinä. Kiittelen lähellä olevia Riinaa ja Petteriä hyvästä ohjelmasta.

RIINA: Ihan tippa tuli linssiin tuossa kun ne laittoi lakin päähän, sitä jotenki ajatteli, että kun se itelläki on sitte kohta eessä.

Sanon Riinalle, että mulla oli ihan sama juttu, tippa linssissä. (…)

Syksyn 2002 kenttätyöskentelyni huipentui, ja tavallaan myös päättyi, joulukuun alussa vietettyyn juhlavan jännittyneeseen ja liikuttavaan ylioppilasjuhlaan[104], jonka yhteydessä vietettiin myös itsenäisyyspäivän juhlaa. Tulevat ylioppilaat ja kukkien kanssa juhlaan saapuneet hymyilevät ja tilaisuudessa valokuvanneet vanhemmat sekä sukulaiset olivat pukeutuneet koulun juhlasalissa vietettyyn tilaisuuteen juhlaviin vaatteisiin: pojat/miehet pukuihin ja tytöt/naiset juhlamekkoihin tai hameisiin. Tyttöjen kampaukset olivat näyttäviä. Sukupuoli merkittiin juhlatilanteessa korostamalla naisellisuutta näyttävillä kampauksilla, juhlamekoilla tai hameilla sekä niiauksella. Miehekkyyttä korostettiin siistillä, maskuliinisella puvulla sekä kumarruksella. (Esim. Tolonen 2001, 175–176, 191–193; 2001a, 76.) Opettaja muistutti ennen juhlapäivää, että opettajat ja opiskelijat pukeutuvat yleensä ”vähän hienommin lakkiaispäivänä”, vaikka opettajien ja lakitettavien ylioppilaiden lisäksi juhlavampia vaatteita

104. Tutkijan paikkaneuvottelut jatkuivat kenttätyöskentelyn loppuun saakka. Kysyin varmuuden vuoksi rehtorilta lupaa saada osallistua syksyn ylioppilasjuhlaan. Lupa myönnettiin.

ei näkynyt juurikaan muiden opiskelijoiden yllä. He asettuivat lukiolaisen asentoon, jossa ylioppilas- ja itsenäisyyspäivän juhlan sijaan korostui tavallinen koulupäivä arkisempine vaatteineen.

Ylioppilas- ja itsenäisyyspäivän juhlan ohjelma oli tunnelmaltaan ja tapahtumiltaan liikuttava. Liikuttavuus syntyi ylioppilastutkinnon ja -juhlan kytkeytymisestä kansallisuusaatteen ja kansalaisuuden vahvistamiseen sekä siihen liittyviin merkityksiin: itsenäistymiseen, kansakunnan kamppailuun olemassaolostaan sekä sotienjälkeiseen jälleenrakentamiseen, jotka ovat tehneet tutkinnosta suoranaisen kansallisen monumentin (Lindström 1994, 185). Lapinkulman ylioppilasjuhlassa kansallisuusaatteen vahvistamisesta kertoivat isänmaallisuutta symbolisesti korostaneet piharoihujen loimussa liehuneet Suomen liput, lippulaulun saattelemana kulkeva lippuairue, itsenäisyyspuhe, vapauden viestin luovutus sekä seppelesaattue, jotka ohjasivat juhlaan osallistuvia suomalaisen kansalaisuuden (esim. Nuutinen 1994; Komulainen 2002; Palmu 2002; Tolonen 2002) kulttuurisiin asentoihin.

Ylioppilasjuhlan juhlallinen liikuttavuus kiteytyi hetkeen, jolloin rehtori julisti valmistuvat ylioppilaiksi. Katselin silmät kostuen uutuuttaan hohtavien ylioppilaslakkien painumista uusien, kasvot iloa hehkuvien ylioppilaiden päähän. Riinan liikuttuminen ”tippa linssiin” yhdessä ylioppilaiden toisiinsa luomien – ”vähän hämmentyneidenkin” – katseiden kanssa tuntui syntyvän ylioppilasjuhlassa yhteisesti jaetusta elämän merkittävästä taitekohdasta, joka nuoremmilla opiskelijoilla oli edessä. Ylioppilasjuhlat synnyttivät yhteisöllisyyden tunnetta: lukiolaisten yhteinen päämäärä oli käsin kosketeltavissa. Esimerkiksi Aamun (h2002/30v) mukaan lakkiaisten seuraaminen motivoi omiakin opintoja, koska silloin alkaa tuntua, ”että mieki tahon tuonne ja äkkiä, että miksen mieki voinu jo saaha sitä valkolakkia, että kyllä se motivoi, ko näkkee että muillaki on se ja tullee semmonen niinku, että kyllä sitä jaksaa ko tuohon asti pääsis”. Muiden seuratessa lakkiaisia liikuttuneena häilyy vähän

hämmentynyt, tuore ylioppilas menneessä, nykyisessä ja tulevassa ottaessaan askeleita kohti ammatillisten jatko-opintojen, työelämän ja aikuisen kansalaisuuden (ks. Metso 2004, 171) haasteita.[105] Asento ylioppilaana tarkentui ylioppilaslakin pukemisen myötä. Juhlan lopussa vahvistettiin vielä yhtenäistä kansallisuusaatetta ja ohjattiin suomalaiseen kansalaisuuteen lippuairueen poistuessa yhdessä lauletun Maamme-laulun aikana.

KONTROLLIN JÄRJESTYKSISSÄ: *Poissaolojen teknologioita omaksumassa*

> Tiistaina 13.8.2002. Ryhmänohjausta klo 10.30–11.40 ensimmäisen vuoden opiskelijoille. (Kenttäselonteot)
>
> OPETTAJA/RYHMÄNOHJAAJA: Tänään ei ole varsinaista opetusta, vaan käydään läpi näitä yleisiä asioita lukionkäyntiin liittyen (…). Kirjoittakaa ihan paperille, kuusi tuntia saa olla pois per aine jaksolla, pitäkää koko ajan kirjaa jos ootte pois, mulle ei tarvi selittää yhtään mitään, vararehtorille pitää lopulta selittää kaikki poissaolot ensimmäisestä tunnista lähtien [jos menee yli kuuden tunnin]. Kannattaa olla mahdollisimman vähän pois, mieluummin ei yhtään. Tunneilta ei saa myöhästyä, ovi pannaan lukkoon tunnin alettua. Tämä on koko koulun käytäntö nyt, se on kirjattu järjestyssääntöön. Lukion opiskelutahti poikkeaa yläasteen tahdista, täällä mennään paljon nopeammin eteenpäin ja omalle kontolle jää paljon enemmän (…).

Syksyn 2002 ensimmäisenä koulupäivänä ryhmänohjaaja[106] ohjasi tulokkaita ohjaustunneilla, jolloin hän joutui perehdyttämään ryh-

105. Samankaltaista ihmisyyden pohdintaa sisältää (Lapinkulmankin) ylioppilasjuhlassa laulettu vanha, latinankielinen juomalaulu Gaudeamus igitur, jossa seisten laulaen ylistetään myös yliopistoinstituutiota. Ks. http://www.wikipedia.org (luettu 22.2.2010)

106. Ryhmänohjaaja toimii ohjaus/ohjanta/perusryhmänsä tiedottajana- ja huolenpitäjänä (ks. esim. Vuorinen & Välijärvi 1994, 62; Mehtäläinen

mää aluksi poissaolojen teknologioihin. Tarkoitan poissaolojen teknologioilla valtaan kytkeytyvää sopeuttamista lukiolaisuuteen, jota (myös Lapinkulman) luokattomuuden toimintaihannetta rakentaneet kontrollin järjestykset oli laadittu ylläpitämään.[107] Poissaolojen teknologioiden osalta sopeuttaminen tarkoitti sitä, että ryhmänohjaaja joutui korostamaan tulokkaille poissaolojen tarkkaa kontrollia, joka koski myös tunneilta myöhästymistä. Poissaolojen seurannan jättäminen opiskelijan ”omalle kontolle” pyrki nähdäkseni siihen, että tulokkaat omaksuisivat vallan asettamat (esim. Alhanen 2007, 116–132) kontrollin järjestykset heti jakso-opiskelun rytmittämien, ”nopeatahtisten”[108] opintojen alkamisesta lähtien. Mottona oli, et-

---

1998, 45; Virta 2007, 307). Ryhmänohjaus on koettu rehtoreiden ja opiskelijoiden taholta yhtenä merkityksellisenä opinto-ohjauksen muotona (ks. Iivonen 2000a, 23; Heino & Pietilä 2005, 45–47; vrt. myös Ojala 2000, 35; Jääskeläinen 2005, 57–59; Tuijula 2007, 133–134; Välijärvi ym. 2009, 81–82).

107. Poissaolorajoituksiin on kiinnitetty huomiota koko lukion rakennemuutosprosessin ajan ja poissaolojen kontrolloiminen on herättänyt opiskelijoissa myös kritiikkiä. Ensimmäisen luokattoman lukion kokeilun yhteydessä oppilaat kritisoivat poissaolorajoituksia kokeilun yhtenä huonona puolena (ks. Kava 1973, 39). Alppilan kurssimuotoisessa kokeilulukiossa vuosina 1982–1985 toteutetun oppilasarviointikokeilun yhteydessä kritisoidaan erityisesti läsnäolovelvollisuutta tunneilla (Syrjälä 1989, 113). Luokattoman lukion toisen kokeilun osalta todetaan, että poissaoloja seurataan ”pääasiassa luokallisiin lukioihin vakiintuneiden mallien mukaisesti” (ks. Opetusministeriö 1990, 25). Välijärvi ja Kuusela (2001, 18) toteavat (osuvan yleistettävästi) valtakunnallisen luokattomuuteen siirtymisen jälkeen tehdyssä tamperelaisia lukioita koskevassa tutkimuksessaan, että luokattomuuteen kytkeytyvä vapaus merkitsee samalla melko tiukkoja ehtoja esimerkiksi juuri poissaolojen säätelyn suhteen. Esimerkiksi Lapinkulmassa osallistuminen lukiokulttuuriin liittyviin yhteisiin tapahtumiin verotti sallittuja poissaolotunteja ja tuntui synnyttävän yleistä kritiikkiä opiskelijoissa.

108. Kiireisenä koettu opiskelutahti on tullut esille lukion rakennemuutosprosessin eri vaiheissa (esim. Shemeikka & Syrjälä 1978; Santaholma 1979;

tä ”kannattaa olla mahdollisimman vähän pois, mieluummin ei yhtään”.

Käytännössä kontrollin sisäistäminen varmistettiin poissaolojen systemaattisella seurannalla[109], ja sääntöjen rikkoja sai rangaistuksia. Opettajat saattoivat kirjata nopeasti tunnilta poissaolevat ryhmän istumajärjestyksen (ks. esim. Foucault 2000, 201) avulla, joka määräsi kunkin kurssilaisen paikan luokassa. Esimerkiksi tunnilta myöhästyjää rankaistiin järjestyssääntöön kirjatun käytännön mukaisesti jättämällä hänet (useinmiten) käytävälle luokan oven ollessa jo lukossa.[110] Sallitun poissaolotuntimäärän ylittäjää odotti tilinteko kaikista poissaoloistaan suoraan järjestyksiä valvovalle katseelle (mt., 267) eli vararehtorille tai vakavammaksi tulkitussa tapauksessa hierarkian ylimmälle katseelle eli rehtorille. Opettajat saattovat myös auttaa opiskelijoita sopeutumisessa muistuttamalla, että luvallisia

---

Välijärvi 1980; 1988; 1993; Syrjälä 1989; Mehtäläinen 1998; Korppas 2007; Salmela-Aro 2008; Välijärvi ym. 2009).

109. Pääsääntönä oli, että sekä luvallisesta että luvattomasta poissaolosta ja/tai myöhästymisestä tuli poissaolomerkintä huolimatta siitä, oliko opiskelijalla lupa ja/tai poissaolotodistus poissaololleen vai ei. Luvaton poissaolo tai myöhästyminen merkitsi lähes poikkeuksetta poissaolomerkintää. Poikkeustapauksen muodostivat koulupäivän lopussa pidetyt kaksoistunnit, jolloin tuntien välillä pidetyn lyhyen tauon jälkeen myöhästyminen jälkimmäiseltä kaksoistunnilta ei yleensä tarkoittanut poissaolomerkintää. Poissaolomerkintää ei myöskään tullut, jos ei esimerkiksi koepäivänä osallistunut ennen koetta pidettävälle kyselytunnille. Ja kuten todettua: tunnilta myöhästyminen ilman etukäteisilmoitusta Opettajalle merkitsi useinmiten (vähän kuitenkin Opettajasta riippuen) sitä, että tunnille ei päässyt oven ollessa jo lukossa. Pari kertaa sattui niin, että myöhästyin itse tunnilta. Koputin luokan oveen ja pääsin molemmilla kerroilla sisään. Opettaja ei kuitenkaan ollut ”mitenkään ilahtuneen oloinen tullessani myöhässä” eli näyttäessäni huonoa esimerkkiä poissaolojen teknologioiden omaksumisesta.

110. Lukuvuoden ensimmäinen kouluviikko oli Lapinkulmassa vielä ”siirtymäviikko”, jolloin tunnilta myöhästyjät päästettiin tunnin alettua luokkaan eikä poissaolomerkintää tullut.

poissaolotunteja tulisi ”säästää” vain välttämättömiä menoja varten, joiksi määriteltiin esimerkiksi mahdolliset lääkärissäkäynnit.

Opettajakunta – ryhmänohjaaja(t), aineiden opettajat, vararehtori sekä myös rehtori eli normaalisuustuomaristo (ks. Foucault 2000, 418) – oli velvoitettu ylläpitämään ja valvomaan (myös) kontrollin järjestyksiä. On huomattava, että opettajakunta joutui toimimaan vallan alaisena ollessaan velvoitettu lakisääteisesti toteuttamaan valtiollista opetussuunnitelmaa kouluinstituution tilassa (ks. Nuutinen 1994, 121–122; Hakala 2007, 109), joka (myös) Lapinkulmassa tarkoitti poissaolojen tarkkaa kontrollointia. Opettajan ollessa poissa pyrittiin valvovan katseen läsnäolo varmistamaan kierrättämällä ryhmässä nimilistaa sen opettajan toimesta, joka kävi kulloinkin antamassa tunnin tehtävät. Valvonnan tehostamiseksi ja lukiolaisten sopeuttamiseksi myös opiskelijoita pyrittiin valjastamaan järjestyksiä valvovaksi katseeksi. Esimerkiksi Opettajat ilmaisivat (toistuvasti) huolensa ryhmän joidenkin opiskelijoiden poissaolojen määrän kasvaessa lähelle kuutta tuntia. Opettajat saattoivat pyytää opiskelijoita kontrolloimaan toisiaan muistuttamalla rangaistuksesta, jolla pyrittiin nähdäkseni ohjaamaan opiskelijoita kuuliaiseen lukiolaisuuteen – foucaultlaisittain subjektien itsekonstituutioon (esim. Vähämäki 1998, 128–149; Alhanen 2007, 116–132).

Lukiolaisten valjastaminen järjestyksiä valvovaksi katseeksi alkoi kantaa pian kuuluvaa hedelmää. Tunneilta myöhästyminen väheni. Tulokkaat sopeutuivat nopeasti asentoon, jossa ilmaistiin ääneen kielteinen kanta, mikäli tunnilta myöhästynyt opiskelija yritti päästä luokkaan oven ollessa jo lukossa. Koputtelija sai jäädä käytävälle rangaistuksena järjestysten haastamisesta. Roosan (k2002/2ov) kysymysmerkillä varustettua kokemusta siitä, että [Lapinkulman] ”tyttöjen keskuudessa tuntuu olevan yleinen käsitys, että pojat saavat tulla kielten tunneille tyttöjä myöhemmässä..?”, voi tulkita sukupuolistuvaan lukiolaisuuteen ohjaavaksi käytännöksi. Normaalistaminen edellytti tunnollisten ja kielipainotteisten tyttöjen saapuvan

kielten tunneille [kursseille] ajoissa myöhästymisestä seuraavan rangaistuksen uhalla, kun taas laajan matematiikan poikia se pikemminkin ymmärsi antamalla anteeksi myöhästymisen kieli/tyttöpainotteisilta tunneilta [kursseilta]. Poikien ymmärtämistä voi myös tulkita sukupuolistuvaan lukiolaisuuteen ohjaavana käytäntönä, joka pyrki ymmärtämällä innostamaan poikia kielten opiskelun pariin (ks. myös Palmu 2003, 91), myös vapaaehtoisille syventäville ja soveltaville kursseille.[111]

”Eikö niistä tunneista saanu ite päättää?”

> Tiistaina 13.8.2002. Ryhmänohjausta klo 10.30–11.40 ensimmäisen vuoden opiskelijoille. (Kenttäselonteot)
>
> Opettaja/ryhmänohjaaja jakaa opiskelijoille paperin ainevalinnoista; kurssivalintalomakkeen, jonka opiskelijat ovat täyttäneet aiemmin keväällä. (…) Opiskelijat tuntuvat hämmentyneiltä, kyselevät valinnoista toisiltaan.

---

111. Lukion kulttuurisesti sukupuolittunut käsitys ainejaosta – kielipainotteiset tytöt ja laajan matematiikan pojat – palautuu aihetta käsitteleviin tai sitä sivuaviin tutkimuksiin ja raportteihin (esim. Yrjönsuuri 1989, 158; Opetusministeriö 1990, 22–26; 2002, 6–7; Välijärvi 1990, 35–59; Välijärvi & Tuomi 1995, 6–70; Olkinuora ym. 2007, 84–103), joissa tutkimustuloksiin ja -päätelmiin on päädytty soveltamalla aineiston analyysissä lähinnä kvantitatiivisia menetelmiä. Tutkimusten (mt.) mukaan lukiolaistytöt ovat vältelleet erityisesti laajan/pitkän (vähintään kymmenen pakollista kurssia) matematiikan suorittamista: tytöt ovat laatineet poikia vähemmän laajan/pitkän matematiikan sekä (syventäviä) fysiikan ja kemian kursseja sisältäviä opinto-ohjelmia ja he ovat suorittaneet myös ylioppilastutkinnossa poikia vähemmän matematiikkaa. Tyttöjen laatimat opinto-ohjelmat ovat sisältäneet poikien opinto-ohjelmia enemmän kieliä sekä reaaliaineista erityisesti psykologiaa. Tämän valossa ei ole yllättävää, että esimerkiksi ylioppilastutkinnon rakennekokeilukouluissa vuosina 1996–2001 suoritetuissa ylioppilastutkinnoissa tytöt suorittivat poikia enemmän toista kotimaista kieltä.

RYHMÄNOHJAAJA: Seuraavaksi jaan teille opinto-oppaan ja kurssitarjottimen. Ryhmänohjaaja vertaa opinto-opasta raamattuun, todeten itsekin vertauksensa merkityksellisyyden. Opinto-opas tuntuu olevan todella tärkeä.

RYHMÄNOHJAAJA: Otatte sivun xx esille opinto-oppaasta, tämä on todennäköisesti teille tutunnäköinen sivu, kirjaatte ne omat valinnat ja minä kerään sitten takasin jaetut kurssivalintalomakkeet.

Ryhmänohjaaja selittää opinto-oppaassa olevaa kurssitarjotinta. Opiskelijat naureskelevat, välillä kuuluu ”joo, joo” ryhmänohjaajan selittäessä. Ryhmä tuntuu tuskastuneelta, mutta he kuuntelevat.

RYHMÄNOHJAAJA: Jokaisessa jaksossa on pakko, on oltava vähintään neljä kurssia.

Ryhmänohjaaja selittää lukujärjestyksen rakentamista, omia valintoja ja koodeja kurssitarjottimella. Opiskelijat naureskelevat ja miettivät ääneen, miten lukujärjestyksen tekeminen tapahtuu. On epäselviä koodeja; mitä oppiaineiden lyhenteet tarkoittavat, onko tämä jakso.

OPISKELIJAT: Opettaja, miten tämä tehhään?
RYHMÄNOHJAAJA: Viisi tuntia on yhtä ainetta viikossa.
TIMO: Eikö niistä tunneista saanu ite päättää?

Timon kysymys jää leijumaan ilmaan.

Ryhmänohjaaja jatkaa kurssivalintalomakkeen ja opiskelijoiden aiemmin keväällä tekemien valintojen selittämistä.

Heli kääntyy katsomaan minua.

HELI: Hei, sie varaopettaja, voitko vähän auttaa?
VIRPI: Joo, katotaan vaan.

Katsotaan yhdessä Helin valintoja ja kurssitarjotinta. Katsotaan liikuntakurssin koodia. Pyydän, että Heli tarkistaa asian vielä opelta varmuuden vuoksi. Heli vaikuttaa reippaalta tytöltä [sic].

Opiskelijat neuvovat toisiaan valintojen ja kurssitarjottimen koodien kanssa. Ne eivät tunnu olevan helppoja asioita. Luokassa on kuuma.

Ryhmänohjaaja kiertää luokassa ja selittää kurssitarjottimen koodeja. Hän näyttää valintojen perusteella koodin tarjottimelta ja kehoittaa merkitsemään sen omaan opinto-ohjelmaan. Opinto-ohjelman tekeminen tuntuu vaikealta.

Ryhmänohjaajan – valvovan katseen (Foucault 2000, 267) – tärkein tehtävä oli tulokkaiden sopeuttaminen lukiolaisuuteen heti lukio-opintojen alkamisesta lähtien. Lukiolaisuuteen ohjaaminen pyrki nähdäkseni valtaan kytkeytyvänä myös turvallisuuden tunteen synnyttämiseen ja tuottamiseen (ks. Alhanen 2007, 120), kun se pyrki sopeuttamaan opiskelijoita luokattomuutta rakentavien järjestysten mukaiseksi. Lukiolaisuuteen ohjaaminen tarkoitti, että tulokkaat ohjattiin laatimaan henkilökohtaiset lukujärjestyksensä ainevalintakorttiin[112] tekemiensä [ensimmäisten pakollisten][113] aine- ja jaksokohtaisten kurssivalintojen pohjalta. Kurssien ajankohta oli määrätty opinto-oppaasta löytyvässä koulun kurssitarjottimessa. Mirjan (k2001/10v) kokemusten mukaan juuri lukujärjestyksen laadinta oli lukiossa yksi ensimmäisiä käytäntöjä, johon opiskelija joutui yläasteen jälkeen sopeutumaan, sillä ”Yläasteella annettiin aina valmis lukujärjestys kouraan (…). Nyt täytyy itse laatia lukujärjestykset eikä kukaan lyö niitä valmiina kätösiin.” (Ks. esim. Mehtäläinen 1998, 38.)

Henkilökohtaisen opintopolun hahmottaminen alkoi tulokkaiden ryhmässä hämmentyneissä tunnelmissa ryhmänohjaajan jaettua

112. Lukioon yhteisvalinnan kautta hakeutuneet oppilaat olivat täyttäneet peruskoulun päättövaiheessa ainevalintakortit [aine/kurssivalintalomakkeet], joihin tehtyjen valintojen myötä oli myös alkanut henkilökohtaisen opintopolun hahmottaminen lukio-opintojen osalta.

113. Aineiston keräämisajankohtana lukio-opinnot koostuivat pakollisista, syventävistä ja soveltavista kursseista siten, että opiskelijan oli suoritettava kaikki pakolliset kurssit (lyhyt matematiikka 45 kurssia ja pitkä matematiikka 49 kurssia) sekä vähintään 10 syventävää kurssia. Opiskeljalla oli vapaus valita itse syventävät ja soveltavat kurssit. Lukion suorittamiseen vaadittiin/vaaditaan vähintään 75 kurssia. (Lapinkulman lukion opinto-opas 2002–2003; http://www.minedu.fi (luettu 30.7.2010)

ainevalintakortit eli aine/kurssivalintalomakkeet sekä Lapinkulman ”raamatun” eli opinto-oppaan kurssitarjottimineen.[114] Henkilökohtaisen lukujärjestyksen hahmottaminen omien valintojen ja koulun kurssitarjottimen pohjalta tuntui aluksi paitsi tulokkaista myös tutkijasta vaikealta, ryhmänohjaajan paneutuvasta opastuksesta huolimatta. Jokaisessa jaksossa (viisi jaksoa lukuvuodessa) piti lisäksi olla vähintään neljä kurssia, ja yhden kurssin tunteja viisi viikossa. Jaksot kursseineen rakentuivat omista aine/kurssivalinnoista, joita yritettiin tulkita yhdessä(kin) kurssitarjottimen epäselvistä koodeista.

Tulokkaat tuskastuivat henkilökohtaisen lukujärjestyksen hahmottamisen vaikeuteen[115] naureskelemalla ja kyselemällä apua ryhmänohjaajalta, toisiltaan myös tutkijalta, jonka Heli määritteli varaopettajaksi ensimmäisten ohjaustuntien aikana. Helin ”reippaus” kertoi rohkeudesta pyytää apua ”varaopelta”, johon opiskelijat eivät kenttätyöskentelysyksyn 2002 alkuvaiheessa ottaneet erityisen oma-aloitteisesti kontaktia. Helin tarkentaminen reippaaksi syntyy sukupuolistuvasta tulkinnastani, jossa reipas tyttöys rikkoo patriarkaalista ohjeistoa stereotyyppisen passiivisesta ja maan hiljaisesta tyttöydestä (esim. Metso 1992, 278–280; Lampela & Lahelma 1996, 236; Kosonen 1998, 225). Kehoitan ”reipasta” Heliä varmistamaan myös ryhmää opastaneelta ryhmänohjaajalta, että olemme tulkinneet kurssitarjottimen koodit oikein.

---

114. Opinto-oppaan vertaaminen raamattuun tarkoittaa tässä sitä, että opinto-oppaasta ajatellaan löytyvän tiivistetyssä muodossa lähes kaikki olennainen lukio-opintoihin [elämään] liittyen. Perehdyin Lapinkulman opinto-oppaaseen melko tiiviisti ensimmäisten koulupäivien ja -viikkojen aikana. Kenttätyöskentelyn perusteella voin sanoa ymmärtäväni opinto-oppaan merkitystä ryhmänohjaajan kuvaamasta näkökulmasta. Opinto-opas on erityisesti aloittaville, mutta myös vanhemmille lukiolaisille melkeinpä välttämätön apu lukio-opintojen aikana, mikä kävi ilmi myös tyttöjen haastatteluista.

115. Ks. myös esim. Mehtäläinen 1998, 38.

Tulokkaiden vaikeudet rakentaa ja hahmottaa henkilökohtaista lukujärjestystä syntyivät hankaluudesta tulkita kurssitarjottimen epäselvistä koodeista omia, aiemmin keväällä tehtyjä valintoja. Äänekkäästi tilaa ottava (esim. Lahelma & Gordon 1999, 97; Olafsdottir 1999, 56) Timo asettui kyseenalaistamaan luokattomuuden toteutumista estäviä järjestyksiä, jotka eivät käytännössä jättäneet juurikaan yksilöllistä päätäntävaltaa eli vapautta rakentaa henkilökohtaista opintopolkua lukio-opintojen alussa.[116] Esimerkiksi Roosan (h2002/30v) kokemusten mukaan lukio-opintojen alkuun liittyvän ”häslingin” välttämiseksi ”ois kiva, jos ne parin ekan jakson lukujärjestykset annettais valmiina, kun siinä alussahan on kumminki niitä yhteisiä kursseja, ei paljon mittään valinnaisia” [syventäviä tai soveltavia kursseja]. Ryhmänohjaaja palautti (liian) äänekästä Timoa takaisin kuuliaiseen lukiolaisuuteen jättämällä ilmaan Timon esittämän, Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta kritisoivan kysymyksen.

Tiistaina 13.8.2002. Ryhmänohjausta klo 12.15–14.00 ensimmäisen vuoden opiskelijoille. (Kenttäselonteot)

Menen istumaan ”omalle paikalleni” Santerin eteen.

TIMO: Koska me saahaan ite tehä valintoja?
OPETTAJA/RYHMÄNOHJAAJA: Katotaan kohta.
TIMO: Ai jaa, kohta saahaan valita. Minusta näyttää, että valinnat on jo tehty meijän puolesta.

(…)

Ryhmänohjaaja kertoo tulokkaille opinto-oppaassa olevista asioista.

TIMO: Voitaisko me lukia näitä kotona?
RYHMÄNOHJAAJA: Ei, käydään läpi nämä pari juttua vielä.

116. Vapaus omana päätätävaltana on (tai tulisi olla) kuitenkin lukiolaisten mukaan yksi merkittävä luokattomuuden reunaehto (esim. Mehtäläinen 1998, 37; Välijärvi & Kuusela 2001, 18; Välijärvi ym. 2009, 75–76, 101).

TIMO: Rehtori sano, että me päästään kahelta.
RYHMÄNOHJAAJA: Sitte päästään, ku ollaan käyty nämä asiat, mutta että täältä voi lähteä vaikka heti, jos nämä asiat ei tunnu tärkeältä.

[Ryhmänohjaajan suu on supussa, vähän kireän oloisena.]

TIMO: En kai mie lähe sitten.

Ryhmänohjaaja jatkaa opinto-oppaan parissa. Tunti loppuu tasan kello 14.00.

RYHMÄNOHJAAJA: Huomenaamulla sitten kello kahdeksan.

Ryhmänohjaaja käytti foucaultlaisittain (Foucault 2000, 241–249) normaalistavaa rangaistusta, jonka avulla lapset voidaan saada ymmärtämään tekemänsä erehdykset. Tällaiset rangaistusmuodot voivat olla viileydessään hämmentäviä, jopa nöyryyttäviä. Ryhmänohjaaja sovelsi normaalistavaa rangaistusta ohittamalla Timon esittämät kysymykset ja kommentit, jotka ironisina kritisoivat Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakentaneita järjestyksiä ja haastoivat myös ryhmänohjaajan hierarkkista asemaa. Ohittamalla ironiset kysymykset ja kommentit ryhmänohjaaja yritti saada Timon – ymmärtämisen sijaan – ymmärtämään tekemänsä erehdyksen, luokattomuuden toteutumisen kritisoimisen, sekä ottamaan kuuliaisen lukiolaisen asennon. Timo joutui lopulta lukemaan kireän oloisen ryhmänohjaajan ”kärsivistä kasvoista” (ks. Vuorikoski 2003, 140), että hallintakoneiston asettamat normaalisuustuomarit (ks. Foucault 2000, 418) joutuivat toimimaan yhdessä ja hänenkin oli parasta ”kai sopeutua sitten”.

Syksyn kahden ensimmäisen kenttätyöskentelypäivän jälkeen olen pohtinut kenttäselonteoissani, kuinka ”eilen ja tänään tulokkaat ovat olleet aika hämmentyneitä ja aika ulkona esimerkiksi lukujärjestyksen teosta. Monet uudet asiat ovat aiheuttaneet tulokkaille epävarmuutta ja kysymyksiä.” Kokemukset tulokkaiden hämmennyksestä sekä avuntarpeesta ovat samansuuntaisia muiden tutkimustulosten kanssa (esim. Huttunen & Välijärvi 1993, 35; Vuorinen

& Välijärvi 1994, 59; Välijärvi 1994, 45; Kuusela 2003, 220–223; Välijärvi ym. 2009, 78–84), joiden mukaan lukiolaiset tarvitsevat monipuolista tukea ja ohjausta paitsi opintojen aikana yleensä, erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Opettaja/ryhmänohjaaja kertoi myöhemmin olleensa vähän yllättynyt siitä, kuinka vaikeaa lukujärjestyksen tekeminen oli tuntunut olevan aineistokatkelmissa kuvatussa tulokkaiden ryhmässä. Ryhmänohjaaja pohti reflektoiden, ”ettei hän ehkä, tietenkään perehdyttänyt siihen [lukujärjestyksen tekemiseen] tarpeeksi”, mikä valvovaksi katseeksi asetetun pohdintana korosti lukiolaisuuteen ohjaamista järjestysten mukaiseksi opintojen alkamisesta lähtien.

Lapinkulmassa oli myös opiskelija- eli vertaistutoreita (ks. esim. Vuorinen & Välijärvi 1994, 112; Välijärvi ym. 2009, 64), joista parin kanssa juttelin syksyn 2002 kenttätyöskentelyn aikana. He kertoivat toiminnan olevan ”aika nuorta” ja perustuvan vapaaehtoisuuteen. Ensisijaiseksi tehtäväkseen he olivat kokeneet lähinnä tulokkaiden auttamisen henkilökohtaisen opinto-ohjelman eli lukujärjestyksen teossa. Toinen opiskelijatutoreista kertoi käyneensä esittäytymässä kaikissa ykkösten ryhmissä, toisin kuin monet muut tutorit. Muutamat tulokkaat kertoivat, että opiskelijatutoreista oli ollut heille apua erityisesti vaikeana koetun lukujärjestyksen teossa (ks. myös Ojala 2000, 36; Kauppinen & Jääskeläinen 2005, 29). Niissä ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ryhmissä, joissa olin mukana kenttätyöskentelysyksyn 2002 aikana, ei käynyt yhtään opiskelijatutoria esittäytymässä ja/tai auttamassa opiskelijoita. Kenttätyöskentelystä ja myös haastatteluista kävi ilmi, että myös osalle opiskelijoista tutorit olivat jääneet vieraiksi. Näiden(kin) kokemusten perusteella on ilmeistä, että tutorointitoimintaa tulisi kehittää Lapinkulman lisäksi lukioissa myös yleisemmin (ks. esim. Vuorinen & Välijärvi 1994, 112; Iivonen 2000a, 23; Välijärvi & Kuusela 2001, v; Heino & Pietilä 2005, 46–47; Välijärvi ym. 2009, 67–68).

Perjantaina 16.8.2002 (Kenttäselonteot)

koulun käytävillä kavereita ja ryhmiä
yksinäisyyttä
tiukat ja lempeät opettajat kävelevät
opiskelijat odottavat, vaeltavat, juttelevat
jännitystä, odotusta
ahdistunut katse katsoo ohi

”Jossakin on vikaa, jos ei illalla ole läksyjä kotona”

> Tiistaina 13.8.2002. Syyslukukausi alkaa. Koulun juhlasalissa klo 10.00–10.30. (Kenttäselonteot)
>
> (…) Rehtori kertoo lukio-opiskelun aloittamisesta ja lukion käymisestä yleensä. Hän korostaa, että itse täytyy huolehtia opintojen kulusta, mutta opettajien neuvovan parhaansa mukaan. Rehtorin mukaan jossakin on vikaa, jos ei illalla ole läksyjä kotona. (…)

Rehtori joutui toimimaan asemansa puolesta hierarkian ylimpänä valvovana katseena (ks. Nuutinen 1994, 29–31; Foucault 2000, 267) Lapinkulman lukuvuoden avajaistilaisuudesta lähtien. Rehtori ohjeisti lukuvuoden alussa paitsi tulokkaita myös vanhempia opiskelijoita omaksumaan asenteen, jonka mukaan opiskelijan tuli huolehtia opintojensa kulusta pitkälti ”itse”.[117] Tämänkaltaisen vastuullistamisen asennosta kertovat Mirjan (k2001/10v) kokemukset siitä, kuinka ”Itse täytyy tietysti pitää huolta siitä, että saa käytyä tarpeeksi kursseja ylioppilaskirjoituksiin mennessä. Opettajat eivät huolehdi kurssien määrästä tai vastaavista.” Vastuullisen lukiolaisen

117. Vastuu on mielletty luokattomuuden ihanteessa sekä etuna että ongelmana. Vuonna 1999 toteutetun kyselytutkimuksen (ks. Ojala 2000, 33–36) mukaan lukion rehtoreista noin neljännes pitää luokattoman lukion yhtenä etuna sitä, että se ohjaa opiskelijoita itsenäistymään ja kantamaan vastuuta opinnoista. Vastuu nähtiin myös ongelmallisena (12,3 % vastanneista), koska kaikki opiskelijat eivät ole valmiita kantamaan tarpeeksi vastuuta opinnoista ja itsenäinen päätöksenteko on joillekin vaikeaa. Vuoden 2005 kyselytutkimuksen (ks. Jääskeläinen 2005, 53–60) mukaan noin kolmannes lukion rehtoreista ja oppilaskunnista näkee luokattomuuden etuina kasvattamisen vastuullisuuteen ja itsenäisyyteen sekä motivoitumisen opintoihin. Noin neljännes rehtoreista näkee vastuun ongelmallisena vapauden ja vastuun välisen ristiriidan vuoksi ja oppilaskunnista lähes puolet näkee vastuun ongelmallisena esimerkiksi valintojen epäselvyydestä johtuen. Lukiopedagogiikkaa käsittelevässä tuoreessa arviointitutkimuksessa (ks. Välijärvi ym. 2009, 71–72) todetaan, että ”opiskelijan vastuun omista opinnoistaan ei koeta olevan liian suuri”.

asentoon oli rehtorin mukaan asetuttu silloin, kun illalla odotti pino ”läksyjä” kotona. Mikäli läksyjä ei illalla ollut, saattoi opiskelija päätellä, että hänen opiskelussaan oli jotakin ”vikaa”. Rehtori pyrki kytkemään opiskelijoiden vastuullistamiseen myös turvallisuuden tunteen huomauttaessaan ”opettajien neuvovan parhaansa mukaan”.

> Sarita kirjoittaa (k2001/10v):
>
> Lukiossa aloittaminen oli kaikkein vaikeinta. Kaikki oli jollakin tavalla uutta ja jännää. Mutta tähän tottui todella nopeasti. Aluksi tuntui, että kaikkia läksyjä ja töitä oli aivan mielettömästi, eikä aikaa jäänyt suurin piirtein muuhun läksyjen lisäksi kuin nukkumiseen. Mutta pian hommaan alkoi tulla rutiinia ja töitten tekeminen helpottui. Kun otti sen asenteen, että ne ehtii ja osaa tehdä, niin kyllä ne tuli sitten tehtyäkin. Sehän on ihan selvää, että lukiossa työn määrä lisääntyy, se tuli ehkä vain liian nopeasti ja yllättävästi.

Saritan mukaan kaikkein vaikeinta uudessa ja jännässä lukiokulttuurissa oli opintojen aloittaminen. Lukiolaisen asennon omaksuminen alkoi kuitenkin ”todella nopeasti” läksyjen ja töiden määrän lisääntyessä ”aivan mielettömästi”. Sopeutuminen helpottui tietynlaisen ”asenteen” omaksumisen myötä, mikä käytännössä merkitsi myös rutiininomaista läksyistä huolehtimista. Leena Syrjälän (1989, 146) tutkimuksessa kuvataan, kuinka lukio-opiskelun aloittaminen voi olla jopa hirveä shokki työmäärän huomattavan kasvun ja opiskelun työläyden seurauksena. Pahimmillaan lukiossa lisääntyvä työmäärä voi johtaa riittämättömyyden tunteiden kokemiseen siinä määrin, että uupuneet lukiolaiset suorastaan lamaantuvat tekemättömien töidensä äärelle (ks. Korppas 2007, 159). Tyttöjen (mt., 155; Salmela-Aro 2008, 375; myös Välijärvi ym. 2009, 56) on todettu uupuvan lukio-opinnoissa poikia enemmän.

> Perjantaina 4.10.2002. XX aineen tunnilla klo 8.05–8.50. Ryhmässä ensimmäisen vuoden opiskelijoita. (Kenttäselonteot)
>
> Toinen jakso alkoi pari päivää sitten. Opettaja kertoo tulokkaille lukiossa opiskelusta yleensä.
>
> OPETTAJA: Läksyjen tekeminen on tärkeää, koeviikolle ei enää ehi valmistautua edellisenä iltana. Varatkaa aikaa läksyjenluvulle joka päivä, ne tullee paremmin tehtyä. Onhan tämä aika raskasta tämä lukiossa opiskelu, mutta jos ei varaa aikaa vaan kaikelle sille mukavalle, niin kyllä se sujuu. Jatkuva näyttö on kans tärkeää, se on positiivista ja negatiivista, perustuu niin sanotusti pärstäkertoimeen. Opettajalla jää mieleen kuka on aktiivinen ja tekee tehtäviä mutta myös ne, jotka on passiivisia ja eivät tee tehtäviä. (…)

Tulokkaiden ohjaamista lukiolaisuuteen jatkettiin painottuneena vielä toisen jakson alussa. Opettaja korosti lukiolaiselle kuuluvaa säännöllistä, mielellään päivittäistä läksyistä huolehtimista, joka tukisi samalla myös koeviikolle valmistautumista. Opettaja muistutti tulokkaille jatkuvan näytön merkityksestä, jota valvova ja luokittava (ks. Foucault 2000, 201) katse luki aktiivisiksi ja passiivisiksi määritellyistä – kansanomaisesti – ”pärstäkertoimista”. Luokittava katse rekisteröi paitsi kontrollin järjestyksiä seuraavat, tehtäviä tekevät aktiiviset opiskelijat, myös ne passiiviset opiskelijat, jotka jättämällä tehtävät tekemättä jättivät seuraamatta myös kontrollin järjestyksiä.

Maissin (h2003/yo2002s) käsityksen mukaan opiskeluun ”tosissaan” suhtautuviksi, aktiivisiksi opiskelijoiksi määriteltiin [Lapinkulman lukiossa] tyypillisesti tytöt, kun taas lukiossa ”aikaansa kuluttelevina” opiskelijoina määriteltiin tyypillisemmin pojat. Havaintoni olivat Maissin käsitysten kanssa samansuuntaisia, sillä huomasin erityisesti Opettajien määrittelevän usein ryhmiensä (joitakin) tyttöjä aktiivisiksi. Se tapahtui esimerkiksi pyytämällä ensisijaisesti tyttöjä vastaamaan tunnilla esitettyihin kysymyksiin. Mikäli sattui niin, että (jotkut) pojat esimerkiksi kieltäytyivät vastaamasta Opettajan esittämään kysymykseen, Opettaja(t) saattoi(vat) siirtää

vastausvuoron luontevasti (joillekin) tytöille, joiden odotettiin aktiivisina vastaavan ja pelastavan samalla myös passiiviset pojat. (Ks. esim. Krieger 1991, 45; Vuorikoski 2003, 141–146.)

Pelottava koeviikko ja ahdistavat palautteet

> Keskiviikkona 28.8.2002. XX aineen tunti klo 13.15–14.00. Ryhmässä ensimmäisen vuoden opiskelijoita. (Kenttäselonteot)
>
> Opettaja asettaa tehtäväkalvon piirtoheittimeen. Opiskelijat alkavat tehdä tehtäviä itsenäisesti. Opettaja kiertelee luokassa.
>
> TIMO: Onko meillä koe koko kirjasta?
> OPETTAJA: On ja seuraavalla kurssilla on sitten uusi kirja.
> SANTERI: Jaa. [Santeri kuulostaa yllättyneeltä]
> TIMO: Yli sata sivua kokeeseen, jee.
>
> Koealueen laajuus yllättää pojat selvästi.

Kontrollijärjestykset merkitsivät Lapinkulman lukiossa koeviikon[118] järjestämistä kunkin jakson päätteeksi. Lapinkulmassa koeviikko tarkoitti seitsemää arkipäivää, joiden aikana pidettiin kuluneen jakson kursseista kokeet (koe/pvä). Kokeen aihe ja laa-

118. Koeviikkokäytäntö on yleistynyt luokattomuuden myötä. Vuosituhannen alussa julkaistusta selvityksestä (Iivonen 2000a, 27) ilmenee, että kaikissa kyselyyn osallistuneissa lukioissa (yht. 65) toteutettiin koeviikkokäytäntöä. Viisi vuotta myöhemmin julkaistun selvityksen (Kauppinen & Jääskeläisen 2005, 34–36) mukaan kaikista kyselyyn vastanneista lukioista (yht. 120) koeviikkokäytäntöä sovellettiin kaikissa suurissa ja keskikokoisissa lukioissa. Ainoastaan neljässä pienessä lukiossa ei ollut koeviikkokäytäntöä. Koeviikkokäytäntöä piti onnistuneena enemmistö suurten ja keskikokoisten lukioiden rehtoreista, kun taas pienten lukioiden rehtoreista selvästi enemmän (36,8 %) piti koeviikkokäytäntöä epäonnistuneena. Lähes jokainen (82,3 %) kyselyyn vastanneista oppilaskunnista oli eri mieltä väittämästä, että koeviikkokäytäntö on epäonnistunut järjestelmä. (Vrt. myös Jääskeläinen 2005, 58–59; ks. Olkinuora ym. 2007, 68.)

juus viittasivat kurssikirjaan, jota oli kuluneen jakson aikana opiskeltu. Koeviikkojen tunnelmat olivat koulun käytävillä yleensä hyvin rauhallisia. Työrauha oli pyritty takaamaan rauhoittamalla esimerkiksi väliaikaisella kulkuesteellä luokka-alue, jossa kokeita pidettiin. Myös seiniin oli kiinnitetty työrauhasta muistuttavia ”KOEVIIKKO”-ilmoituksia.

Erityisesti tulokkaiden ryhmissä oli aistittavissa epävarmuutta ja jännittyneisyyttä ennen ensimmäistä koeviikkoa. Se saattoi purkautua vähän epäuskoisinakin kysymyksinä ja toteamuksina esimerkiksi koealueen laajuudesta ja sen merkitsemästä työmäärästä. Myös Annin (h2002/10v) tunnelmat olivat olleet ennen ensimmäistä koeviikkoa ”jotain ihan hirveetä”, mikä johtui juuri koeviikon maineesta tiivistahtisena urakkana (ks. esim. Jääskeläinen 2005, 58–59; vrt. Kauppinen & Jääskeläinen 2005, 35). Toisen koeviikon lähestyessä tulokkaat tuntuivat sopeutuneen lukiolaisuuteen siinä määrin, että koeviikko ei näyttänyt herättävän yhtä paljon epävarmuutta ja jännittyneisyyttä kuin vielä ensimmäinen koeviikko. Silti toisen jakson lopulla Opettajan vahvistama tieto koealueesta selvästi ”hiljensi” ja ”vakavoitti” tulokasryhmiä.

Aamu (h2002/30v) kertoi, kuinka hän ”ootti sitä kamalaa ja pelottavaa koeviikkoa” lukio-opiskelun alettua. Hän kertoi kuitenkin tottuneensa melko nopeasti koeviikkokäytäntöön, jota hän oli opintojen edetessä alkanut pitää ”hyvänä systeeminä”. Myös Anni (h2002/10v), joka oli elänyt ”jossain ihan hirveissä” tunnelmissa ennen ensimmäistä koeviikkoa, kertoi suhtautuneensa toiseen koeviikkoon jo ”rennommin”. Lukiolaisen asentoon asetuttiin käytännöissä ja järjestyksissä, joissa koeviikkoon liittyneet epävarmuuden ja pelon tunteet opittiin ajattelemaan ”hyvänä systeeminä”.

Tiistaina 24.9.2002. Syyslukukauden ensimmäisen koeviikon toinen koepäivä klo 8.05–9.00. Kyselytunti ennen kurssikoetta. Ryhmässä lähinnä ensimmäisen vuoden opiskelijoita, mutta myös vanhempia lukiolaisia. (Kenttäselonteot)

Tulen luokkaan vartin yli kahdeksan. Luokassa istuu muutamia tyttöjä ja yksi poika. Sanon huomenet. Sanni katsoo minua suupielet vähän hymyssä. Kaikki lukevat kokeeseen itsekseen. Luokassa on hiljaista.

Opettaja tulee luokkaan noin puolen [yhdeksän] maissa. Kukaan ei kysy kyselytunnilla mitään.

Taneli tulee luokkaan.

OPETTAJA: Onko pojilla konsepti mukana? [Opettaja katsoo Tanelia ja Eeroa.]

Kummallakaan pojalla ei ole. Eero lähtee käytävälle epävarman näköisenä. Taneli seuraa perässä vähän huvittuneen näköisenä.

OPETTAJA: Tytöillä varmaan onki konseptit. [Opettaja ohjeistaa tyttöjä katseellaan antamaan pojille konseptit.]

Tytöt eivät sano mitään.

OPETTAJA: Pojat on sitte velkaa teille yhet konseptit. [Opettaja katsoo tyttöjä ohjeistaen edelleen.]

Loput ryhmän opiskelijat tulevat vähitellen luokkaan.

EERO: Mulla ei oo sitä paperia.
OPETTAJA: Olisko jollakin? [Opettaja katselee tyttöjen suuntaan.]

Sanni antaa Eerolle konseptin. Eero ottaa sen nopeasti. (…)

Koepäivä rakentui ennen koetta pidetystä kyselytunnista, kurssikokeesta sekä heti kokeen jälkeen pidetystä palautetunnista, jonka aikana tehty koe käytiin yhdessä läpi. Kokeesta annettiin palautetta palautetunnin lisäksi toisen jakson alussa pidetyllä kokeen palautustunnilla, jolloin opiskelijat saivat takaisin koeviikolla tehdyt,

opettajien arvioimat koepaperit.[119] Käytännössä koetta edeltäviä kyselytunteja tuntui luonnehtivan pikemminkin kyselemättömyys niiden kyselytyntien perusteella, joilla olin kenttätyöskentelyn aikana mukana.[120] Kyselytunneille saapuneet opiskelijat[121] tuntuivat omaksuneen koeasioiden itsenäisen kertaamisen. Se johtui osittain myös siitä, että Opettajat saapuivat kyselytunneille usein myöhässä.

Opettajan myöhästyminen kyselytunnilta synnytti myös kritiikkiä erityisesti muutamissa ensimmäisen vuoden opiskelijoissa, jotka odottivat aktiivisina kysymystensä kanssa Opettajan saapumista kyselytunnille. Opiskelijat kritisoivat Opettajan toimintaa vahvalla nuorisokielen ilmaisulla ”törkeäksi”, koska ”se” [Opettaja] ei tullut luokkaan heti kyselytunnin alussa. Luokkaan saavuttuaan Opettaja perusteli myöhästymistä yleistämällä kyselytunneilla vallitsevan passiivisuuden myös ryhmää koskevaksi, mikä sopeutti ensimmäisen vuoden opiskelijoita passiiviseen lukiolaisuuteen.

Edellinen aineistokatkelma kertoo Lapinkulman koulukulttuurista, jossa koulun opetus-oppimisprosessi (esim. Lahelma 1992; Gordon, Lahelma & Holland 2004, 176–177; Kehily 2004) ohjasi ymmärtämään poikia ja edellytti tytöiltä kypsyyttä ja kiltteyttä, sitä, että tytöt ovat poikia helpompia oppilaita auttaen tarvittaessa opettajaa selviämään oppitunneista (esim. Vuorikoski 2003, 144–146; Naskali 2010, 279). Tyttöyteen kulttuurisesti liitetty vastuurationaalisuus tulee merkinneeksi tyttöyttä vastuullisuuden lisäksi toisen

---

119. Palautetunti-käsitettä käytettiin heti kokeen jälkeen pidettävästä kokeen tarkistamistunnista erotuksena kokeen palautustunti-käsitteestä, jolla viittattiin seuraavan jakson alussa pidettävään yhden tunnin mittaiseen kokeiden palautustuntiin. Kokeiden palautustunnin aikana opiskelijat kävivät hakemassa edellisen jakson arvioidut kurssikokeet ao. aineen/kurssin opettajan luokasta ennalta ilmoitetun aikataulun mukaisesti.

120. Huomautan, että osallistuin vain parin kurssin/aineen osalta kyselytunneille.

121. Osallistumattomuus kyselytunnille saattoi johtua osaksi siitäkin, että poissaolo kyselytunnilta ei johtanut poissaolomerkintään.

huomioimisena, ahkeruutena, tunnollisuutena ja kiltteytenä sekä korkeana työskentelymotivaationa. Poikiin on liitetty esimerkiksi välinpitämättömyys, joka voi tarkoittaa koulutyöskentelyn huolimattomuutta, tavaroiden unohtelua ja läksyjen tekemättä jättämistä. (Esim. Näre & Lähteenmaa 1992, 329–335; Tarmo 1992, 287–297.)

Opettajan asennoituminen lukiolaisiin seurasi edellä kuvattuja sukupuolistuvia oletuksia. Opettajan oletuksena oli paitsi se, että vastuullisilla tytöillä on tarvittavat kouluvälineet mukanaan, myös se, että ainoastaan tavaroitaan unohtelevilta pojilta oli syytä kysyä tarvittavista kouluvälineistä eli konseptista. Tämän seurauksena Opettaja ohjasi katseellaan vastuullisia tyttöjä pelastamaan tavaroitaan unohtelevat pojat. Opettaja joutui toistamaan ohjeistustaan eli katsomaan useaan kertaan luonnostaan poikia huolellisempia tyttöjä nähdäkseni siksi, että tytöt olivat haluttomia noudattamaan sukupuolistuvaan lukiolaisuuteen sopeuttavaa ohjausta.

Tulkitsen lukiolaistyttöjen hiljaisuuden ja passiivisuuden haastaneen Opettajan sukupuolistuvaa ohjausta, jossa huolellisia tyttöjä ohjattiin kantamaan vastuuta pojista ja heidän unohtelustaan. Tyttöjen luontainen kiltteys, jota on määritelty ristiriitaisesti niin negatiivisena mielistelynä kuin ihanteellisena tottelevaisuutena, valjastettiin Opettajan toimesta tyttöjen haluksi huolehtia toisista eli pojista. (Ks. myös Vuorikoski 2003, 141–146.) Kriegerin (1991, 45) mukaan tämänkaltainen sukupuoleen (gender) sosiaalistaminen merkitsee sitä, että miehet (ja pojat) oppivat pitämään saamaansa tukea itsestään selvänä. Naisille (ja tytöille) tämänkaltainen tuki ei ole itsestään selvää, koska juuri he ovat usein tukena miehille. Naiset myös oppivat antamaan muille periksi miehiä useammin.[122]

---

122. *Gender socialization is one important factor affecting the selves we have: male selves, to a significant extent, look and feel different from female ones. (…) The male self is more straightforward (more simple) because men are socialized in our culture to take for granted a great deal about their underpinnings*

Tiistaina 24.9.2002. Koeviikon toinen päivä kello 9.00–11.00. Kurssikoe. Ryhmässä lähinnä ensimmäisen vuoden opiskelijoita, mutta myös vanhempia lukiolaisia. (Kenttäselonteot)

Osa opiskelijoista istuu valmiin näköisenä jo kello kymmenen aikaan.

OPETTAJA: Joko teillä on valmista?

Ryhmästä kuuluu vaimeasti ”joo”.

OPETTAJA: Mihin aikaan me voitais lopettaa, puoli ykstoista?
SÄDE: Ei.
OPETTAJA: Yheltätoista?

Ryhmästä kuuluu vaimeasti ”mm”.

IIRO: Toivottavasti. [En ole varma, kuuleeko Opettaja Iiroa.]
OPETTAJA: Okei, lopetetaan sitten kello ykstoista, nyt voi sitten lähteä vaikka käytävälle, muistakaa sitte se palautetunti.

Sofia ja Tiina vievät Opettajalle koepaperit ja lähtevät luokasta. Taneli lähtee myös. Tiina kohottaa ohimennessä kulmiaan Veeralle. Ele tuntuu kertovan, ettei koe ollut ihan helppo.

Opiskelijoita poistuu luokasta yksitellen.

(…)

Säde poistuu luokasta totisena. Opettaja kiertää Violan ja Iiron luona.

IIRO: Oisko mahollista saaha (…).
OPETTAJA: Koita saaha valmiiksi, toiset oottaa tuola käytäväsä.
IIRO: Eihän täsä viimisesä tehtäväsä tarvi. [Opettaja keskeyttää Iiron. Tulee vähän hoputtamisen maku.]
OPETTAJA: Ei tarvi ku kirijottaa ne (…). [Opettaja neuvoo lyhyesti. Tulee tukala olo Iiron takia.]

---

that women cannot take for granted, since women often are the underpinnings. Women learn to lose themselves to others more often than men do. They are familiar with the work of keeping others afloat, and especially familiar with the work of caring for the weak, or wounded, egos of men.

IIRO: Joo. [Iiro kirjoittaa koko ajan, teroittaa välillä kynää.]

Janita ja Viola lähtevät. Iiro jää yksin.

IIRO: Mulla on enää muutama lause.
OPETTAJA: Joo, kirijota ihan rauhasa, tässä on vielä kuus minuuttia aikaa.

Iiro saa kokeensa valmiiksi tasan kello yksitoista. Hän vie sen Opettajalle.

OPETTAJA: Aukasekko oven? [Opettaja katsoo minua.]

Käyn avaamassa oven. Käytävässä olevat opiskelijat tulevat saman tien luokkaan.

(…)

Opettaja sovelsi normaalistavaa vallankäyttöä säätelemällä kurssikokeeseen käytettävää aikaa, joka ei käytännössä ollut vakio.[123] Yllä kuvatussa aineistokatkelmassa Opettajan vallankäyttö ilmeni aluksi ”hoputtamisena”, kun hän ohjasi ryhmää ja erityisesti Iiroa suoriutumaan kokeesta tietyssä ajassa. Kuuliaiseen ruumiiseen (Foucault 2000, 185–312) ohjaaminen alkoi tuntua ”tukalalta” seuratessani Iiron selviytymistä Opettajan soveltaman rangaistuksen kanssa. Normaalistava rangaistus tarkoitti ”tukalalta” tuntuvaa ”hoputtamista” ja ”keskeyttämistä”, mikä sai hätääntyneen oloisen Iiron selviytymään kokeesta asetetussa aikataulussa.

Iiro osoitti tunnistaneensa opettajan ”kärsivät kasvot” (Vuorikoski 2003, 140) jäädessään tekemään koetta ”selitellen” yksin. Opettajalle Iiron selittely ”enää muutamasta lauseesta” toimi merkkinä lukiolaisuuteen sopeuttavan rangaistuksen toimivuudesta. Opettaja alkoi rauhoitella Iiroa vasta, kun rangaistus paljastui toimivaksi. Rangaistus perustui siten ristiriitaiseen kaksoismerkitykseen, jossa

123. Esimerkiksi toisen jakson lopussa Opettaja ilmoitti koeajan kestävän kello kahteentoista, jonka jälkeen alkaisi palautetunti.

hallintakoneiston asettamasta normaalisuustuomarista (ks. Foucault 2000, 418) eli opettajan kärsivistä kasvoista oli luettavissa rauhoittelun todellinen merkitys: ”Koita saaha valmiiksi, toiset oottaa tuola käytäväsä”.

Opettajan ohjausta voi tulkita myös sukupuolistuvasta näkökulmasta, jossa poikiin ja heidän käytökseensä liitetään stereotyyppisiä merkityksiä. Poikien ymmärtäminen merkitsee poikia tyypillisesti villeydellä ja vapaudella, vaikka kaikki pojat (ja tytötkään) eivät ole keskenään samanlaisia. Esimerkiksi hiljaisten poikien tilankäyttöä on kuvattu erityisen vähäiseksi johtuen siitä, että heidän tilankäyttöään saatetaan kontrolloida tarkasti. (Ks. esim. Lahelma & Gordon 1999, 94–104; Vuorikoski 2003, 141; Lahelma 2005.) Tästä näkökulmasta Opettajan sopeuttavaa ohjausta voi tulkita hiljaisen ja tunnollisen pojan tilan(käytön) kontrollointina, mikäli se pyrki tilannesidonnaisesti, ymmärtämisen sijaan, ohjaamaan poikaa toisenlaiseen olemisen tyyliin.

Säde (h2002/10v) kuvaili kurssikokeen jälkeen pidettyä kokeen palautetuntia ”aivan inhottavaksi”. Palautetunti tarkoitti kokeen tarkistamista yhdessä ja viitettä kokeen varsinaisesta arvosanasta.[124] Kontrollin järjestyksiä ylläpitävä kokeen palautetunti tuntui Säteestä ”aivan inhottavalta, jos (…) huomaa kokhen jälkhen, että nyt se meni aivan surkeasti tai sillai, että siinä pitäs antaa olla semmosta pientä, pientä niinkö väliä, että se vois olla mieluummin, että se palautetunti on sillon ko ne kokkeet palautettaan”. Myös Aamun (h2002/30v) kokemukset kokeen palautetunnista olivat ”usein aika ahdistavia” samasta syystä ja niin, että hänellä ”ei tehnyt yhtään

124. Seuraavan jakson alussa pidetyn kokeiden palautustunnin aikana vasta varmistui, miten kokeesta lopulta suoriutui.

mieli edes mennä koko palautetunnille", vaikka läsnäolovelvollisuus olikin tiedossa.[125]

> Keskiviikkona 20.11.2002. Toisen koeviikon toinen koepäivä. Kokeen jälkeinen palautetunti klo 12.00–12.30. Ryhmässä lähinnä toisen vuoden opiskelijoita. (Kenttäselonteot)
>
> Ryhmä tulee pikku hiljaa takaisin kellon lähestyessä kahtatoista. Opettaja tulee luokkaan takaisin tasalta.
>
> Opettaja käy läpi kokeen tehtävät pääpiirteissään oikeiden vastausten valossa. Opiskelijat kuuntelevat, välillä ilmeet on vähän toivottomia kertoen siitä, että vastaukset eivät välttämättä ole "ihan napissa". Osa istuu luokassa ulkotakit päällä, selvästi toinen jalka jo ulos menossa. Tuntuu siltä, että osa opiskelijoista ei pidä palautetuntia tarpeellisena. Pakko-oleminen tuntuu pikemminkin rasittavalta.
>
> (…)
>
> OPETTAJA: Seuratkaa ilmotustaulua, sinne tulee tarkemmat ohjeet, koska kokkeet palautetaan, ei kannata tulla yksitellen kyselemään niistä.

Kenttätyöskentelyn aikana tekemäni havainnot liittyivät merkityksiin palautetunnin "inhottavuudesta" ja "ahdistavuudesta": tehtyyn kokeeseen palaaminen tuntui synnyttävän yleisesti vähän "toivottomia" tunnelmia ja tilanteesta haluttiin lähinnä vain nopeasti pois. Palautetuntikokemusten valossa tuntuisi ensimmäistä vuotta opiskelleen Säteen haastattelussa esittämä ajatus kokeen jälkeen pidettävän palautetunnin yhdistämisestä kokeiden palautustuntiin kokeilemisen arvoiselta myös omien havaintojeni näkökulmasta. Koeviikolla pidetyt ja palautetunnilla alustavasti tarkastetut kokeet

125. Poissaolojen teknologiat koskivat Lapinkulmassa myös palautetunteja. Opettaja huomautti ensimmäisen koeviikon aikana poissaolojen kontrolloinnista myös palautetuntia koskien. Myös toisen koeviikon aikana Opettaja kirjasi taululle, palautetunnin yhteyteen, "läsnäolovelvollisuus!"

jaettiin takaisin seuraavan jakson alussa pidetyllä tunnin mittaisella kokeiden palautustunnilla, jonka ajankohtaa kehoitettiin seuraamaan ilmoitustaululta.

Tiistaina 8.10.2002. Opettajan luokassa ensimmäisen koeviikon kokeiden palautustunnilla toisen jakson alussa. Kello 12.00–13.00. (Kenttäselonteot)

Menen ruokailun jälkeen Opettajan luokkaan, jossa suurin osa palautustunnin ensimmäistä ryhmää, pääasiassa kolmannen vuoden opiskelijoita, istuu odottamassa. Opettaja tulee vähän yli tasan ja alkaa saman tien jakaa kokeita aakkosjärjestyksessä. Kiirettä pitää.

OPETTAJA: Kattokaa se koe huolella läpi, on ollu useammat kokeet tarkistettavana (…), ettei jää sinne virheitä.

Opiskelijat katsovat saamiaan papereita. Muuten on aika hillittyjä reaktioita, mutta Kia ilostuu ja tuulettaa. Koe on mennyt hyvin. Veera toisesta, tulokkaiden, ryhmästä käy välillä luokassa. Hän on vakavan näköinen. Jättää takin pulpetille ja menee ulos luokasta. Ryhmä lähtee kokeet saatuaan noin kello 12.15.

Heti ryhmän lähdettyä alkaa toinen, tulokkaiden, ryhmä tulla luokkaan. Juttelen Auvon kanssa siitä, miten hänen kokeensa ovat menneet. (…). Opettaja jakaa kokeita aakkosjärjestyksessä ja pyytää tarkistamaan kokeen vielä läpi. Veeralla ei mene kovin hyvin (…). Heli halaa Veeraa, lohduttaa koenumeron takia. Veera hymyilee urheasti, vaikka näyttää pettyneeltä. Heli hakee oman kokeensa ja vähän kompastuu takaisin tullessaan. Hän nauraa kovaan ääneen ja näyttää iloiselta. Koe on mennyt hyvin. Helin kompurointi herättää huvittuneisuutta. Ryhmä lähtee luokasta vähän ennen puolta.

Seuraava ryhmä, lähinnä toisen vuoden opiskelijoita, alkaa tulla luokkaan. Juttelen Riinan ja Johannan kanssa. Tunnelma on rennon jännittynyt.

RIINA: Jännittää, kun on kolme koetta vielä tulossa, kaks on menny hyvin.

> Opettaja jakaa kokeita. Riina ja Johanna läpsäyttävät toistensa käsiä. Kokeet menevät kummallakin hyvin. Kokeet on jaettu noin kymmenessä minuutissa ja ryhmä poistuu saman tien luokasta noin kello 12.40. Palautustunnilla pidetään melkoista vauhtia, mutta tuo kymmenen minuuttia tuntuisi riittävän ryhmää kohti. Mitään koetta kummempaa palautetta ei anneta.

Olin koko kenttätyöskentelyni aikana mukana kahdella tunnin mittaisella kokeiden palautustunnilla, jotka pidettiin koeviikkoa seuraavan jakson alussa (vrt. esim. Mehtäläinen 1998, 77). Palautustunti tuntui etukäteen lyhyeltä ajalta suhteessa siihen, että palautettavana oli useiden eri ryhmien kokeita. Mietin itsekseni, kuinka hyvin tunti riittäisi koepapereiden jakamisen ohella muun palautteen antamiseen, ja saisivatko ryhmät ylipäätään muuta palautetta kokeen lisäksi. Käytännössä kokeiden jakamisen nopeatahtisuus tarkoitti sitä, että Opettajat käyttivät ryhmää kohden aikaa noin kymmenen minuuttia. Palautetta annettiin vaihtelevasti: ensimmäisellä palautustunnilla, jolla olin mukana, ryhmät saivat Opettajalta arvioitujen kokeiden lisäksi suullisesti ”monipuolista, reflektoivaa, itsekriittistä ja kiittävää” palautetta, kun taas toisella palautustunnilla Opettaja jakoi kokeet ilman palautetta.

Helmin (h2002/10v) mukaan palautustuntikäytäntö oli ”hyvä” johtuen siitä, että ”kaikki kokeet saa kerralla [tunnin aikana] takasin”. Hillen (h2003/y02002s) kokemukset palautustuntikäytännöistä olivat huvittuneita, kun ”opettajat istuu omassa luokassa ja oppilaat juoksee ympäri koulua hakemassa niitä” [kokeita]. Hille kertoi kuitenkin ymmärtävänsä kyseistä käytäntöä verraten sitä aiempaan tapaan: (…) ”koska muuten se olis tosi inhottavvaa että, me käyään joka välitunti, käyään koputtelemasa opettajanhuoneen ovelle ja käyään hakemasa kokkeita, ja opettajat ei saa mittään rauhaa”. Ymmärtäminen kertoi sopeutumisesta kontrollin järjestysten mukaiseen käytäntöön, jossa ”kokeita ei kannata tulla yksitellen kyse-

lemään", koska opettajille tulee taata jatkuvan häiritsemisen sijaan tilaa myös hengähtää.

Palautustunneilla oli yleisesti jännittynyt tunnelma, mutta sitä jännittyneempi, mitä nuoremmista opiskelijoista oli kyse. Vanhimmat lukiolaiset tuntuivat sopeutuneen nuoria "hillitympään" lukiolaisuuden asentoon. Se tarkoitti palautustuntien osalta onnistumisen tunteiden hillittyä ilmaisua, vaikka tuulettavia poikkeuksia oli Kian, Riinan ja Johannan tapaan. Mikäli koe meni huonosti, oli kasvoilta luettavissa "urheasta hymystä" huolimatta pettymyksen tunteita, jotka purkautuivat joskus myös itkuna. Tunnistin ulospäinsuuntautuneessa ja reippaasti tilaa ottavassa Helissä – joka iloitsi koemenestyksestään lohduttaen samalla koetulokseensa pettynyttä Veeraa – joitakin tyttötutkimuksessa ns. uuteen tyttöön (esim. Reisby 1999, 19–20; Tolonen 2001, 30–31) liitettyjä piirteitä. Uuden tytön kuvaillaan olevan koulussa hyvin menestyvä ja sosiaalisesti taitava siten, että hän kykenee tilannesidonnaisesti tasapainoilemaan esimerkiksi toiminnallisuuden ja herkkyyden välillä.

Torstaina 19.9.2002 (Kenttäselonteot)

ystävät ja paikat vaihtuvat
tutustutaan,
tunnustellaan
kaikki muuttuu hetki hetkeltä
tutummaksi

AJAN JÄRJESTYKSISSÄ:
Jakso-opiskelua ja ”blonditestejä” (perus)ryhmissä

Keskiviikkona 11.9.2002. Ruokavälitunnilla luokassa klo 11.40–12.15. Ensimmäisen vuoden opiskelijoita odottamassa seuraavan tunnin alkamista. (Kenttäselonteot)

Tulen ruokailusta luokkaan. Opiskelijoita kertyy sinne pikku hiljaa. Otan valokuvat WTC-”torneista”.

VIRPI: Haluatteko nähdä kuvia niistä (…) ”torneista”?

Opiskelijat haluavat katsoa kuvia.

VIRPI: Samalla voitte kysellä tästä tutkimuksestakin, jos haluatte. Mitä mieltä ootte luokattomasta lukiosta?
OSKARI: Mikä luokaton lukio? [Kääntyy minua kohti hymyillen.]
VIRPI: Mitä sie tarkotat?
OSKARI: No täällähän kuljetaan koko ajan saman ryhmän kans.
VIRPI: Onko se ollu yllätys?
OSKARI: Ei.

(…)

Lapinkulman(kin) luokattomuuden toimintaihanne rakentui ajan järjestyksiin liittyvinä käytäntöinä siten, että lukuvuosi koostui viidestä, noin kuuden viikon mittaisesta keskenään erilaisesta jaksosta, joista jokaisessa tuli opiskella vähintään neljä kurssia.[126] Jakso-opiskelun myötä tulokkaat jouduttiin sopeuttamaan ajan järjestyksiin, joissa jakso-opiskelu tarkoitti Säteen (h2002/10v) mukaan ”aika nopeaa” opiskelutahtia.[127] Lukiolaisen asentoon asetuttiin omaksumal-

126. Lapinkulman opinto-oppaassa 2002–2003 määritellään jaksossa opiskeltavan minimikurssimäärän (4) johtuvan siitä, että opintotukea voi saada neljän vuoden säännöllistä opiskelua varten.

127. Lukion rakennemuutosta on seurannut opiskelutahdin kokeminen kiireisenä ja nopeana (esim. Shemeikka & Syrjälä 1978; Santaholma 1979;

la nopeaksi koettu opiskelutahti, joka opittiin ajattelemaan Tiian (k2001/10v) mukaan ”omana tahtina, jossa voit käydä tiukemmassa aikataulussa tai vähän löyhemmässä, tai sitten voi käydä 4 vuodessa ottaen enemmän kursseja”.

Edellä kävi jo ilmi, että ensimmäisen vuoden opiskelijat kokivat opintojensa alkumetreillä vaikeaksi henkilökohtaisen lukujärjestyksen hahmottamisen.[128] Kontrollin ja ajan järjestykset kietoutuivat käytäntöjensä osalta toisiinsa: peruskoulun päättövaiheessa ainevalintakorttiin tehdyt ensimmäiset pakolliset kurssivalinnat tarkoittivat lukio-opintojen henkilökohtaisessa lukujärjestyksessä perusryhmäsidonnaisuuden ohella useinmiten myös jaksosidonnaisuutta. Kurssivalintojen perusryhmä- ja jaksosidonnaisuus sekä sitä seurannut opintopolkujen yhteneväisyys oli todettavissa syksyn 2002 kenttätyöskentelyn perusteella niiden kurssien osalta, joilla olin mukana. Kun Lapinkulman jaksokohtainen kurssitarjotin kytki perusryhmät yhteisten kurssien eli pakollisten kurssivalintojen suorittamiseen, vapautui henkilökohtaisen opintopolun kulkeminen perusryhmäsidonnaisuudesta erityisesti syventävillä ja soveltavilla kursseilla. Ensimmäisten pakollisten kurssien suorittaminen yhdessä oman perus-/ohjaus-/ohjantaryhmän kanssa sopeutti keskikoisessa lukiossa järjestyksiin, joissa henkilökohtaisen opintopolun rakentaminen sai väistyä koulun ohjaavan vaikutuksen tieltä (vrt. esim. Välijärvi 1994, 7–12; Välijärvi & Kuusela 2001, iii–vi), ainakin vielä opintojen alkuvaiheessa.

Syksyn 2002 kenttätyöskentely kiinnitti huomioni siihen, että Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanne rakentui erityisesti tulokkaiden osalta perusryhmäsidonnaisen yhteisöllisyyden ympärille. Se sai myös tarkentamaan alustavaa tutkimuskysymystä ”iden-

---

Välijärvi 1980; 1988; 1993; Syrjälä 1989; Mehtäläinen 1998; Korppas 2007; Salmela-Aro 2008; Välijärvi ym. 2009).

128. Ks. myös esim. Mehtäläinen 1998, 38.

titeetin muotoutumisesta luokattomuuden sosiaalisessa ympäristössä". Tutkimustehtäväksi tuli pohtia tutkimuskoulun luokattomuuden toimintaihanteen rakentumista arjen käytäntöjen ja koulun järjestysten kautta. Havahduin aluksi siihen, että luokattomuus merkitsi tulokkaille, kuten edellisen aineistokatkelman Oskarille, suurelta osin oman ryhmän mukana kulkemista eli perusryhmäsidonnaista yhteisöllisyyttä (vrt. esim. Välijärvi 1994, 7; Mehtäläinen 1998, 19–20; Välijärvi & Kuusela 2001, iii–vi; Olkinuora ym. 2007, 64–66).

Tulkitsin yhteisöllisyyden merkitystä aineistossani myönteisenä ja kielteisenä. Samoin on tehty aihetta käsittelevissä tai sitä sivuavissa tutkimuksissa.[129] Sukupuolittuneeksi luonnehditun koulukulttuurin näkökulmasta[130] kokemukset ja niihin liittyvät merkitykset niin yhteisöllisyydestä kuin yhteisöttömyydestäkin tarkentavat näkemyksiä "sukupuolen merkityksettömyydestä suhteessa koulutuskulkuun lukiossa" (ks. Välijärvi 1990, 45–47).

Lukion yhteisöllisyyttä sivuavia tutkimuksia on tehty luokattoman lukio-opiskelukokeilujen alkuvaiheesta lähtien (esim. Kava 1973; Shemeikka 1973) tarkastellen myös opiskelijoiden sosiaalista vuorovaikutusta ja verkostoja sekä sosiaalisten suhteiden kehitystä (esim. Välijärvi 1994; Välijärvi & Tuomi 1995; Aho 1995). Esimerkiksi Sirpa Shemeikan (1973, 48–49) mukaan luokaton lukioympäristö ei vaikuta haitallisesti oppilaiden ystävyys- ja toveruussuhteisiin. Jouni Välijärven ja Pertti Tuomen (1995, 55–56, vrt. myös 71) mukaan

---

129. Esim. Kava 1973; Shemeikka 1973; Shemeikka & Syrjälä 1978; Santaholma 1979; Shemeikka 1979; Välijärvi 1980; 1988; 1993; 1994; Opetusministeriö 1989; 1993; Syrjälä 1989; Rajakorpi & Hemmi 1991; Kosonen 1991; Huttunen & Välijärvi 1993; Jakku-Sihvonen & Blom (toim.) 1994; Vuorinen & Välijärvi 1994; Aho 1995; Välijärvi & Tuomi 1995; Mehtäläinen 1998; Iivonen 2000a; Ojala 2000; Opetushallituksen lukiopalvelut-yksikkö 2000; Välijärvi & Kuusela 2001; Kuusela 2003; Jääskeläinen 2005; Olkinuora ym. 2007; Välijärvi ym. 2009.

130. Esim. Lahelma 1992; 2009; Lahelma & Gordon 2002; Hakala 2007; Jauhiainen 2009; Naskali 2010.

lukiolaiset arvioivat keskinäistä sosiaalista vuorovaikutustaan hyvin myönteisesti, ja erityisesti tytöt kokevat suhteensa koulutovereihin selvästi poikia myönteisempänä. Jouko Mehtäläisen (1998, 39, 81) mukaan luokattomuus mahdollistaa luokallista paremmin ns. sosiaalisen kasvun, sosiaaliseksi oppimisen (ks. myös Jääskeläinen 2005, 55–56; Olkinuora ym. 2007, 69–70; Välijärvi ym. 2009, 61–65).

Irma Huttusen ja Jouni Välijärven (1993, 51) mukaan luokattomuus ei aina ole eduksi esimerkiksi vastuukysymyksissä sekä ryhmän kiinteyden ja ryhmähengen syntymisen kannalta. Sirkku Ahon (1995, 116) mukaan lukioympäristö ei näyttäisi yksiselitteisesti edistävän hyvien ja lämpimien ihmissuhteiden syntymistä lukiolaisten välille. Hänen mukaansa lukion muuttuminen luokattomaksi ei ehkä ole eduksi nuoren sosiaalisen kehityksen kannalta: erityisesti poikien asemasta ollaan huolissaan, sillä heidän asemansa nähdään luokan sosiaalisessa kentässä heikompana kuin tyttöjen (ks. myös Mehtäläinen 1998, 38). Jouni Välijärven ja Anssi Kuuselan (2001, 25) mukaan luokattoman lukio-opiskelun kritiikissä painotetaan toistuvasti, että luokattomuus pirstoo luokkayhteisöt ja eristää opiskelijat toisistaan ja opettajista (ks. myös Ojala 2000, 35–36; Jääskeläinen 2005, 58–59; Olkinuora ym. 2007, 71–72; Välijärvi ym. 2009, 62–63).

Lapinkulmassa lukio-opintoja aloittavien opiskelijoiden perusryhmäsidonnaisen yhteisöllisyyden myönteiset merkitykset liittyivät ”tuttuihin ryhmäläisiin”. Esimerkiksi Karitan (k2001/1ov) mukaan yhteisöllisyyden hyvä puoli oli se, että ”suurin osa tunneista pidetään (ainakin vielä) oman ryhmän kesken, joten on paljon tuttuja”. Samassa ryhmässä olevien tuttujen tai kavereiden merkitys tiivistyi Mirjan (k2001/1ov) mukaan siihen, että ”On paljon mukavampaa olla tunneilla, jos on kaveri samassa ryhmässä. Sen kanssa voi jutella ja kysyä neuvoa erityisesti silloin, jos on ollut pois”. Myös poikien kokemuksissa perusryhmäsidonnaisen yhteisöllisyyden myönteiset merkitykset liittyivät ”tuttuihin ryhmässä”, siihen, että ”joka tunnilla on aina omasta luokasta joku”, kuten Jari (k2001/1ov) kuvaili.

Nämä kokemukset kertoivat tulokkaiden sopeutumisesta perusryhmäsidonnaiseen yhteisöllisyyteen, jossa koulun sosiaalinen verkosto osoittautui kokemuksellisesti tärkeäksi vuorovaikutuksen kentäksi niin lukio-opintoja aloittavien tyttöjen kuin poikienkin asennossa.

Tulokkaat myös kritisoivat perusryhmäsidonnaista yhteisöllisyyttä. Aikataulullisesti sitä tuotti ja piti yllä kurssitarjottimeen sisäänrakennettujen opintopolkujen yhteneväisyys. Lukio-opintoja aloittanut Oskari kyseenalaisti ylipäätään sen, tarkoittaako ”koko ajan saman ryhmän kans kulkeminen” oikeastaan luokatonta lukiota (vrt. esim. Välijärvi 1994, 7; Mehtäläinen 1998, 19–20; Välijärvi & Kuusela 2001, iii–vi; Kuusela 2003; Olkinuora ym. 2007, 64–66).

Perusryhmäsidonnaisen yhteisöllisyyden kritiikissä lukio-opintonsa aloittaneet tytöt ja pojat peräänkuuluttivat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja -verkoston merkitystä (ks. Mehtäläinen 1998, 39, 81; Jääskeläinen 2005, 55–56; Olkinuora ym. 2007, 69–70; Välijärvi ym. 2009, 61–65; vrt. Aho 1995, 116; Mehtäläinen 1998, 38). Esimerkiksi Veikan (k2001/10v) mukaan oli ”hyvä, ettei aivan samoja naamoja tarvitse aina katsoa”, sillä on mahdollista ”laajentaa kaveripiiriä oman luokan ulkopuolelle”. Lisääntyneen sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä kehittyvät myös sosiaaliset taidot, kun ”oppii tulemaan toimeen yhä useamman ihmisen kanssa ja oppii ymmärtämään enemmän muitakin kuin parhaita kavereita”, kuten Jari (k2001/10v) kuvaili. Kian (k2001/10v) mukaan ”työympäristöjen vaihtuvuus” tarkoitti ”nautintoa saada tutustua uusiin ihmisiin ja kuunnella heidän mielipiteitään”.

Lukio-opintoja aloittavien perusryhmäsidonnaisuus ohjasi kulkemaan myös kurssitarjottimeen sisäänrakennetussa ideassa ”linjalla” tai ”kaistalla” (vrt. esim. Välijärvi 1994, 9–10; Ojala 2000a, 37–40; Välijärvi & Kuusela 2001, iii–vi). Annin (h2002/10v) mukaan ”täällä ollaan palijon justiin sen oman ryhmän kans, kaikki ne pakolliset aineet (…) tässä koulussa oli vissiin joku semmonen idea, että jos sie luet kieliä, sie et silloin lue pitkää matikkaa” (…). Kurssitarjot-

timeen sisäänrakennetun idean voi tulkita johtaneen ”matematiikan- tai kielilinjan” kurssien valintaan, vaikka kaikista linjoista on virallisesti luovuttu jo vuonna 1975 (ks. Lampinen 2000, 94). Annin kokemusten valossa koulun kurssitarjottimen ideaa voi pohtia myös sukupuolistuvasta näkökulmasta – ohjauksena tietynlaistuneen olemisen tyylin toistoon – mikäli kurssitarjottimeen sisäänrakennetut linjat kurssiaikatauluineen sukupuolistuivat ”kielipainotteisiin tyttöihin ja laajan matematiikan poikiin”.[131]

> Tiistaina 8.10.2002. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla ryhmänohjaustunti kokeenpalautustunnin jälkeen ryhmänohjaajan luokassa klo 13.15–13.45. (Kenttäselonteot)
>
> Ryhmänohjaaja neuvoo, miten ilmoittaudutaan (…) uusintakokeeseen: ilmoittautumiskuori tulee täyttää ja palauttaa tiettyyn päivämäärään mennessä. Kaikki uusittavat kokeet pidetään uusintakoepäivänä (…).
>
> Ropotunnin lopuksi ryhmänohjaaja jakaa jaksotodistukset, jotka hän pyytää palauttamaan vanhempien nimikirjoituksella varustettuna seuraavan viikon tunnille.
>
> Osa opiskelijoista huudahtaa iloisesti, osa näyttää vähän mietteliäältä jaksotodistusta katsoessaan.
>
> RYHMÄNOHJAAJA: Jotka on saaneet nelosen voi jäädä luokkaan.
>
> Luokkaan jäävät Reija, Veera, Taina, Manu, Santeri ja Simo.
>
> Mietin, onko eettisesti sopivaa jäädä tähän tilanteeseen. Tuntuu vähän ikävältä opiskelijoiden puolesta varsinkin, kun ne näyttää vähän apeilta. Jään kuitenkin, kun ryhmänohjaaja ei viestitä mitenkään, että minun tulisi poistua.
>
> RYHMÄNOHJAAJA: Ei kannata masentua, ei kannata stressata, kyllä se elämä tästä vielä jatkuu.

---

131. Ks. esim. Yrjönsuuri 1989, 158; Opetusministeriö 1990, 22–26; 2002, 6–7; Välijärvi 1990, 35–59; Välijärvi & Tuomi 1995, 6–70; Olkinuora ym. 2007, 84–103.

Ryhmänohjaaja pyytää laatimaan huomiseen mennessä selvityksen kursseista, joista on saanut nelosen ja siitä, miten ne/sen aikoo suorittaa. Paperissa tulee olla vanhempien allekirjoitus.

RYHMÄNOHJAAJA: Numerosta voi myös valittaa, jos siihen ei oo tyytyväinen, ohjeet löytyy opinto-oppaasta.
REIJA: Miksi tään jaksotodistuksen pittää olla blonditesti, tästä ei saa mittään selevää, tää on niin monimutkanen.
RYHMÄNOHJAAJA: No kyllä sie siitä varmaan saat selevää, ko kolme vuotta siihen tutustut.

(…)

Ryhmänohjaaja jakoi Reijan ”monimutkaisena blonditestinä” kuvaamat jaksotodistukset koeviikon jälkeen alkaneen uuden jakson alussa pidetyllä ryhmänohjaustunnilla. Jaksotodistuksesta selvisi suoriutuminen jakso-opiskelun vauhdissa. Jaksotodistuksen hankala tulkittavuus sai itseironisen Reijan vertaamaan tulkintaa blonditestin läpäisemiseen, josta ainoastaan yksinkertaiset (blondit) eivät suoriutuneet. Ryhmänohjaaja oli velvoitettu valjastamaan myös vanhemmat järjestyksiä valvovaksi katseeksi edellyttämällä vanhempien allekirjoituksen jaksotodistukseen. Koeviikolla epäonnistuneiden ”nelosten” osalta uusintakoe[132] toimi sopeuttajana ajan järjestysten mukaiseksi.

132. Luokattomuuden rakennekokeilujen myötä uusintakuulustelu on vakiintunut käytännöksi erityisesti hylätyn kurssin uudelleen suorittamisen, mutta myös hyväksytyn kurssin uusimisen – esimerkiksi arvosanan korottamisen – yhteydessä (ks. Opetusministeriö 1989; 1990; 1993). Lapinkulman lukion opinto-opas 2002–2003 tarkentaa, että aineen kaksi ajallisesti peräkkäin opiskeltua hylättyä (4) tai arvostelematta jätettyä kurssia synnyttää etenemisesteen. Aineen opiskelua ei voi jatkaa ennen kuin vähintään toinen näistä kursseista on suoritettu hyväksytysti. (Ks. myös Iivonen 2000, 9.)

Tunnistin ryhmänohjaajan ohella ”epäonnistuneiden apeat kasvot”, joihin ryhmänohjaaja suhtautui empaattisesti kannustaen ja jotka ohjattiin jäämään luokkaan muiden päästessä tunnilta. Jäin – saadessani jäädä – luokkaan, vaikka ”nelosten” apeat kasvot tarkensivat asentoani eettisesti epävarmaksi tilanteen tuntuessa ”ikävältä” heidän puolestaan. Ryhmänohjaaja ohjasi uusintakokeeseen menijöitä järjestysten mukaiseksi pyytämällä vanhempien allekirjoituksella varustetun kirjallisen selvityksen hylätyistä kursseista ja suunnitelmasta niiden suorittamiseksi. Lopuksi ryhmänohjaaja täsmensi Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakentavat ajan järjestykset kolmivuotisiksi (vrt. Välijärvi 1994; Välijärvi & Kuusela 2001, iii–vi; Kuusela 2003, 214), ja niihin sopeutumalla myös koeviikolla epäonnistuneiden olisi suositeltavaa kulkea. Ohjaaminen ajan järjestysten mukaiseen asentoon tuntui sisäistyneen ”valitusmahdollisuudesta” huolimatta, sillä apeiden kasvojen ilmeet eivät ilmoitetusta tiedosta muuttuneet.

Tiistaina 19.11.2002 (Kenttäselonteot)

tutkijana irrallaan kentällä
jaksoja
koeviikkoja
tuhat kentällä koettua
tyttärenä irrallaan kentällä
elämää
sitä koulua koko syksy
tuhat kokemusta sydämessä

”Hirveesti pyritään siihen kolmeen vuoteen”

Keskiviikkona 14.8.2002. Kentän reflektointia. (Kenttäselonteot)

Miettiessäni näitä kahta päivää kentällä, luokattomassa lukiossa, päällimmäiseksi on jäänyt mieleen luokattomuudesta oikeastaan luokallisuus ja kolmivuotisuus. Opettajat puhuvat aika yleisesti luokista ryhmien sijaan. Jos luokattomuuden tulee tarkoittaa itsenäisyyttä ja vapautta valita, niin tulokkaat tuntuvat olevan aika hämmentyneitä ja ihmeissään tästä kaikesta. (…)

Mieleen tulee lähinnä yksi kysymys. Kannustetaanko luokattomassa lukiossa itsenäisiin valintoihin esimerkiksi opiskeluajan varioinnin suhteen? Tähänastisen kokemuksen perusteella ajattelen, että opiskelijoita kannustetaan valmistumaan kolmessa vuodessa, kuten luokallisessa järjestelmässä. Mitä on se itsenäisyys tai itsenäisiin valintoihin kannustaminen, mitä luokaton lukio tarjoaa? Tarkoittaako se tulokkaille ”luokan” mukana kulkemista?

Syksyn 2002 kenttätyöskentely sai heti ensimmäisinä päivinä paitsi tutkijan myös ensimmäisen vuoden opiskelijat ihmettelemään Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta suhteessa koulun käytäntöön. Huomio kiinnittyi perusryhmäsidonnaisen yhteisöllisyyden lisäksi siihen, että Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanne rakentui suhteessa opiskeluajasta välittyvään suoritusnormiin (vrt. Välijärvi 1994; Välijärvi & Kuusela 2001, iii–vi; Kuusela 2003, 214). Se sopeutti opiskelijoita aikajärjestyksiin, jotka rajoittivat yksilöllisyyden toteuttamista, jota luokattomuuden toimintaihanne kuitenkin lupaa (esim. Välijärvi 1994; Mehtäläinen 1998; Välijärvi & Kuusela 2001; Kuusela 2003; Olkinuora ym. 2007).

Roosa kertoo (h2002/3ov):

VIRPI: Miten suhtaudut tähän opiskeluaikaan että, onko siinä semmosta todellista joustoa sun mielestä?

ROOSA: No en minä, kyllä se minusta on se kolme vuotta aika semmonen, että hirveesti siihen pyritään.
VIRPI: Korostaako opettajat sitä?
ROOSA: Joo kyllä sitä aika laila, sanotaan että, niinku koko ajan katotaan tarkasti että kaikila on se tuntimäärä varmasti tai se kurssimäärä valmiina.

Opettajakunta oli velvoitettu seuraamaan aikajärjestyksiin sopeutumista kontrolloimalla ”tarkasti” myös opiskelijoiden henkilökohtaisia opinto-ohjelmia, joiden osalta varmisteltiin tietyn tunti- ja kurssimäärän toteutumista. Se tarkoitti yhden kurssin tunteja (useinmiten) viisi viikossa ja vähintään neljän kurssin opiskelua jaksoa kohden. Jaksossa opiskeltava minimikurssimäärä sidottiin enintään neljän vuoden kokonaisopiskeluaikaan sekä mahdollisuuteen saada opintotukea neljän vuoden säännöllistä opiskelua varten[133]; käytännössä kuitenkin niin, että ”se kolme vuotta on aika semmonen, että hirveesti siihen pyritään”. Säteen (h2002/10v) mukaan yksilöllisen opintopolun kulkeminen yli kolme vuotta tarkoitti sitä, että ”kaikki opettajat ei ole niin kauhean tyytyväisiä siihen jos siinä neljässä vuojessa, sitä tuntee sillai että se on vähän huonompaa se opiskelu sitte”. Ohjaaminen aikajärjestysten mukaiseen lukiolaisen asentoon oli myös toiminut, sillä rehtori totesi syksyn vanhempainillassa oppilaiden valmistuvan ”yleensä siinä kolmen vuoden putkessa”.

Torstaina 5.12.2002. Syksyn ylioppilasjuhla sekä itsenäisyyspäivän juhla Lapinkulman juhlasalissa klo 12.15 alkaen. (Kenttäselonteot)

(…)

Rehtori pitää puheen uusille ylioppilaille. Hän korostaa, kuinka oppilaat ovat tehneet kovasti töitä saadakseen lakin nyt syksyllä. Saan rehtorin puheesta sellaisen käsityksen, että opiskeluajalla variointi ei olisi

133. Lapinkulman lukion opinto-opas 2002–2003.

erityisen kannatettava yksilöllinen mahdollisuus. Hänen puheestaan välittyy pikemminkin käsitys yli kolmen vuoden opiskelijoista sellaisina, jotka ovat kuin ”hädän edessä” joutuneet hyödyntämään tätä ”lisäaikaa”. Tulkitsenkohan nyt oikein, mutta välittääkö rehtori puheellaan käsityksen, että yli kolmen vuoden suorittajat olisivat opiskelleet ikään kuin liian kauan?

(…)

Lähden kävelemään aulaan parin opettajan kanssa, puhutaan juhlasta. Uudet ylioppilaat ovat omissa porukoissaan lähdössä ylioppilasjuhliin kukin tahoilleen. Käyn hakemassa ulkovaatteet opettajanhuoneesta. Kiitän rehtoria liikuttavasta juhlasta. Rehtori herkistyy selvästi.

REHTORI: Kyllä sen huomas, että se oli liikuttavaa, kun oppilaat oli niin hiljaa.

Toivotellaan puolin ja toisin hyviä itsenäisyyspyhiä.

Joulukuun alussa vietettyjen syksyn ylioppilasjuhlien aikana lakitettiin ylioppilaiksi opiskelijat, jotka olivat kulkeneet yksilöllistä opintopolkua yli kolme vuotta. Rehtori piti juhlassa puheen uusille ylioppilaille. Tulkitsen rehtorin puhetta ohjauksena suositeltaviin ajan järjestyksiin. Puheen sisältö yllätti minut, minkä vuoksi epäilin puheen aikana korviani eli puheesta tekemääni tulkintaa. Samaan juhlaan osallistunut Helmi (h2002/10v) kuitenkin kertoi käyttäen voimakkaita ilmaisuja, että että hän ”ei tykänny yhtään mitä se rehtori puhu, se puhu just ko nää kolmen ja puolen vuojen opiskelijoina niinkö ois aivan surkeita, ja pilas sen koko juhlan mun mielestä, ja monien muittenki, että se oli aivan törkeä”. Tulkintani mukaan yli kolmen vuoden opiskelu – samoin kuin yli kolmen vuoden opiskelijoista välittynyt käsitys – onnistui foucaultlaisittain (Foucault 2000, 129–132; myös Vähämäki 1998, 128–149; Alhanen 2007, 116–132) synnyttämään tietyn mielteen, joka rangaistuksensa voimalla pyrki ohjaamaan opiskelijoita kolmen vuoden aikajärjestysten seuraamiseen (vrt. Välijärvi 1994; Välijärvi & Kuusela 2001, iii–vi; Kuusela

2003, 214). Syntynyt mielle oli lupaava järjestyksiin sopeutumisen tai niiden haastamisen kannalta, koska se tarkensi ylioppilasjuhlaan osallistuvat lukiolaiset rehtorin rekisteröimään ”hiljaiseen” asentoon.

Keisari(nna)lla neljän vuoden vaatteet?

> Keskiviikkona 14.8.2002. Välitunnilla luokassa klo 9.45–9.55. (Kenttäselonteot)
>
> Tommi tulee keskustelemaan ryhmänohjaajan kanssa välitunnin alkaessa.
>
> TOMMI: Oisko se mahollista muuttaa näitä ainevalintoja niin, että jos oliski neljä vuotta täälä [Lapinkulmassa]?
> RYHMÄNOHJAAJA: No semmosta ei vielä tässä vaiheessa kannata päättää, miksi käydä neljää vuotta kun kolmekki riittää?
> TOMMI: No sais olla täälä pidempään, jos sitten vaikka yliopistoon.
>
> Keskustelu tyrehtyy, kun ryhmänohjaaja alkaa jutella tytön kanssa, joka kävelee luokkaan. Tommi lähtee luokasta.
>
> (…)

Sopeuttamista Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakentaviin aikajärjestyksiin jouduttiin toteuttamaan kattavasti. Ryhmänohjaaja joutui ymmärtämisen sijaan sopeuttamaan (myös) neljän vuoden yksilöllistä opintopolkua suunnittelevaa Tommia kolmen vuoden aikajärjestysten seuraamiseen. Ryhmänohjaaja sovelsi normaalistavaa rangaistusta (Foucault 2000, 241–249), joka tarkoitti neljän vuoden yksilöllistä opintopolkua suunnittelevalle Tommille osoitettua hämmentävää vastakysymystä – ”miksi käydä neljää vuotta kun kolmekki riittää?” – sekä Tommin ohittamista keskustelun ”tyrehdyttämisenä”: ryhmänohjaaja suuntasi huomionsa luokkaan kävelevään tyttöön ja alkoi jutella hänen kanssaan.

Torstaina 28.8.2002. XX aineen tunti klo 9.00–9.45. Ryhmässä lähinnä ensimmäisen vuoden opiskelijoita, mutta myös vanhempia lukiolaisia. Jälkimmäinen kaksoistunneista. (Kenttäselonteot)

Esa ja Teijo juttelevat ja naureskelevat keskenään.

OPETTAJA: Nyt jos ei tuo lopu niin saat siirtyä tuonne luokan eteen, mie oon ainakin viis kertaa jo tällä tunnilla sanonu että käänny eteenpäin.

Teijo istuu tuolillaan sivuittain, kääntyneenä takanaan istuvan Esan suuntaan.

TEIJO: En mie juttele.
OPETTAJA: Ajattele minkälainen esimerkki sie olet, sie olet sentään jo neljättä vuotta täällä. [Opettaja kuulostaa närkästyneeltä.]

Pojat hiljenevät hetkeksi. Erityisesti Esalla tuntuu olevan hauskaa. Pojat jatkavat kohta juttelua edelleen keskenään naureskellen.

Sopeuttamista Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakentaviin aikajärjestyksiin jouduttiin toteuttamaan kattavasti – opiskelun päättymiseen asti. Näissä aikajärjestyksissä tilaa ottanut Teijo asettui Esan kanssa toistuvasti haastamaan Opettajan hierarkkista asemaa keskinäisellä juttelulla ja naureskelulla.[134] Ymmärtämisen sijaan Opettaja ohjasi Teijoa kuuliaisen lukiolaisen asentoon esittämällä vapauden rajoittamista, mikäli auktoriteetin kyseenalaistaminen ei loppuisi. Tulkintani mukaan ”närkästynyt” Opettaja so-

134. Poikien asennoitumista lukio-opintoihin on kuvattu esimerkiksi löysääväksi ja rennon etsiväksi (ks. Mehtäläinen 1998, 55–56; myös Välijärvi & Kuusela 2001, 24) johtuen perusteista, joiden mukaan lukio-opintoihin on hakeuduttu. Erkki Olkinuoran ym. (2007, 56–58) mukaan huoltajat vaikuttavat enemmän poikien kuin tyttöjen päätökseen hakeutua lukio-opintoihin. Kyseisen tutkimuksen mukaan poikien päätökseen hakeutua lukio-opintoihin vaikuttaa tyttöjä selvästi enemmän myös oman kaveripiirin hakeutuminen lukioon.

velsi normaalistavana rangaistuksena (Foucault 2000, 129–132; myös Vähämäki 1998, 128–149; Alhanen 2007, 116–132) ”jo neljättä vuotta” opiskelevaa Teijoa. Hän sai toimia ruumiillistuneena ”esimerkkinä” asennosta, jota tulisi ”sentään” vältellä. Tämänkaltainen luokattomuuden toimintaihanteen ja käytännön välinen suhde muistuttaa satua keisarin uusista[135] – neljän vuoden – vaatteista, joiden näkemiseen (Lapinkulman) opettajakunta sopeutti lukiolaisia, koska noudatti virka-asemassaan uusliberalistista koulutuspolitiikkaa (ks. Tuijula 2007, 124–125; myös Virta 2007, 295–296).

Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanne tarkentui tilojen, kontrollin ja ajan (valta)järjestyksissä erilaisina arkisina käytäntöinä. Tilojen järjestykset tarkoittivat konkreettisia tiloja, joissa erilaiset arkiset käytännöt tapahtuivat. Lukioluokissa opiskeltiin vaihtelevissa (perus)ryhmissä, joissa poikia pyrittiin ymmärtämään ja tyttöjen oletettiin olevan poikia kypsempiä. Käytävillä ja auloissa vietettiin aikaa lähinnä välitunneilla ja hyppytunneilla, jolloin oleiltiin oman kaveripiirin kanssa tai keskityttiin esimerkiksi yksin tai yhdessä läksyjen tekoon. Koulun käytävän seinälle kiinnitetty ilmoitustaulu oli (opinto-oppaan ohella) merkittävä tiedonlähde ja tila-aikajärjestysten ohjaaja, jota oli hyvä seurata päivittäin. Ruokatunneilla vallitsi nuorempia suututtava ”kolmosten laki”, joka tarkoitti vanhempien opiskelijoiden oikeutta etuilla ruokajonossa. Asento lukiolaiseksi alkoi tarkentua juhlasalissa, jossa asento ylioppilaaksi ja kansalaiseksi lopulta tarkentui.

Kontrollin järjestykset tarkoittivat erilaisia arjen valvovia käytäntöjä. Poissaolojen teknologiat tarkoittivat poissaolojen tarkkaa seurantaa ja sopeuttamista kuuliaiseen lukiolaisuuteen, jossa opettajat pyrkivät valjastamaan myös opiskelijoita järjestyksiä valvovaksi katseeksi. Poissaolojen teknologioiden osalta tyttöjen käsitykseksi tarkentui poikien ymmärtäminen: pojilla oli ”lupa” myöhästyä kiel-

135. H. C. Andersenin (2001) satu Keisarin uudet vaatteet.

ten tunneilta toisin kuin tytöillä. Henkilökohtaisten lukujärjestysten laatiminen tarkoitti sopeutumista omien aine/kurssivalintojen mukaisen opintopolun kulkemiseen, joka erityisesti opintojen alkuvaiheessa ei jättänyt juurikaan yksilöllistä päätäntävaltaa. Henkilökohtaisen lukujärjestyksen laatimisen yhteydessä tuli esille tarve kehittää tutorointitoimintaa lukioissa yleisemmin. Lukiolaisia ohjattiin vastuullisen lukiolaisen asentoon, joka tarkoitti itsenäistä läksyistä huolehtimista sekä valmistautumista koeviikolle. Tytöt tarkentuivat poikia aktiivisemmiksi opiskelijoiksi. Koeviikko käytäntöineen herätti lukio-opintoja aloittavissa epävarmuuden ja pelon tunteita, jotka opiskelun edetessä opittiin mieltämään ”hyväksi systeemiksi”. Kyselytunnin osalta aineisto viritti pohdinnan (myös) ensimmäisen vuoden opiskelijoiden sopeuttamisesta passiivisen lukiolaisen asentoon, asento, jota myös kritisoitiin voimakkaasti. Kokeen jälkeen pidettävä ”ahdistava” palautetunti ehdotettiin yhdistettäväksi seuraavan jakson alussa pidettävän kokeiden palautustunnin yhteyteen. Koeviikolla tyttöjen asentoa tarkennettiin kantamaan vastuuta pojista ja heidän unohtelustaan, asento, jota tytöt asettuivat hiljaisesti haastamaan. Hiljaisen ja tunnollisen pojan tilankäytön kontrollointi viritti ymmärtämisen sijaan tulkinnan ohjauksesta toisenlaisen olemisen tyyliin toistoon.

Ajan järjestykset tarkoittivat erilaisia arjen käytäntöjä. Lukio-opintonsa aloittaneet joutuivat kulkemaan suurelta osin oman perusryhmän mukana opiskellessaan ensimmäisiä pakollisia ainekohtaisia kursseja. Se tarkoitti perusryhmäsidonnaisuuden ohella useinmiten myös jaksosidonnaisuutta, jonka myös kritisoitiin kyseenalaistavan koko luokattomuuden toimintaihanteen. Perusryhmäsidonnainen yhteisöllisyys koettiin tyttöjen ja poikien osalta niin myönteisenä kuin kielteisenäkin: myönteisenä koettiin ”tutut ryhmässä”, mutta samalla peräänkuulutettiin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja -verkoston merkitystä. Perusryhmäsidonnaisuus aine/kurssiaikatauluineen viritti myös tulkinnan koulun kurssitarjotti-

meen sisäänrakennetusta ideasta ”linjan” tai ”kaistan” seuraamisen merkityksessä. Se saattoi johtaa matematiikan- tai kielilinjan kurssien valintaan, joka sukupuolistuvasta näkökulmasta tuli ehkä ohjanneeksi tietynlaistuneen olemisen tyylin toistoon. ”Monimutkaiset blonditestit” eli jaksotodistukset toimivat mittarina siitä, miten ajan järjestyksissä oli selviydytty. Uusintakoe tarjosi mahdollisuuden sopeutua suositeltaviin kolmen vuoden aikajärjestyksiin, joita lukiolaiset asettuivat myös kritisoimaan. Kritiikki syntyi (Lapinkulman) luokattomuuden toimintaihanteen ja käytännön välisestä suhteesta, jossa lukiolaiset joutuivat opiskelemaan satua keisarin uusista – neljän vuoden – vaatteista, koska opettajakunta toteutti virkavelvollisuuttaan.

Torstaina 12.9.2002 (Kenttäselonteot)

sivut kääntyvät kahisten
vihkot taitellen
kera vaimeiden ja terävien napsahdusten
purkkapallot lätsähtävät vaimeasti
pyyhekumit kumittavat vimmatusti
kämmen sivaltaa jäänteet pulpetilta
hei, ottakaa rennosti niin kuin mekin!
nukutaan vaan
nukutaan,
annetaan olla

7 Kudosta lukiolaistyttöyden tyyliin

Tässä pääluvussa keskitän analyyttistä katsettani haastattelemiini lukiolaistyttöihin ja nuoriin naisiin. Valintani seuraa pyrkimyksestä kohdentaa katsetta enemmän tyttöjä sopeuttavien käytäntöjen ja järjestysten tunnistamiseen. Tarkastelen aluksi suomalaisen tyttötutkimuksen lähtökohtia. Niiden osalta hahmotukseni sukupuolen tyylistä kiinnittyy vapauden etiikkaan, jossa voi nähdä ajatuksellisen yhtymäkohdan tyylin avautuvaksi jäävään luonteeseen. Kuvaan lähinnä kolmen, eri (opiskelu)vaiheessa olevan haastatellun[136] kokemuksia lukiossa opiskelusta. Avaan ensimmäistä vuotta opiskelevan Helmin, kolmatta vuotta opiskelevan Roosan ja lukio-opinnot kolmessa ja puolessa vuodessa ylioppilastutkintoon päättäneen Hillen kokemuksia ja tunteita, jotka tarkentavat ”asentoja”, joita he ottavat ja joita heille annetaan Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteessa erityisesti yhteisöllisyyden kokemisen näkökulmasta.[137]

Yhteisöllisyys korostuu tyttökulttuurissa (esim. Kosonen 1998; Tolonen 2001; 2002; Aapola, Gonick & Harris 2004; Kehily 2004; Näre 2004) yhtenä keskeisenä piirteenä. Yhteisöllisyys on miellet-

136. Olen seurannut haastattelujen lisäksi myös keräämiäni kirjoitelmia, tässä luvussa erityisesti Roosan, Aamun ja Hillen kirjoittamia. Vuoden 2001 keväällä kerättyjen kirjoitelmien otsake on ”Opiskelu luokattomasssa lukiossa kokemusteni valossa” ja vuoden 2002 keväällä kerättyjen kirjoitelmien otsake on ”Opiskelu luokattomassa lukiossa tyttönä kokemusteni valossa”.

137. Tutkimukseni kuuluu tältä osin pohjoisen sukupuolentutkimukseen (esim. Heikkilä ym. 1993; Hokkanen ym. 1993; Linnakangas 1997; Jääskö 1998; Naskali ym. 2003; Keskitalo-Foley 2004; Leisto & Tuomikoski-Koukkula 2005; Autti ym. 2007; Autti 2010; ks. myös Ollila 2008).

ty paitsi liittymisenä muihin myös yhteytenä esimerkiksi johonkin korkeampaan voimaan tai ideaan. Yhteisyys, sen etsiminen ja kokeminen, näyttää olevan keskeistä erityisesti naisten puheessa. Merkityksen löytyminen sosiaalisesta voi parhaimmillaan tuottaa tytöille onnistumisen, jopa onnen kokemuksia. (Näre 2004, 96.) Tyttökulttuurissa korostuva yhteisöllisyys suhteessa Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteen ”yhteisöttömyyteen” muodostaa tässä pääluvussa jännitteen, jota eri (opiskelu)vaiheissa olleiden ja eri tavoin Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteen reunaehtoja hyödyntäneiden haastateltavien kokemukset avaavat.[138]

Tyttötutkimus, vapauden etiikka ja tyyli

Karoliina Ojasen (2010, 123) mukaan tyttötutkimus yleistyi Suomessa 1980-luvulla, ja se on nykyään melko vakiintunut poikkitieteellinen tutkimussuuntaus. Tyttötutkimusta määritellään feministiseksi tutkimukseksi eri-ikäisistä tytöistä, ja siinä hyödynnetään sukupuolentutkimuksesta tuttuja metodologioita ja kysymyksenasetteluja. Tyttötutkimus on pysytellyt muutoksen tilassa. Jaana Lähteenmaan (2002, 272) mukaan tyttötutkimuksessa keskityttiin 1970-luvulla tyttöjen emansipoimiseen ja sitä seuraavalla vuosikymmenellä tyttöjen arvon nostamiseen. 1990-luvun suomalaisessa tyttötutkimuksessa keskityttiin puolestaan tyttöjen kompetenssien esiin nostamiseen siten, että 1990-luvun alkupuolella korostettiin tyttöjen tietynlaista yhtenäisyyttä postmodernin yhteiskunnan vaatimusten kanssa kamppailevina pärjääjinä, kun taas vuosikymmenen loppua kohden mentäessä ja 2000-luvulla alettiin suunnata katsetta tyttöjen valtaistamiseen. Nykyään tyttötutkimuksessa keskustellaan tyttöyksien

138. Haastattelujen osalta lukujen rakenne palautuu Hillestä kirjoittamaani artikkeliin (Yliraudanjoki 2007), joka on julkaistu teoksessa Kuulumisia. Feministisiä tulkintoja naisten toimijuuksista.

moninaisuuksista (Ojanen 2010, 123–124), mikä tarkoittaa myös tyttöjen keskinäisten erojen huomioimista.

Lähteenmaa (2002, 283) peräänkuuluttaa uudenlaista otetta tyttötutkimuksessa, mikä voisi merkitä tutkimuksellisen asennon tarkentamista ymmärtävään, hermeneuttiseen suuntaan, jossa tutkijan asento tarkentuisi jatkuvan oikeassa olijan sijaan pikemminkin (kanssa)ihmettelijäksi. (Kanssa)Ihmettelyn voi liittää Angela McRobbien (2004; myös Griffin 2004) kuvaamaan ajatukseen, jonka mukaan tyttötutkimus kiinnittyy jälkifeminististen valtakytkentöjen osalta enenevässä määrin loppumattomiin pohdintoihin vapauden etiikasta. Tyttötutkimuksen kiinnittyminen vapauden etiikan pohdintoihin tarkoittaa tutkijan ja uuden tyttöjärjestyksen (ks. Lobenstine ym. 2004, 264) seilaamista kiinnittymisen ja vapauden välillä.

Näkisin kiinnittymisen ja vapauden välillä seilaavan tyttötutkimuksen (ja sukupuolentutkimuksen yleensä) liittyvän pyrkimykseen paljastaa nainen ja tyttö, jotka ovat ”ytimessään itselleen määrittelemättömät” (ks. Heinämaa 1996, 143–144). Pyrkimystä paljastaa nainen ja tyttö voidaan ymmärtää tyylin olemuksen kautta, mikä viittaa eletyn kokemuksen olemisen tapoihin – tulemisen tyyleihin tässä ja nyt (Heinämaa 1996, 67, 159–160). Tämän perusteella on mahdollista ymmärtää tyyliä, joka ilmentyy sisällöllisesti kiinnittymällä jääden kuitenkin avautumisen tilaan.

Vapauden etiikka asettaa myös tutkijan haasteelliseen avautumisen tilaan, jossa tietäjyys voi kulkea rinnalla, sivussa, ehkä jopa hetken aikaa takana (Lähteenmaa 2002, 283). Kyseisen lähtökohdan voi ymmärtää mahdollisuutena kuulla siitä, mitä on ehkä joskus yritetty sanoa, mutta joka on voinut myös tulla kätketyksi hiljaisuuden taakse (ks. Gilligan 1982, 173–174; myös Lesko & Quarshie 2004, 193). Vapauden etiikan pyrkimys paljastaa ytimessään itselleen määrittelemättömät viittaa sukupuolittuneeksi luonnehditun koulu-

kulttuurin[139] osalta esimerkiksi sukupuolen tyylin hahmottamiseen juhlimalla säröjä patriarkaalisessa ohjeistossa (ks. esim. Young 1990, 148–154; Tedlock 2000, 470) ja mahdollisia eroja erossa (ks. esim. Naskali 1998, 237–238; Ronkainen 1999, 15; Aaltonen & Honkatukia 2002a, 7–11). Tyylin avautuva luonne ei kuitenkaan sulkeudu tarkentumisen tai syventymisen kohdalla. Kiinnostavaa on se, mitä tyylin avautuminen kulloinkin kertoo.

Seuraavassa lähden avaamaan sitä, mitä tyylin tarkentuminen kertoo haastateltujen osalta. Helmi, Roosa ja Hille asuivat haastatteluajankohtana kotipaikkakunnallaan eräässä Pohjois-Suomen kaupungissa, jossa myös Lapinkulman lukio on. Jokaisen pukeutumistyyli tarkentui lähinnä ”siistin tavalliseksi”[140] farkku- ja neule/collegetyyliksi (ks. Tolonen 2001, 140; 2002, 249–251; ks. myös Ruohonen 2001, 160–167), jossa muiden miellyttämisen sijaan korostuivat vaatteissa viihtyminen sekä ylenmääräisestä kulutuksesta pidättäytyminen niitä hankittaessa. ”Tavallisuus” tarkoitti myös vähäistä korujen käyttöä ja meikkaamattomuutta (esim. Tolonen 2002, 251; Ollila 2008, 149–150), erityisesti kiireisinä kouluaamuina.

Työnteolla menestykseen alustavasti neljässä vuodessa

Haastatteluajankohtana joulukuussa 2002 Helmi on 16-vuotias tyttö. Hän oli kuluneena syksynä aloittanut lukio-opinnot Lapinkulmassa, jossa hän opiskeli ensimmäistä vuotta. Luonteeltaan Helmi

139. Esim. Lahelma 1992; 2009; Lahelma & Gordon 2002; Hakala 2007; Jauhiainen 2009; Naskali 2010.

140. Tarja Tolosen (2002, 246–251) mukaan nuorten tapa puhua itsestään tavallisuuden tai normaaliuden käsitteiden kautta paljastaa pyrkimyksen neutralisoida sosiaalisia eroja ja ehkä myös pyrkimyksen peittää oman elämän haavoittuvaisuuksia. Tavallisuutta voidaan myös sukupuolittaa kytkemällä rento ja siisti tavallisuus poikiin ja arkinen tavallisuus – pidättyvyys suhteessa naisellisuuteen – tyttöihin.

kuvailee itseään hyvin herkäksi siten, että tunteet tulevat helposti esille nauruna ja itkuna. Hän haluaisi olla avoimempi ja iloisempi antamalla itselle ”luvan” rennompaan omana itsenä olemiseen. Helmin mukaan ihannenainen on juuri sellainen; hän on sinut itsensä sekä toisten kanssa ja osaa myös nauttia siitä ilman, että tarvitsee miellyttää ”kaikkia”. Helmi toivoisi olevansa naisen ruumiillisuutta ohjaavien normien (ks. esim. Tolonen 2001, 183; 2001a, 85; Sunnari, Huuki & Tallavaara 2005, 38) keskellä ennen kaikkea rennommin – ”sopivammin” – sosiaalinen.

VIRPI: Miten sie kuvailisit sitä teijän perusryhmää?
HELMI: No, meillä ei oikeestaan mun mielestä oo semmosta, yhtenäistä henkeä, sielä on aina rauhatonta ja semmosta mutta sielä on niinku semmoset omat kaveriporukat oikeestaan, että tytöilä on semmosia tiettyjä porukkoja mutta kyllä silleen että, kuitenki kaikkien mejän luokkalaisten kans aina juttelee ja on kuitenki, että ei meilä mittään semmosta että, tuon kans ei puhuta että [Helmi naurahtaa].
VIRPI: Minkälaisia kaveriporukoita sinne teijän ryhmään on syntyny?
HELMI: Semmosia jokka on tullu samasta koulusta, ja samanhenkiset oikeestaan yhdessä.
VIRPI: Mikä teitä samanhenkisiä yhistää?
HELMI: No se että, ko ollaan tunnettu, ja sitte se että miten hyviä on koulussa (…), esimerkiksi Säteen kanssa, sen kanssa me monesti koulun jälkeenki, niinku koeviikon jälkeen, niin aina jäätiin jutteleen varmaan pariks tunniksi.
VIRPI: Saitte jakaa omia kokemuksia.
HELMI: Joo.
VIRPI: Auttoko se sua?
HELMI: Kyllä se autto paljon, ko kuitenki muillaki oli semmosia vähän samanlaisia, ressaavaa (…) mie otan niinku silleen koulunki hirveen vakavasti.
VIRPI: Joo.
HELMI: Ja se on niinkö sillä lailla että, se on niinkö, kaikki [painottaa sanaa kaikki], että se niinkö merkittee kaikkea suurinpiirtein (…)

> ja otan tosi paljon vastuuta siitä opiskelusta, mulla on semmonen että, niinku kaikki pittää saaha valmiiksi tosi nopeaa että, mie en halua sitä että, mikkään jää roikkumaan, mikkään koulutyö vaikka ja tuolla lailla, mie haluan niinku koulussaki hirveen paljon niinku menestyä.

Helmi ei kokenut juurikaan yhteishenkeä omassa perusryhmässään. Se johtui paljolti ryhmässä syntyneestä ilmapiiristä, jossa tulokkaat joutuivat suurelta osin opiskelemaan suorittaessaan ensimmäisiä pakollisia ainekohtaisia kursseja. Perusryhmän ilmapiiri merkitsi Helmille ”rauhatonta luokkaa”, jossa tultiin toimeen keskenään, mutta varsinaista yhteisyyttä hän koki ryhmänsä samanhenkisten tyttöjen muodostamassa kaveriporukassa. Helmin kaveripiiri muodostui tytöistä, jotka tunsivat toisensa entuudestaan samasta peruskoulusta, sekä tytöistä, jotka alkoivat hakeutua samanhenkisten muodostamaan porukkaan muista (perus)ryhmistä. Helmin kaveripiiriä yhdisti tuttuuden lisäksi pyrkimys menestyä, mikä tarkoitti Helmille sitä, että koulu ja opiskelu merkitsivät ”kaikkea”. Hän kantoi hyvin paljon vastuuta opiskelusta, koska halusi menestyä. Opiskeluun liittyvien stressaavienkin kokemusten jakamiseen kaveriporukka tarjosi emotionaalisesti helpottavan tilan (ks. esim. Kosonen 1998, 253–254; Gordon, Lahelma & Holland 2004, 186).

Tulokkaiden perusryhmäsidonnaisen yhteisöllisyyden myötä kaveripiiri pysyi suurimman osan aikaa yhdessä. Yhdessä oltiin oppituntien lisäksi välitunneilla, jolloin oltiin mahdollisuuksien mukaan luokassa tai esimerkiksi koulun aulatiloissa. Muista (perus)ryhmistä kaveriporukkaan hakeutuneet tytöt liittyivät porukkaan välitunneilla ja ruokatunneilla, jolloin yhteisestä paikasta tai pöydästä muodostui tila kokemusten jakamiselle (ks. Yliraudanjoki 2007, 163). Kaveripiirin tuki osoittautui erityisen tärkeäksi esimerkiksi koeviikolla, jolloin kokemusten jakaminen kaveripiirissä auttoi jaksamaan (esim. Kosonen 1998, 263; vrt. Välijärvi & Tuomi 1995, 71).

VIRPI: Minkälaisia odotuksia sulla oli sillon kun sie tulit tänne lukioon?
HELMI: No, mie oikeestaan ootin että tää on semmosta aika raskasta ja erilaista tietenki mitä yläaste, sitte mie ootin että täälä ois niinkö semmonen, että kaikki [painottaa sanaa kaikki] ois semmosia hirveen motivoituneita ja ne haluais opiskella ja tunnilla olis hiljaa ja mie oon niinkö siihen pettyny. (…)
VIRPI: Minkälainen tavote sulla on ollu mielessä kun oot tehny näitä ainevalintoja?
HELMI: No, mie haluaisin niinko sillee, kuitenki aika monipuolisesti käyä koska, mulla on niinko unelma-ammatti, mutta se ei kuitenkaan oo vielä varma, koska sehän saattaa muuttua vielä.
VIRPI: Joo.
HELMI: Mut silleen mie oon ottanu niinku matikkaa, fysiikkaa, kemiaa ja tämmöstä niinku paljon.
VIRPI: Aattelet sitä mahdollista unelma-ammattia jo nyt lukio-opintojen aikana?
HELMI: Joo.
VIRPI: No miten tää opiskeluaika, että ootko ajatellu suorittaa kuinka monessa vuodessa?
HELMI: Oikeestaan näin niinko alustavasti ainaki neljään vuoteen koska, mulla on niin paljon kursseja, ko mie haluan kuitenki käyä pitkän saksan.
VIRPI: Onko sulla minkälainen käsitys tullu siitä että, miten esimerkiksi opettajat suhtautuu yleensä neljän vuoden suorittamiseen?
HELMI: No, mun mielestä, mie oon ainaki täällä huomannu sen että, niinku neljän vuojen opiskelijoita, niitä pietään niinku semmosina luusereina, että ainaki mitä on kuullu just että, ainoat syyt mikkä vaikka nyt sanotaan että neljään vuoteen opiskelee, niin ne on aina se että on huono koulumenestys, oppimisvaikeuksia, ongelmia just niinkö että, se ei muka voi olla syy, että haluaa käyä niitä kursseja. Silleen vähän niinkö suututtaaki, että miksi se on silleen että, eikö muka se [kurssien runsaampi suorittaminen] oo sitte syynä.

Helmin ottama asento tarkentui yksilöllisyyteen ja sen suomiin mahdollisuuksiin (Mehtäläinen 1998, 15–19; Kuusela 2003, 214), joissa hän hakeutui ”raskaisiin” lukio-opintoihin hyvin motivoituneena alustavien suunnitelmiensa mukaan neljäksi vuodeksi. Tarkentuneiden ammatillisten- ja jatko-opintosuunnitelmiensa vuoksi – pohjustaakseen ”unelma-ammattiin” johtavaa jatko-opintopolkua – Helmi oli tehnyt monipuolisia aine- ja kurssivalintoja, joihin kuului myös poikaenemmistöisten aineiden kursseja. Niihin lukeutuvat lukiossa perinteisesti laajan matematiikan ja fysiikan opinnot.[141] Täsmentyneiden suunnitelmien vuoksi hänen oli helpompi tehdä valintoja ja kantaa niihin liittyvä vastuu, vaikka hän koki opiskelun myös stressaavana. Helmin suunnitelmat liittyvät kulttuurisesti sukupuolittuneeseen käsitykseen tyttöjen lukio-opiskelun tavoitteellisuudesta (ks. Välijärvi & Tuomi 1995, 43; Olkinuora ym. 2007, 103)[142], jonka mukaan erityisesti luokattomissa lukioissa opiskelun selkeä tavoitteellisuus ja siihen liittyvä vastuu ohjaavat enemmän tyttöjen kuin poikien opiskelua.

Lukio-opiskelun alettua Helmi joutui pettymään tunneilla ilmenneisiin työrauhaongelmiin (ks. esim. Kosonen 1991, 171; Gordon 2001, 109–110; Gordon, Lahelma, Holland 2004, 186), joita aiheuttivat vähemmän motivoituneet opiskelijat. Häntä suututti neljän vuoden opiskelijan asento ”luuserina”, mikä tarkoitti lähinnä ”huonoa koulumenestystä, oppimisvaikeuksia tai ongelmia” eikä niinkään tarkentuneiden ammatillisten- ja jatko-opintosuunnitelmien

141. Ks. esim. Yrjönsuuri 1989, 158; Opetusministeriö 1990, 22–26; 2002, 6–7; Välijärvi 1990, 35–59; Välijärvi & Tuomi 1995, 6–70; Olkinuora ym. 2007, 84–103.

142. Välijärven ja Tuomen (1995) tutkimuksessa on mukana 49 lukiota kautta maan mukaan lukien kaikki silloiset luokattomat lukiot (18 koulua). Pohjois-Suomesta on mukana 10 lukiota; viisi kaupungista ja viisi maaseudulta. Olkinuoran ym. (2007) tutkimus koskee turkulaisia lukioita ja lukiolaisia.

pohjustamista – eli lukiokoulutuksen perustehtävää (ks. Lukiolaki 629/1998). Tulkitsen Helmin suuttumuksen haastaneen sopeuttamista lukiolaisen asentoon, joka oli ristiriidassa hänen neljän vuoden alustavien suunnitelmiensa – eli luokattomuuden toimintaihanteen lupaamien yksilöllisten mahdollisuuksien kanssa.[143]

HELMI: Kaikkien muitten niinku vaikka mejänluokkalaisten mielestä niin, hirveen semmonen, no niinku nipo, lainausmerkeissä että.
VIRPI: Sinusta tuntuu siltä?
HELMI: Niinku, silleen kaikki aina no minkä sie sait, no, niin no joo, sie sait niin hyvän.
VIRPI: Joo.
HELMI: Se on niinkö aivan semmonen itsestäänselvyys että mie saan vaikka hyviä kokkeesta, ei se nyt aina oo niin itsestäänselvyys, ehkä mie jouvun tekkeen siihen hirveesti töitä, että mie niitä saan, johtuu siitä ko mie teen töitä.
VIRPI: Koetko sie että toiset oppilaat on sulle antanut semmosen niinku, semmosen nipon leiman?
HELMI: No oikeestaan sillä lailla, tietenki mie nyt silleen että, että mie ehkä oon semmonen [nipo], koska mie haluan olla sitä, mie niinkö haluan olla siinä, semmonen, joka saa just niitä hyviä numeroita.

Helmin vastuurationaaliseksi (ks. Näre & Lähteenmaa 1992, 329–335) tulkittava opiskeluasenne haluna ja pyrkimyksenä menestyä ”hirveellä työteolla” antoi hänelle asennon ”nipona”, joka sukupuolittuneessa koulukulttuurissa merkitsi hänet luonnostaan tavoitteellisena, ahkerana ja koulussa hyvin menestyvänä.[144] Tämänkaltainen yksilöllisyyden sukupuolistuminen, jota myös kympin tyttöys (ks. Mehtäläinen 1998, 49) tuottaa, kannattelee asentoa lukiolaisuudesta

143. Ks. Välijärvi 1994; Mehtäläinen 1998; Välijärvi & Kuusela 2001; Kuusela 2003; Olkinuora ym. 2007.

144. Ks. esim. Metso 1992; Tarmo 1992; Välijärvi & Tuomi 1995, 43; Tolonen 1999, 152; Vuorikoski 2003, 141–146; 2005, 34; Olkinuora ym. 2007, 103.

(esim. Lahelma 2005, 79; 2009, 144–146), jossa tyttöjen pärjäämistä pidetään itsestäänselvänä. Kaveriporukka merkitsi yhteisyyttä, jossa oli lupa jakaa opiskeluun(kin) liittyviä kokemuksia. Opiskelu Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakentavissa järjestyksissä ja käytännöissä sai Helmin haaveilemaan ”vapaamman” opiskelun asennosta. Siinä järjestykset ja käytännöt avartuisivat kohti yksilöllisyyttä sen sijaan, että luokattomuuden toimintaihannetta rakentavat järjestykset ja käytännöt pyrkivät sopeuttamaan haluamaansa yksilöllisyyteen.

Vähemmistön edut ja haitat poikavaltaisilla kursseilla

Haastatteluajankohtana joulukuussa 2002 Roosa on 18-vuotias nuori nainen. Hän opiskeli Lapinkulmassa kolmatta vuotta. Luonteeltaan Roosa kuvailee itseään ahkeraksi ja ylitunnolliseksi niin, että välillä hän stressaa vähän liikaakin. Hän tuntee olevansa aiempaa itsenäisempi ja tyytyväinen uskaltaessaan olla enemmän ”oma itsensä”. Roosan ihanne on itsenäinen ja työssäkäyvä nainen, jolla on ison kaveripiirin sijaan mieluummin ”pari hyvää kaveria”. Ihannenainen on rohkeasti sellainen kuin on juoksematta muiden perässä. Itseensä Roosa kertoo olevansa ”aika tyytyväinen” tunnistamiensa naisen ruumiillisuutta ohjaavien (ks. esim. Tolonen 2001, 183; 2001a, 85; Sunnari, Huuki & Tallavaara 2005, 38) normien keskellä.

> VIRPI: Minkälainen se sun oma ryhmä on, että miten luonnehtisit sitä?
> ROOSA: Minun kohalla se ainaki oli ehkä semmosta niinku että oli, oltiin koulussa kavereita mutta ei oikeestaan niinku muuten hirveesti oltu, se oikeestaan alussa oli varmaan tärkeämpi, ku sillon oli niitä enemmän niitä yhteisiä systeemejä [ensimmäisiä pakollisia kursseja] ja sitte ko, ei vielä tuntenu palijon kettään niin tietysti se oma ryhmä oli se mikä ekana tutustu ja, alussa oli hirveesti mutta ehkä vähän jäi tosiaan, että ei oo niin palijon ennään omalla ryhmällä merkitystä. (…)

VIRPI: Kuuluitko sie johonki semmoseen porukkaan siinä omassa ryhmässä?
ROOSA: No, paremminki sillä tavalla vähän niinku löyhästi. (…) Oikein hyviäki kavereita saanu sillä lailla että, oon vasta tavannu ihan nyt että, kyllä sielä oikeestaan, ja sit tietysti semmosia hyvänpäivän tuttuja aika paljonki. (…) No mä oon aika paljonki erilainen koulussa että, minä oon koulussa yritän olla vähän sillä tavalla omissa oloissani tietyllä tavalla että, taas vapaa-aikana niin, mä oikeestaan tosi, paljon aikaa vietän just kaverien kans sillon ja, mä oon ihan erilainen ihminen sillon tavallaan vapaa-ajalla että oon semmonen, puhun aika paljon vapaa-ajalla että tuossa koulussa on silleen aika hiljanen, tavallaan tietoisesti vähän niinku eristäytyy muista ihmisistä koulussa hirveen helposti, oon mielellään itekseen ja omissa ajatuksissa.

Roosa koki perusryhmäsidonnaisen yhteisöllisyyden merkityksellisenä erityisesti lukio-opintojen alkuvaiheessa, jolloin yhteisöllisyys tarkoitti sopeuttamista ”yhteisten systeemien” eli ensimmäisten pakollisten ainekohtaisten kurssien perusryhmäsidonnaiseen opiskeluun. Lukio-opintojen alkamiseen liittynyt ryhmäsidonnainen yhteisöllisyys oli Roosalle merkityksellinen sosiaalisen verkoston muodostumisen kannalta (vrt. Välijärvi & Tuomi 1995, 71), vaikka hän kertoi kuuluvansa ”löyhemmin” mihinkään tiettyyn kaveriporukkaan. Perusryhmän yhteisöllinen merkitys väheni opiskelun edetessä, jolloin Roosa kertoi hakeutuneensa tietoisesti (ks. esim. Gordon 1999, 114) ”omiin oloihin”. Hän kertoi kuitenkin saaneensa koulussa ”hyvänpäivän tuttujen” lisäksi myös hyviä kavereita vielä kolmannen opiskeluvuoden aikana.

Tunnistan Roosan ottamassa asennossa jotain samaa, mitä Ulla Kosonen (1998, 251) kuvaa (koulu)tyttöjen pyrkimyksenä löytää omaa tilaa kääntymällä esimerkiksi sisäänpäin, mielensä tilaan. Roosan ottama asento ”hiljaisena” ja ”omissa oloissa” ei liity tyttökulttuurissa esiintyviin merkityksiin koulun tyttöporukoiden (esim. Hey 1997, 30; Gordon 1999, 113–114; Kosonen 1998, 253–254; Gordon, Lahelma & Holland 2004, 186) painottuneesta merkityksestä koke-

musten jakamisessa sekä tuttuuden ja turvallisuuden kokemisessa. Toisin kuin koulussa Roosa kertoi viettävänsä vapaa-ajalla paljon aikaa kavereidensa kanssa, ja silloin hänen asentonsa tarkentui puheliaampana erilaiseksi ihmiseksi kuin koulussa. Tulkitsen Roosan koulussa ottamaa asentoa ”omiin oloihin” hakeutuvana tietoisena valintana, jossa hän ei kokenut erityistä tarvetta hakeutua (tyttö) joukkoon.[145]

ROOSA: Mulla on nyt, aika palijon fysiikkaa ja sitten no matikkaa tietysti ja sitte, biologiaa mulla on sen takia lähinnä ku, se kiinnostaa hirveesti.
VIRPI: Joo.
ROOSA: Mutta niinku, fysiikka just niinku, sillä tavalla saa hyvin pisteitä jos lähtee jonnekki, yliopistoon sitte lukemaan.
VIRPI: Ohjaako sun ainevalintoja, mihin sie ajattelet sitten lukion jälkeen?
ROOSA: Joo, aika palijon.

Roosan ottama asento tarkentui yksilöllisyyteen ja sen suomiin mahdollisuuksiin (Mehtäläinen 1998, 15–19; Kuusela 2003, 214), joissa hän hakeutui lukio-opintoihin sekä teki aine- ja kurssivalintoja pohjustaakseen alustavien suunnitelmiensa mukaista jatko-opintopolkua yliopisto-opintojen pariin (ks. esim. Välijärvi 1990, 22; Opetusministeriö 1993, 42; Olkinuora ym. 2007, 96–97). Tarkentuneiden ammatti- ja jatko-opintosuunnitelmiensa (ks. Välijärvi & Tuomi 1995, 43; Olkinuora ym. 2007, 103) vuoksi hänen oli helpompi tehdä valintoja ja kantaa niihin liittyvä vastuu huolimatta siitä, että kurssitarjottimeen sisäänrakennettu idea linjoineen (vrt. esim. Välijärvi 1994, 9–10; Ojala 2000a, 37–40; Välijärvi & Kuusela 2001, iii–vi) oli

145. Roosan kokemukset eivät vahvista yksiselitteisesti arviota lukio-opiskelun mielekkyydestä, joka riippuisi vahvasti opetusyhteisöjen ilmapiiristä sekä myös ihmissuhteista (ks. Kososen 1991, 171).

hänen kohdallaan hankaloittanut jonkin verran kurssien sovittamista henkilökohtaiseen opinto-ohjelmaan.

Roosan yksilöllinen opiskelupolku johti Helmin tapaan poikaenemmistöisten aineiden kursseille, joihin lukiossa ovat perinteisesti lukeutuneet laajan matematiikan ja fysiikan opinnot.[146] Aiemmin kävi ilmi, että koulun kurssitarjottimen ideaa oli mahdollista pohtia myös sukupuolistuvasta näkökulmasta, mikäli kurssitarjottimeen sisäänrakennetut linjat (vrt. Lampinen 2000, 94) kurssiaikatauluineen sukupuolistuivat ”kielipainotteisiin tyttöihin ja laajan matematiikan poikiin”. Pohdin kyseisen ajatuksen pohjalta poikaenemmistöisten aineiden kursseilla opiskelleiden Roosan ja Aamun kokemuksia siitä, mitä yksilöllinen opiskelu tarkoitti sukupuolittuneessa koulukulttuurissa – poikien linjalla. Onko siis vielä lukiossakin niin, että tyttöjä palkitaan pikemminkin passiivisuudesta ja kiltteydestä, samalla kun heidän tietäjyytensä voidaan kokea esimerkiksi patriarkaalista järjestystä horjuttavana uhkana? (ks. esim. Walkerdine 1990, 142).

Roosa kirjoittaa (k2002/2ov):

> Luokattomassa lukiossa on usein kursseja joilla on melkein pelkästään tyttöjä tai melkein pelkästään poikia. Yleisesti olen huomannut, että ”vähemmistöön” kuulumisesta on etuja ja haittoja. Esim. ainoana tyttönä fysiikankurssilla on ”silmätikkuna”, koko ajan kysellään. Toisaalta kun toisella poikavaltaisella fysiikantunnilla minä ja 5–6 poikaa myöhästyi, POJAT saivat merkinnän.

Valerie Walkerdinen (1989, 203; 1990, 61–76; ks. myös Vuorikoski 2003, 142–143) mukaan opettajilla on taipumus korostaa poikia matematiikan osaajina samalla kun tyttöjen osaamista mitätöidään ja vähätellään – ikään kuin opettaja kokisi tyttöjen esittämät haasteet

146. Ks. esim. Yrjönsuuri 1989, 158; Opetusministeriö 1990, 22–26; 2002, 6–7; Välijärvi 1990, 35–59; Välijärvi & Tuomi 1995, 6–70; Olkinuora ym. 2007, 84–103.

matematiikan tunnilla uhkaavampina kuin poikien. Ajatusta voi soveltaa Roosan kokemusten osalta siten, että ainoa tyttö ”poikavaltaisella” fysiikan kurssilla sai opettajalta anteeksi fysiikan tietämyksen kannalta triviaalin seikan eli myöhästymisen tunnilta. Sen sijaan astuminen (erityisen) patriarkaaliseen järjestyksen tilaan saatettiin tulkita uhkaavaksi. Opettaja testasi Roosan tietäjyyttä kyselemällä koko ajan siinä määrin, että hän koki saaneensa asennon poikaenemmistöisen ryhmän ”silmätikkuna”.[147] Pojat saivat ”merkinnän” myöhästyessään tunnilta, mutta kukaan ei horjuttanut heidän asentoaan tietäjinä.[148]

Aamu kirjoittaa (k2002/20v):

> Myös opiskelutahti on hyvin nopea. Tämä tuottaa tytöille päänvaivaa matikassa, fysiikassa ja kemiassa, ainakin itselleni. Mukavana on joskus vaikea pysyä.
>
> Luokaton lukio antaessaan paljon valintamahdollisuuksia karkottaa näin tytöt matikasta, kemiasta ja fysiikasta. Voihan niiden tilalle valita

147. Huomaa tutkimuskohtaisesti määrittyvä asennon merkitys (vrt. Lundan 2003, 484–485).

148. Satu Hassin (1988, 231) mukaan matemaattis-luonnontieteellisessä kouluopetuksessa tapahtuu paljon tiedostamatonta tyttöjen syrjintää esimerkiksi siten, että opettajat kiinnittävät enemmän huomiota poikiin ja heidän tyypilliseen kokemuspiiriinsä. Pojat vaativat sitä itsekin. Opettajat arvioivat sukupuolten suorituksia eri kriteerein. Tyttöjä ohjataan kiinnittämään huomiota asioihin, joita on sosiaalistettu pitämään heidän heikkouksinaan. Poikia puolestaan ohjataan kiinnittämään huomiota asioihin, joita on sosiaalistettu pitämään heidän vahvuuksinaan. Tämän sukupuolittuneen käsityksen mukaan poikien epäonnistumista selitetään huonon tuurin tai laiskuuden seurauksena, samalla kun tyttöjen epäonnistuminen selittyy lahjattomuutena. Poikien onnistuminen on seurausta kyvykkyydestä, samalla kun tyttöjen onnistumista selitetään ahkeruuden tai hyvän onnen tuloksena. Tämän(kään) valossa ei ole yllättävää, että esimerkiksi Raija Yrjönsuuri (1989, 241) toteaa tutkimuksessaan opiskelijoiden kokevan lukion matematiikan opetuksen kovin eri tavoin.

jotain muutakin. Tytöt myöskin kammoavat poikavaltaisuutta ja siten yksinäisyyttä.

Aamun mukaan patriarkaalisen järjestyksen tila tarkoitti astumista ”kammottavaan” valtajärjestykseen, joka merkitsi tytöille ”yksinäisyyttä”.[149] Sitä on määritelty myös pahimpana tunteena, jonka kanssa tyttö voi joutua koulussa elämään (ks. Kosonen 1998, 156). Patriarkaalinen järjestys, joka määrittää tytön ja naisen Toisena – epäolennaisena – suhteessa poikaan ja mieheen (ks. Beauvoir 1993; myös Koivunen 1995), on muodostunut historian saatossa kulttuuriseksi valtajärjestelmäksi (ks. Walkerdine 1990, 142; Lahelma 2005, 79), jossa myös yksilöllisyyden sukupuolistuminen ”yksinäiseksi silmätikuksi” voi tuottua. Tämä epätasa-arvoinen valtajärjestelmä kannattelee usein sukupuolineutraalin koulukulttuurin[150] todellisuutta, joka ohjaa toimijoita normaalistaviin käytäntöihin.

Roosan ja Aamun yksilöllinen opintopolku vei poikaenemmistöisten aineiden kursseille. Se tarkoitti asentoa ”yksinäisenä silmätikkuna”, joka saattoi merkitä tytöt ”uhkaksi” poikien tietäjyydelle. Tämänkaltainen yksilöllisyyden sukupuolistuminen kannattelee asentoa lukiolaisuudesta, jossa kypsien tyttöjen oletetaan pärjäävän vaikka heiltä vaadittaisiin liikaa suhteessa poikiin, joita pikemminkin ymmärretään (esim. Lahelma 2005, 79; 2009, 144–146). Astuminen (erityisen) patriarkaaliseen järjestyksen tilaan merkitsi tytöille yksinäisyyden ohella tietäjyyden ja mukavana pysymisen testaamista, mikä annettuna asentona saattoi odottaa myös poikaenemmistöisille kursseille osallistuvaa Helmiä. Roosan osalta kääntyminen

149. Valerie Hey (1997) tulkitsee tyttöjen voivan tuntea jopa pelkoa poikaenemmistöisiä luokkia kohtaan, kun taas pojilla on todettu tyttöjä hieman vähemmän koulunkäyntiin liittyviä pelkoja (Välijärvi & Tuomi 1995, 56; vrt. myös Kaikkonen 1999, 161).

150. Ks. esim. Reisby 1999; Gordon & Lahelma 1992; Cohen 1996; Lahelma & Gordon 1999; Lahelma 2005; 2009; Arnesen, Lahelma & Öhrn 2007.

”omiin oloihin” merkitsi ehkä asentoa, jossa yksilöllisyys sai rauhassa avartua järjestyksiin ja käytäntöihin sopeuttamisesta.

Yli kolme vuotta – väärässä paikassa, väärään aikaan?

Haastatteluajankohtana tammikuussa 2003 Hille on 19-vuotias nuori nainen.[151] Hän kirjoitti ylioppilaaksi Lapinkulman lukiosta joulukuussa 2002 opiskeltuaan lukiossa yhteensä kolme ja puoli vuotta. Ennen siirtymistään Lapinkulman ”normaaliin” lukioon, kuten hän itse sitä nimittää, hän kävi vuoden ammattilukiota. Luonteeltaan Hille mieltää itsensä hiljaiseksi ja kokee sen vuoksi jäävänsä usein yksin. Vaikka Hille toivoisi olevansa Helmin tapaan sosiaalisempi, ja ehkä hieman laihempikin, hän kuitenkin tarkentaa olevansa naisen ruumiillisuutta ohjaavien normien (ks. esim. Tolonen 2001, 183; 2001a, 85; Sunnari, Huuki & Tallavaara 2005, 38) keskellä tyytyväinen itseensä sellaisena kuin hän on.

> VIRPI: Miten sie luonnehtisit sitä sun omaa ryhmää?
> HILLE: No, sitä oli vähän hankala sopeutua siihen joukkoon silleen ko sitä tuli niin, niinkö jälkeenpäin siihen että kaikki oli löytäny omat kaveripiirinsä ja silleen, että olihan sielä pari tuttua mutta, ei niinkö sitä kauheesti tullu siinä ryhmässä niinkö silleen, mittään yhteistä niinkö.
> VIRPI: Mm, no mikä merkitys sillä sun omalla ryhmällä oli sulle?
> HILLE: No, silleen että ne ropotunnit oli aina siellä ja, semmonen mutta, ei siinä oikeestaan muuta niinkö ollu.

Hille ei kokenut juurikaan yhteisöllisyyttä omassa ryhmässään. Se johtui paljolti siitä, että hän aloitti opiskelun Lapinkulmassa vuotta myöhemmin kuin muut ryhmänsä opiskelijat, jotka olivat jo ehtineet muodostaa omat kaveripiirinsä ensimmäisen opiskeluvuoden

151. Olen kulkenut Hillen matkassa myös aikaisemmin julkaistuissa artikkeleissani (ks. Yliraudanjoki 2007; 2008).

aikana. Ryhmäänsä ”jälkeenpäin” liittyneelle Hillelle oma ryhmä merkitsi lähinnä osallistumista samoille ryhmänohjaustunneille, mikä ei kuitenkaan tarkoittanut yhteisöllisyyttä.[152] Hän alkoi hakeutua yhteen toisten, samanhenkisten lukiolaistyttöjen kanssa. Kaveripiiri muodostui tytöistä, jotka eivät halunneet kuulua muihin Lapinkulmassa muodostuneisiin tyttöryhmiin. Hillen kaveripiirissä yhteisöllisyys syntyi halusta ja luvasta saada olla ”oma itsensä”[153] ja tulla myös hyväksytyksi sellaisena eikä ”muotitietoisuuden” tai liikuntakiinnostuksen perusteella. Halu ja lupa olla omana itsenään synnyttivät ja ylläpitivät kotoisuuden tunnetta. Sitä voi tulkita myös haluna irtautua miehisen katseen määrittelystä (vrt. Hey 1997, 63).

VIRPI: Miten sie luonnehtisit sitä porukkaa mihin sie kuuluit?
HILLE: Me oltiin vähän niinkö niitä, jokka ei kuulu mihinkään ryhmään [kaveriporukkaan], että me oltiin semmosia niinkö ku me haluttiin että, meän porukkaan tuli kaikki ne jokka ei kuulunu mihinkään muuhun, että ne ei ollu niinku suosittuja tai ne ei ollu liikunnallisia tai jotaki muuta, että me oltiin sitte se vähä mikä jäi jäljelle, mutta hyvin tultiin toimeen kuitenki kaikki vaikka oltiin niin erilaisia loppujen lopuksi kaikki siinä.
VIRPI: Mikä teitä yhdisti sun mielestä?

---

152. Antti Rajakorven ja Ritva Hemmin (1991) tutkimus kertoo, kuinka yhteisöllisyyden tunne voi syntyä helpommin pienessä lukiossa ja erityisesti silloin, kun yhteisöllisyyteen satsataan. Luokattomana kokeilulukiona toimineessa 65 oppilaan Kolarin lukiossa opiskellut tyttö kuvaa, kuinka oppilasmäärän pienuuden vuoksi kaikki tuntevat toisiansa jonkin verran. Koulun pienuus myös mahdollistaa jokaisen oppilaan toiveiden huomioimisen yksilöllistä työjärjestystä laadittaessa. Kolarin lukiossa yhteisöllisyyttä kasvatettiin esimerkiksi viikoittaisilla ryhmänohjaustuokioilla, joiden tavoitteena oli tiedottamisen lisäksi juuri ryhmäytymisen vahvistaminen. (Mt., 46, 65.)

153. Sallalaisen rockbändi Stalingrad Cowgirlsin kolme lukioikäistä muusikkotyttöä liittävät luvan olla omana itsenään aitoon lappilaisuuteen. Tämän lisäksi aito lappilaisuus merkitsee tyttöjen mukaan vaatimattomuutta ja rehellisyyttä. (Holma 2007.)

HILLE: No, en mie tiijä, kai se oli se että meilä oli sellanen, kukaan ei halunnu kuulua niihin muihin ryhmiin ja silleen tunsi olonsa siinä niin kotosaksi siinä meän porukassa silleen.

Kaveripiiri mahdollistaa itsensä peilaamiseen suhteessa ystäviin, mikä on tytöille myös tärkeää (Hey 1997, 30; Kosonen 1998, 253, vrt. 251). Se käy ilmi myös Hillen kohdalla, sillä hän pyrki viettämään koulussa kaiken mahdollisen ajan yhdessä kavereiden kanssa. Ruokatunneilla hakeuduttiin samaan pöytään ja välitunneilla hakeuduttiin samaan penkkiin tai sohvaan. Yhteiset hetket ja paikat muodostuivat tärkeäksi kiinnekohdaksi yhteisössä, jossa yksilöllisyys ja yhteisöttömyys korostuvat (Mehtäläinen 1998, 19; Kuusela 2003, 214). Seura saa olon tuntumaan miellyttävältä (Gordon 1999, 113), kun se kytkeytyy tuttuuden ja turvallisuuden tunteiden kokemiseen eli samoihin tunteisiin, jotka kuvaavat myös Hillen kaveripiirissä vallinnutta kotoisaa yhteisöllisyyttä.

Hillen ja kavereiden yhdessäolo kiteytyi jutusteluun televisio-ohjelmista, musiikista ja elokuvista sekä ”tavalliseen juoruiluun” koulusta ja opiskeluun liittyvistä asioista, tapahtumista ja ihmisistä. Hänen kokemuksensa tukevat Sinikka Aapolan, Marnina Gonickin ja Anita Harrisin (2004, 110–112, 131; ks. myös Kehily 2004) esittämää ajatusta tyttöjen ystävyyssuhteiden merkityksestä myös koulukontekstissa. Heidän mukaansa tyttöjen ystävyyssuhteet mahdollistavat identiteetin peilaamisen sekä erilaisten feminiinisyyden muotojen kokeilemisen. Hillen, samoin kuin Helmin kaveripiirin kohdalla se tarkoitti halua ja lupaa saada olla omana itsenään ilman pelkoa porukan ulkopuolelle eristämisestä.

Hille kirjoittaa (k2001/20v):

Tässä systeemissä voi hyvin itse päättää mitä lukee ja milloin lukee. Voi itse suunnitella oman opiskelunsa tahdin ja sen kuinka kauan aikoo viettää lukiossa aikaa. Jos haluaa äkkiä pois niin lukee paljon kursseja, jos taas ei ole mihinkään kiirettä niin lukee sitten vähemmän kursseja.

Se on myös hyvä, että voi lukea ykkösten kursseja, vaikka olisi kolmosella ja toisin päin. Kaiken kaikkiaan on ihan hyviä kokemuksia luokattomasta lukiosta.

Hillen ottama asento tarkentui yksilöllisyyteen ja sen suomiin mahdollisuuksiin (Mehtäläinen 1998, 15–19; Kuusela 2003, 214), ja siksi hän on tyytyväinen saadessaan opiskella yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Hille kirjoittaa, kuinka kursseja voi valita kiinnostuksensa mukaan ja itselle sopivaan tahtiin opiskeluaikaa säädellen. Hän pitää hyvänä mahdollisuutta tehdä kurssivalintoja opiskeluvuodesta riippumatta, mikä käytännössä tarkoittaa irtautumista pysyvästä luokasta tai ryhmästä.

VIRPI: Nyt ko ajattelet sitte näitä sun ainevalintoja mitä sie teit siellä lukiossa niin mikä sitä ohjas, että oliko sulla siinä semmonen johtolanka?
HILLE: Oikeestaan sitä mukkaa että mikä kiinnosti, että se on hirveen hankalaa ko sanotaan ykköselä että nyt pitää tietää että, että mihin suuntautuu niinku lukion jälkeen, että mitä on alkaa opiskelemaan ja.
VIRPI: Mm.
HILLE: Ja se oli hirveen hankalaa, mie vaan lähin sitte, mie nyt tykkään historiasta ja englannista, no miepä otan niitä paljon ja sillä tavala ettei se niinkö tuota.
VIRPI: Joo.
HILLE: Ei mulla mitään semmosta päämäärää oikeestaan ollu että.

Hille halusi vuoden ammattilukio-opintojen jälkeen opiskelemaan Lapinkulmaan. Ammattilukiossa hän opiskeli kaupan- ja hallinnon alaa, joka ei kuitenkaan tuntunut omalta. Hille mieltää normaalin lukion suhteessa ammattilukioon opiskelupaikkana, jossa tulevaisuuden ammatti- ja jatko-opintosuunnitelmien ei tarvitse vielä olla kovin täsmentyneitä. Ajatus kytkeytyy Lukiolain (629/1998) ensimmäisen luvun 2§:ssä esitettyyn lukiokoulutuksen yleissivistävyyden tavoitteeseen, joka merkitsee opiskelijan tukemista kasvussa kohti ”hyvää, tasapainoista ja sivistynyttä ihmisyyttä sekä yhteiskunnan

jäsenyyttä". Opiskelijalle tulee antaa "jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja", jotka yksilöllisyyteen kytkeytyen merkitsevät opiskelijalle aikaa miettiä ja orientoitua kohti tulevaisuutta.

Tarkentumattomien ammatillisten ja jatko-opintosuunnitelmiensa vuoksi Hille teki aine- ja kurssivalintoja lähinnä oman kiinnostuksensa pohjalta. Suunnitelmiensa täsmentymättömyyden vuoksi hän koki valinnat ja niihin liittyvän vastuun "hirveen hankalana". Tämänkaltaiset kokemukset tarkentavat käsitystä tyttöjen lukio-opiskelun tavoitteellisuudesta, jonka mukaan erityisesti luokattomissa lukioissa opiskelun selkeä tavoitteellisuus ja siihen liittyvä vastuu ohjaavat enemmän tyttöjen kuin poikien opiskelua (Välijärvi & Tuomi 1995, 43; Olkinuora ym. 2007, 103). Hillen kokemuksia voi tulkita stereotyyppisen sukupuolittamisen sijaan siten, että myös lukiolaistyttöjen kesken on eroavuuksia sen suhteen, millä perusteilla yksilöllinen opiskelupolku rakentuu ja miten siihen liittyvä vastuu koetaan. Selkeästi tavoitesuuntautuneen opiskelun sijaan tyttöjen tavoitehakuinen lukio-opiskelu koetaan valintojen osalta vaikeampana ja vastuun osalta hankalampana.

> HILLE: Nyt syksylä [2002] tuli semmonen jotenki ku tuli ensimmäisenä päivänä kouluun niin, jotenki kerta kaikki muut oli semmosissa ryhmissä ja ite oli silleen yksinäinen niin sitä oli vähän silleen että joo, nyt täällä vaan niinkö ollaan täällä että ei niinkö oikeestaan kuuluta ennää mihinkään että ollaan näitä, jokku sano luusereiksi jokka just jää siihen viimiseen, jää nelijänneksi vuojeksi, vaikka ois minkä takia siellä niin, kuitenki oli semmonen vähän silleen, semmonen orpo olo silleen.

Hillen opiskelu Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteessa tarkoitti yksilöllisen opintopolun rakentamista erityisesti opintoajan joustavuutta hyödyntäen. Käytännössä se tarkoitti ylioppilaaksi valmistumista kolmen ja puolen vuoden opintojen päätteeksi jou-

lukuussa 2002. Neljännen opiskeluvuoden alkaessa syksyllä Hille kertoo jääneensä yksin ja tunteneensa olonsa ”orvoksi” kaveripiirin hajoamisen myötä. Piirin hajoaminen liittyi siihen kuuluneiden tyttöjen valmistumiseen ylioppilaaksi keväällä 2002. Samaa sosiaalisen piirin hajoamista luokattoman opiskelun yhteydessä korostavat Mehtäläisen (1998, 56–58) tutkimuksessa erityisesti neljän vuoden kulkija-tytöt.

> VIRPI: Sanottiinko sulle koskaan siitä [normista poikkeamisesta]?
> HILLE: Ei sanottu mutta sen niinkö näki ilmeistä ja eleistä ja silleen, tunnila niinkö suhtauduttiin semmosiin ku monesti joutu olleen niitten nuorempien kans, niin ne sitte oli vähän silleen että ”jaa tuommonen joku täälä niinkö vielä”.
> VIRPI: Miten ne ilmeet ja eleet, minkälaisia ne oli?
> HILLE: No, vois sanoa että vähän halveksuviaki silleen.
> VIRPI: Mm, pitkiä katseita ja.
> HILLE: Niin, semmosia just ja sitte katottiin niinkö tosiaan että ”mihin tuo on, niinkö että onko tuo, on tänne tulosa että onko se väärässä paikassa tai semmosta”.

Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteessa yksilöllisenä kulkeminen tarkoitti Hillelle sitä, että hän joutui ryhmäänsä ”myöhässä” tulleena osallistumaan samoille kursseille nuorempien opiskelijoiden kanssa. Heidän ilmeensä ja eleensä kertoivat sopeutumisesta asentoon, jossa järjestysten haastajalle annettiin asento ”luuserina”.[154] Pitkiä, halveksivia katseita Hille kertoo saaneensa ”ehkä enemmän tyttöjen” kuin poikien taholta. Tulkitsen tyttöjen eristävää käyttäytymistä koulukontekstissa tapahtuvana torjuntana, joka voi syntyä vähäisestäkin eroavuudesta (ks. Aapola 1992, 98). Hillen kohdalla

154. Opiskeluajan jatkaminen yli kolmen vuoden on saanut myös joitakin Helsingin Vuosaaren lukiolaisia tuntemaan itsensä luuseriksi. Nuoret eivät itse ajattele niin, mutta muut tuntuvat ajattelevan – etenkin tuttavat ja sukulaiset. (Ruoho 2003.)

eroavuus merkitsi yksilöllistä kulkemista Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteessa, jossa hän ei sopeutunut luokattomuutta rakentaviin järjestyksiin ja käytäntöihin ja joka saattoi odottaa myös neljän vuoden opintopolkua suunnittelevaa Helmiä. Tytöille tämänkaltainen yksinjääminen ja eristäminen koulussa voi merkitä ahdistavampien tunteiden kokemista erityisesti silloin, kun eristäjänä toimivat toiset tytöt (esim. Hey 1997, 63–67), kuten tapahtui Hillen kohdalla.

Hillen, kuten myös Helmin kohdalla tuttu kaveripiiri merkitsi halua ja lupaa saada olla omana itsenään ilman pelkoa porukan ulkopuolelle eristämisestä. Tutut kaverit, jotka Hillelle merkitsivät kotoisaa yhteisöllisyyttä, saivat opiskelun luokattomassa lukiossa tuntumaan yksinäisyyteen kiinnittyvien ”huonon, hankalan ja inhottavan” sijaan ”ihan mukavalta”. Tyttökulttuurin piirissä esitetty ajatus siitä, että merkityksen löytyminen sosiaalisesta voi parhaimmillaan tuottaa tytöille onnistumisen kokemuksia (Näre 2004, 96), näyttäisi Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteessa opiskelleiden Hillen ja Helmin osalta vahvistuvan.

Haastateltujen lukiolaistyttöjen/nuorten naisten kokemuksissa tyttökulttuurissa korostuvan yhteisöllisyyden ja Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanteen ”yhteisöttömyyden” välinen jännite tarkoittaa yksilöllisyyden tasapainottelua valtajärjestysten ja käytäntöjen ohjauksessa. Valtajärjestykset pyrkivät sopeuttamaan Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakentaviin järjestyksiin ja käytäntöihin kulttuurissa, joka merkitsee ja ohjaa tietynlaiseen lukiolaisuuteen.

Ensimmäistä vuotta opiskeleva Helmi asettui haastamaan Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakentavia järjestyksiä ja käytäntöjä, jotka tarkensivat hänet ”nipoksi” ja jossa neljän vuoden opiskelu merkitsi ”luuseriutta”. Hän haaveili opiskelusta, joka vapauttaisi menestykseen pyrkivän yksilöllisyyden järjestysten ja käytäntöjen ohjauksesta, jossa tyttöjen oletettiin menestyvän it-

sestäänselvästi ja jossa olisi mahdollisuus kulkea yksilöllistä opintopolkua yli kolme vuotta ilman leimautumisen pelkoa. Astuminen (erityisen) patriarkaaliseen järjestyksen tilaan asettui haastamaan järjestyksiä ja käytäntöjä, jotka tarkensivat Roosan ja Aamun asentoa ”yksinäiseksi silmätikuksi”. Se saattoi merkitä tytöt ”uhkaksi” poikien tietäjyydelle. Samalla se merkitsi tietäjyyden ja mukavana pysymisen testaamista, mikä saattoi odottaa myös poikaenemmistöisille kursseille osallistuvaa Helmiä. Kääntyminen ”omiin oloihin” saattoi merkitä vapauttavaa asentoa, jossa yksilöllisyys sai rauhassa avartua sopeuttamisesta järjestyksiin ja käytäntöihin. Kolme ja puoli vuotta opiskellut Hille asettui haastamaan järjestyksiä ja käytäntöjä, jotka tarkensivat hänet ”luuseriksi” ja joka saattoi odottaa myös neljän vuoden opintopolkua suunnittelevaa Helmiä. Yksinäisyyden sijaan tuttu kaveripiiri merkitsi Hillen ohella myös Helmille kotoisaa asentoa, joka helpotti emotionaalisesti ja sai opiskelun tuntumaan Hillen sanoin ”ihan mukavalta”.

Tiistaina 19.11.2002 (Kenttäselonteot)

rypistyneet viininpunaiset housut
ja musta neule
jotka hymyilevät,
yhdessä hymysi kanssa

8 Luokattomuudesta luokattomuuteen

Feministinen kouluetnografiani sijoittui Pohjois-Suomessa sijaitsevaan keskikokoiseen Lapinkulman lukioon. Asetin tutkimukselleni kolme tavoitetta. Ensimmäinen tavoite oli kuvata luokattomuuden toimintaihanteen rakentumista tutkimuskoulun arjen käytännöissä ja koulun järjestyksissä. Toisena tavoitteena oli lukiolaisille, erityisesti tytöille tarkentuvien sukupuolen tyylien kuvaaminen koulukulttuurissa, jossa yksi keskeinen pyrkimys on tasa-arvo. Kolmantena tavoitteena oli kehittää feminististä metodologiaa etnografian osalta sukupuolisensitiivisen ja ruumiinfenomenologisen teoretisoinnin lähtökohdista.

Tulokset

Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanne rakentui tilojen, kontrollin ja ajan valtajärjestyksissä arkisina käytäntöinä. Jäsennys hahmotti lukiolaisten sukupuolen tyylejä tarkentuvina kulttuurisina ”asentoina”, joita yksilöt ottivat ja joita heille annettiin. Luokattomuuden toimintaihannetta rakentaneita valtajärjestyksiä joutui ylläpitämään ja valvomaan uusliberalistisen koulutuspolitiikan muodostama hallintakoneisto, joka asetti (myös) Lapinkulman lukion opettajakunnan toimimaan lukiolaisuuteen sopeuttavana normaalisuustuomaristona.

Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakensivat tilojen järjestykset käytäntöineen. Tilojen järjestyksiä rakennettiin luokissa, käytävillä, auloissa, ruokasalissa ja juhlasalissa. Koulun juhlasalissa tapahtunut jako perusryhmiin luokkajaon sijaan oli en-

simmäisiä tilojen järjestyksiä, joihin lukiolainen sopeutettiin. Ryhmäytymisen kautta haettiin irtautumista luokalliseen järjestelmään liittyvistä käytännöistä sekä käsitteistä, joiden ei katsota kuuluvan luokattomuuteen. Luokkien järjestykset sopeuttivat pulpettiriveihin ja opiskelulle tarkoitettuihin omiin tiloihin. Käytävät ja aulat sopeuttivat vapaampaan oleskeluun esimerkiksi välitunneilla, jolloin myös kaveripiireillä oli mahdollisuus hakeutua yhteen. Koulun käytävän seinälle kiinnitetty ilmoitustaulu osoittautui merkittäväksi tiedonlähteeksi ja tila-aikajärjestysten ohjaajaksi, jota lukiolaisia normaalistettiin katsomaan koulupäivinä. Ruokatunnille sopeutettiin jonottamaan ”kolmosten lain” mukaisesti. Se tarkoitti nuorempien opiskelijoiden ohjaamista ”suututtavana” epätasa-arvoistavaan käytäntöön, jossa vanhemmat opiskelijat käyttivät valtaa etuilla ruokajonossa. Välituntien lisäksi myös ruokatunnit tarjosivat tilan kaveripiirin yhdessäololle, joka koettiin tärkeäksi sosiaalisen kanssakäymisen sekä vertaistuen kannalta. Koulun juhlasali tarkoitti opiskelun alkumetreillä tilaa, jossa asento lukiolaisena alkoi tarkentua. Opiskelun päätösvaiheessaa koulun juhlasali tarkoitti tilaa, jossa asento ylioppilaaksi ja kansalaiseksi lopulta tarkentui.

Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakensivat myös kontrollin järjestykset käytäntöineen. Kontrollin järjestykset sopeuttivat kuuliaiseen lukiolaisuuteen, jossa ohjattiin omaksumaan poissaolojen teknologioita. Poissaolojen teknologioiden omaksuminen varmistettiin poissaolojen tarkalla seurannalla, jossa sääntöjen rikkojaa ohjattiin järjestysten mukaiseksi. Kontrollin järjestykset sopeuttivat rakentamaan ja kulkemaan henkilökohtaista opintopolkua peruskoulun päättövaiheessa tehtyjen ensimmäisten pakollisten aine- ja jaksokohtaisten kurssivalintojen myötä, joita asetuttiin ohjaavana käytäntönä myös kritisoimaan. Henkilökohtaisen lukujärjestyksen tekeminen koettiin aluksi hankalana, mikä toi esille opiskelijoiden vertaistutorointitoiminnan merkityksen ja kehittämistarpeen. Lukiolaisen asentoon ohjattiin korostamalla itsenäis-

tä ja vastuullista asennetta opiskelussa, mistä myös jatkuva näyttö kertoi. Koeviikko käytäntöineen sopeutti lukiolaisuuteen, jossa pelottava koeviikko ja ahdistavat palautekäytännöt kääntyivät ”hyväksi systeemiksi” opiskelun edetessä, jolloin myös henkilökohtaisille opintopoluille avautui järjestysten ohjauksessa tilaa erityisesti syventävien ja soveltavien kurssivalintojen myötä.

Lapinkulman luokattomuuden toimintaihannetta rakensivat edellisten lisäksi myös ajan järjestykset käytäntöineen. Ajan järjestykset sopeuttivat lukiolaisuuteen, jossa jakso-opiskelu ohjasi nopeaan opiskelutahtiin ja kolmen vuoden opiskeluajan seuraamiseen ”tietyn mielteen” välttelynä. Opintopolun rakentaminen ja sillä kulkeminen tapahtuivat keskikokoisen lukion luokattomuuden toimintaihannetta rakentavissa ajan järjestyksissä, joissa erityisesti ensimmäisenä vuotena, ja ensimmäisten pakollisten kurssivalintojen myötä, ohjattiin kulkemaan lähinnä oman perusryhmän mukana. Henkilökohtaisen opintopolun rakentaminen ja kulkeminen tarkoittivat opintoja aloittaville perusryhmäsidonnaista yhteisöllisyyttä, jota tytöt ja pojat kiittivät ja kritisoivat. Mukavana koettiin tutut ryhmässä, mutta samalla peräänkuulutettiin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja -verkoston merkitystä ja kaivattiin vaihtelua sosiaaliseen kanssakäymiseen. Lisäksi lukio-opintoja aloittavien perusryhmäsidonnaisuus ohjasi kulkemaan kurssitarjottimeen sisäänrakennetussa ideassa, jonka saattoi tulkita johtaneen ”matematiikan- tai kielilinjan” -kurssien valintaan. Koeviikolla epäonnistujille uusintakoe merkitsi mahdollisuutta sopeutua ajan järjestysten mukaiseksi.

Lukiolaisten sukupuolen eletyt tyylit tarkentuivat Lapinkulman sukupuolistuneessa koulukulttuurissa, jossa tyttöjen koulumenestys luonnollistettiin ja huoli suunnattiin erityisesti poikiin. Kyseinen käsitys synnyttää ja kannattelee kulttuurista käsitystä koulujen tyttöystävällisyydestä, mikä näkyisi tyttöjen pärjäämisenä, ja josta seuraa oletus kouluista lähtökohtaisesti poikavastaisina. (Esim. Gordon & Lahelma 1992; Cohen 1996; Lahelma & Gordon 1999;

Reisby 1999; Lahelma 2005; Arnesen, Lahelma & Öhrn 2007.) On huomattava, että sukupuoli ei kuitenkaan tyylin merkityksessä pyri tarkoittamaan kohtaloa vaan avautumisen kohtaa, josta tyyli hahmottuu.

Opettajan asennoituminen tyttöihin ja poikiin pyrki sopeuttamaan opiskelijat Lapinkulman sukupuolistuneeseen koulukulttuuriin, jossa pojista oltiin huolissaan ja heidän aktiivista tilanottamistaan ymmärrettiin luonnollisempana kuin tyttöjen. Virallisessa opetus-oppimisprosessissa tyttöjä ohjattiin tunnollisuuteen, kypsyyteen ja kiltteyteen. Se tarkoitti sopeuttamista asentoon, jossa tyttöjen odotettiin olevan poikia helpompia ja tottelevaisempia opiskelijoita, jotka auttavat tarvittaessa opettajaa selviämään oppitunneista esimerkiksi pelastamalla poikia.

”Kielipainoitteisilta tytöiltä” odotettiin täsmällisyyttä saapua kielten tunneille ajoissa, samalla kun ”matemaattisille pojille” annettiin anteeksi myöhästyminen kieli/tyttöpainoitteisilta tunneilta, mitä oli mahdollista tulkita myös poikien innostamisena kielten opiskelun pariin. Koulun kurssitarjottimen idea herätti tulkinnan sukupuolistuvasta näkökulmasta – ohjauksena tietynlaistuneen olemisen tyylin toistoon – mikäli kurssitarjottimeen sisäänrakennetut linjat kurssiaikatauluineen sukupuolistuivat kielipainoitteisiin tyttöihin ja laajan matematiikan poikiin.

Lapinkulman sukupuolistuvaa koulukulttuuria myös haastettiin. Tytöt ihmettelivät poikia normaalistavan kurinpalautuksen puuttumista, jonka seurauksena poikia ymmärrettiin ja heille sallittiin enemmän tilaa kuin tytöille. Tytöt asettuivat myös haastamaan sopeuttamista, jossa huolellisia tyttöjä ohjattiin kantamaan vastuuta pojista ja heidän unohtelustaan. Myös hiljaisen ja tunnollisen pojan asennon voi tulkita haastaneen sukupuolistuvaa koulukulttuuria, mikäli sopeuttaminen pyrki ymmärtämisen sijaan ohjaamaan poikaa toisenlaiseen olemisen tyyliin.

Tutkimuksen loppupuolella analyyttinen katse keskittyi haastateltuihin lukiolaistyttöihin ja nuoriin naisiin. Valinta seurasi pyrkimyksestä kohdentaa katsetta enemmän tyttöjä sopeuttavien käytäntöjen ja järjestysten tunnistamiseen. Sukupuolen tyylin hahmotus kiinnittyi (suomalaisen) tyttötutkimuksen lähtökohtien osalta vapauden etiikkaan, jossa on ajatuksellinen yhtymäkohta tyylin avautuvaksi jäävään luonteeseen. Kuvaus keskittyi lähinnä kolmen, eri (opiskelu)vaiheessa olevan haastatellun – ensimmäistä vuotta opiskelevan Helmin, kolmatta vuotta opiskelevan Roosan ja lukio-opinnot kolmessa ja puolessa vuodessa ylioppilastutkintoon päättäneen Hillen – kokemuksiin lukio-opiskelusta.

Ensimmäistä vuotta opiskeleva Helmi haastoi järjestyksiä ja käytäntöjä, jotka tarkensivat hänet ”nipoksi” ja joissa neljän vuoden opiskelu merkitsi ”luuseriutta”. Helmi haaveili nykyistä vapaammasta opiskelusta, jossa tyttöjen ei oleteta itsestään selvästi menestyvän ja jossa olisi mahdollisuus kulkea yksilöllistä opintopolkua yli kolme vuotta ilman luuserin leimaa. Astuminen (erityisen) patriarkaaliseen tilaan haastoi käytäntöjä, jotka olivat määritelleet Roosan ja Aamun ”yksinäisiksi silmätikuiksi”. Se merkitsi, että tytöt koettiin ”uhkaksi” poikien asennolle tietäjinä ja että tyttöjen tietäjyyttä ja mukavana pysymistä testattiin, mikä saattoi odottaa myös poikaenemmistöisille kursseille osallistuvaa Helmiä. Kääntyminen ”omiin oloihin” saattoi merkitä vapauttavaa asentoa, jossa yksilöllisyys sai murtautua järjestyksiin ja käytäntöihin sopeuttamisesta. Kolme ja puoli vuotta opiskellut Hille asettui haastamaan järjestyksiä ja käytäntöjä, jotka tarkensivat hänet ”luuseriksi” ja joka ehkä odotti myös neljän vuoden opintopolkua suunnittelevaa Helmiä. Yksinäisyyden sijaan kaveripiiri merkitsi Hillen ohella myös Helmille kotoisaa asentoa. Tuttu kaveripiiri helpotti emotionaalisesti ja sai myös opiskelun tuntumaan Hillen sanoin ”ihan mukavalta”.

Feministisen etnografian metodologinen sovellukseni kiinnittyi sukupuolisensitiiviseen ja ruumiinfenomenologiseen teoretisointiin,

jossa maailman olemassaolo ennen siitä tehtäviä analyysejä viittasi etnografisessa tutkimuksessani tutkittavan kulttuurin, kentän, olemassaoloon, jota etnografina hakeuduin kuvaamaan. Etnografin eletty ruumissubjekti merkitsi välinettä, joka maailmassa olevana ja siihen asettuneena kuvasi olevaa todellisuutta ja asettumistaan siihen. Pyrkimyksenä oli tavoittaa, säilyttää ja välittää tutkimuksen konteksti niin alkuperäisenä kuin se oli mahdollista etnografisen tiedon osittainen luonne tiedostaen. Ruumiinfenomenologiaan palautuva feministisen etnografian sovellukseni asetti etnografitutkijan uudenlaisen haasteen eteen: se ohjasi tarkentamaan – kirjoittamaan – asentoa paitsi tutkijana, apuopettajana ja sijaisopettajana, myös naisena, tyttärenä ja kumppanina.

Ruumiinfenomenologiaan palautuva feministisen etnografian metodologinen sovellukseni ehdotti tiedon ja todellisuuden muodostaman liiton kiinnittävän merkityksiä, mutta jättävän tilaa myös avautuville merkityksille erityisesti epäpuhtaan ja poeettisen kielen osalta. Se tarkoitti lupaa kirjoittaa sukupuolisensitiivisesti tutkijan paikantamisen kautta tutkivan subjektin, tutkimuksen kohteen ja kontekstin toisiinsa kietoutumisesta tutkimusprosessin vaiheiden aikana. Metodologinen sovellukseni kietoi ruumiillisuuden tiedon tuottamisprosessiin, jossa kokemusten ohella tunteet elivät vahvasti ihmettelyn, intuition ja yllättymisen prosesseissa. Syntynyt kirjoitus Kohti – totuudellisuutta – jäi tietona epäpuhtaaksi, osittaiseksi ja avoimeksi. Se jäi sietämään keskeneräisyyttä – epämukavuuden refleksiivisyyttä. Metodologinen sovellukseni jäi myös kutsumaan kritiikkiin, joka olisi valmis kohtaamaan itsensä toisenlaisena.

Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella erilaisista näkökulmista. Laadullisen tutkimuksen osalta yksi merkittävä luotettavuuden kriteeri on, kuinka hyvin tutkija perustelee tutkimusprosessiin liittyviä

valintojaan. (Ks. Ylitapio-Mäntylä 2009, 212.) Olen pyrkinyt avamaan tutkimusprosessini moninaisia vaiheita, valintoja ja ratkaisuja tunnollisesti ja tarkasti niin, että se on johtanut lukuisiin eettisiin pohdintoihin valintojeni ja ratkaisujeni kohdallisuudesta. Olen ollut aika ajoin hämmentyneenä, jopa eksyksissä tekemieni valintojen ja ratkaisujen suhteen, mutta en edelleenkään näe toista reittiä, jota olisin voinut kulkea. Ajattelen pikemminkin, että toisenlaisen – puhtaan – reitin avaaminen olisi johtanut vieläkin moninaisempiin, sekä myös eettisesti kestämättömiin, pohdintoihin valintojeni ja ratkaisujeni kohdallisuudesta.

Olen pysähtynyt useita kertoja pohtimaan mitä voin ja mitä on mielekästä kertoa julkisesti (ks. Ylitapio-Mäntylä 2009, 215). Esimerkiksi kenttätyöskentelyn aikana olin mukana muutamassa tilanteessa, joiden täsmällinen aukikirjoittaminen kenttäselonteoissa olisi tuntunut eettisesti hankalalta. Sen vuoksi tein jo tilanteita kirjoittaessani tulkintoja, jotka eivät ole nähdäkseni ristiriidassa aineistosta tekemieni tulkintojen kanssa. Jään joka tapauksessa miettimään, onko etnografin missä määrin (tai yleensä) mahdollista kirjoittaa kenttäselontekoja sulkeistamalla tulkintaansa kirjoittamastaan erityisesti silloin, kun tutkimuksen lähtökohdat paikantuvat ruumiinfenomenologisen teorian ohella feministiseen tutkimusperinteeseen.

Olen jäänyt pohtimaan toimintaani, monia valintojani ja ratkaisujani eettisesti epävarmana, koska olisin voinut tehdä asioita myös toisin. Olin saanut tutkimusluvan paikkakunnan kouluasioista vastaavalta virkailijalta sekä Lapinkulman rehtorin ja opettajien suostumuksen läsnäololleni koulun arjessa, mutta jäin potemaan eettistä epämukavuutta tunkeutuessani lukioon ja ryhmien tunneille ilman, että yhdeltäkään opiskelijalta olisi kysytty siihen lupaa. Kenttätyöskentely merkitsi tunkeutumista sosiaalisten suhteiden tilaan, josta olin myös vapaampi lähtemään kuin tutkittavat. Lisäksi jätin tietoisesti kertomatta tutkimukseni sukupuolisensitiivisestä näkökulmasta esitellessäni itseni opiskelijoille. Ajattelin menettelyni johtavan

totuudellisempaan kuvaan tutkimuskontekstista. Lisäksi – vaikka jätin suoraan paljastamatta opiskelijoille (ks. esim. Gordon ym. 2007, 46), että kirjoitin myös heidän tekemisistään ja sanomisistaan ”lukiossa tekemisen” ohella – opiskelijat olivat kaikesta päätellen tietoisia siitä, että kirjoitin myös heistä. Korostin kuitenkin esittelyissäni, että kenenkään oma nimi ei tule tutkimukseni missään vaiheessa esille. Valintojeni seurauksena kenttätyöskentelystä muodostui tasapainoilua kentälle pääsyn, siellä viipyilyn ja sieltä poissulkemisen suhteen.

Tutkimuksessani konkretisoitui näin ollen tutkija–tutkittavat-asetelman epätasa-arvo, josta (myös) feminististä etnografiaa on kritisoitu (esim. Stacey 1988, 22–23; myös Assmuth & Tapaninen 1994, 180–181; Mietola 2007, 162–163). Epätasa-arvo tuli esille myös joutuessani siirtymään kentältä kentälle välillisemmin, kuin mitä olisin halunnut sen tapahtuvan. Vapaus lähteä kentältä ei kuitenkaan vapauttanut eettisestä vastuusta, jota kentällä oloni ja sieltä lähtöni suhteessa tutkittaviin synnytti. Koin jääväni jollakin tavalla kiitollisuudenvelkaan tutkittaville, vaikka en voinut sairastumiselleni mitään. Ehkä tuo tunne syntyi asennostani tunnollisena naistutkijana, joka ei onnistunutkaan olemaan mukava (esim. Ehrhardt 2000).

Pyrkimykseni myötäelää tutkittavien rinnalla onnistui vaihtelevasti. Ajattelen sen johtuneen paitsi kokemattomuudestani etnografina, myös monivaiheisen tutkimusmatkani yllättävistä käänteistä (esim. Gordon ym. 2007, 43), joita jouduin elämään erityisesti syksyn 2002 kenttätyöskentelyn aikana. Yksi eettistä epävarmuutta aiheuttanut valintani oli, etten luvannut toimittaa kirjallista, yhteenvetomaista raporttia alustavista tutkimustuloksista tutkimuskoulun opettajille ja opiskelijoille (vrt. mt., 61–62). Toimitin parille Opettajalle heidän omasta pyynnöstään litteroidut, muutaman sivun mittaiset katkelmat kenttäselonteoistani. Yhden Opettajan kanssa asiasta oli puhetta, mutta tilanteeseen liittyvän vitsailun valossa jäin siihen käsitykseen, ettei se olisi tarpeellista. En myöskään tarjonnut

haastattelemilleni tytöille/nuorille naisille mahdollisuutta kommentoida tulkintoja (vrt. esim. Hakala 2007, 39; ks. Tolonen & Palmu 2007, 109), joita olen heidän haastatteluistaan tehnyt.

Olen kuitenkin aineistoa analysoidessani ja tulkitessani peilannut tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin luotettavuuden saavuttamiseksi (ks. Oinas 2004, 216–217). Se tarkoittaa, että olen perehtynyt muiden tutkijoiden laatimiin tutkimuksiin lukio-opiskelusta, sukupuolesta, metodologiasta, vallasta ja (ruumiin)fenomenologiasta. Tämän lisäksi olen myös aineiston analyysin ja tulkinnan osalta kohdannut asioita, joiden peilaaminen aikaisempiin tutkimuksiin ei ole ollut mahdollista, koska en ole niitä sieltä löytänyt. Tällä tarkoitan sitä, että ruumiinfenomenologiaan palautuva feministisen etnografian sovellukseni avasi senkaltaisen tutkimuksellisen polun, jonka kaikkia tuloksellisia polveiluja en ole kohdannut tai tunnistanut toisten tutkijoiden kulkemista tutkimuspoluista. Kyseiset polveilut, joiden osalta jään kulkemaan pitkälti omillani hengittäen, kietoutuvat (ruumiin) fenomenologisesta lähtökohdasta erityisesti tietoon, todellisuuteen sekä (poeettiseen) kirjoittamiseen, joiden myötä tutkimuksellinen asentoni on tarkentunut tutkimusmatkan aikana toistuvasti.

Erityisesti feministisessä tutkimusperinteessä tieteenkritiikki ja tutkijasubjektin (asennon) paikantaminen ovat olleet keskiössä. Olen kulkenut tutkimuspolkuni osalta feministisen tutkimuksen johdattelemaan suuntaan, jossa tutkijasubjekteilla on tilaa liikkua ja mahdollisuus paitsi omaksua, myös muuttaa ja/tai vastustaa eri tieteenalojen hallitsevia diskursseja. (Ks. Liljeström 2004, 15.) Olen liikkunut yhdessä erityisesti feministisen (metodologian) sekä ruumiinfenomenologisen teoriaperinteen kanssa ja kulkeutunut paikkoihin, joista olen saanut katsoa ja kirjoittaa. Siitä johtuen sovellukseni feministisen etnografian metodologiasta sekä etnografinen analyysini paikantuvat ehkä hankalasti jonkin yksittäisen tieteen- tai oppialan ”omaisuudeksi” (mt., 15–16) – mikä voi myös olla kuljettamassa poispäin nykyisestä tieto/valta-järjestelmästä. Jos näin

tapahtuu, olen onnistunut feministisen tutkimuksen pyrkimyksessä muutokseen – haluna keskusteluun ja liikkeeseen.

Pitkähkö ja monivaiheinen tutkimusmatkani johti edellä kuvattuihin valintoihin ja ratkaisuihin, joihin olen myös sisällyttänyt luvan tietää ja kirjoittaa (esim. Richardson 2000, 939) epäpuhtaasti. Sen haluaisin nähdä käsillä olevan tutkimuksen ja myös tutkijan vahvuutena. Se viittaa osaltaan etnografisen tiedon osittaiseen luonteeseen, joka tarkoittaa tässä sitäkin, että tutkimukseni tulokset koskevat lähinnä tarkastelun kohteena olevaa tutkittavien ryhmää (ks. Kankkunen 2004, 162). Olen nähdäkseni onnistunut vastaamaan tutkimustehtäviini vaikkakaan en puhtaasti, mikä ei tavoitteeksi määrittynyt. Tutkimukseni konteksti on edellä mainittujen seikkojen vuoksi syytä huomioida kokonaisuudessaan ennen tuloksista mahdollisesti tehtäviä laajempia tai yleistäviä päätelmiä.

Aitoon luokattomuuteen

Lapinkulman luokattomuuden toimintaihanne ei merkitse kaikilta osin aitoa luokattomuutta (vrt. Kuusela 2003, 214). Luokattomuuden toimintaihannetta rakentavien järjestysten ja käytäntöjen perusteella vasta opintojen edetessä pakollisten kurssien opiskelusta syventäviin ja soveltaviin kursseihin alkaa myös opintopolkujen yksilöllinen eriytyminen. Tällöin myös kurssikohtaisten ryhmien koostumus alkaa vaihdella ja luokattomuus merkitä yksilöllisempää opiskelua. Toisaalta voi myös todeta, että mitä yksilöllisempää opintopolkua opiskelija rakentaa ja kulkee hyödyntämällä esimerkiksi mahdollisuutta joustavaan (2–4 vuotta) opiskeluaikaan, sitä luokattomampaa voi opiskelusta muodostua yksilöllisen – mutta sukupuolistuvan – lukiolaisen kohdalla.

Anssi Kuuselan (2003, 214; ks. myös 1993, 61) mukaan yksi keskeinen luokattomuuteen kytkeytyvä reunaehto kuitenkin on, ettei mitään normia normaalista opiskeluajasta tulisi ilmaista edes rivien

välissä. Hänen mukaansa aidon luokattomuuden toteutumisessa olisi keskeistä, ettei edes sanojen piilomerkityksillä ilmaista tai anneta ymmärtää minkäänlaisen opiskeluaikanormin olemassaoloa. Tämän valossa voi pohtia järjestyksiä ja käytäntöjä, joita lukiokokeiluista lähtien laadituissa tutkimuksissa ja selvityksissä (esim. Opetusministeriö 1989; 1990; 1993; Huttunen & Välijärvi 1993; Mehtäläinen 1998; Olkinuora ym. 2007) käytetyt arvottavat ilmaisut opiskelun hidastamisesta, nopeuttamisesta, pidentämisestä ja väljentämisestä ovat olleet lukion rakennemuutoksen aikana kannattelemassa.

Opetusministeriön (1989) luokattoman lukion toista kokeilua käsittelevässä ensimmäisessä osamuistiossa käytetään ilmaisuja opiskelun hidastamisesta ja nopeuttamisesta, ja raportoidaan normaalista, kolmivuotisen lukion käytännöstä (mt., 9). Seuraavassa osamuistiossa (Opetusministeriö 1990) todetaan valtaosan kokeilulukiolaisista suorittavan lukion oppimäärän kolmessa vuodessa opintojen hidastajien ja nopeuttajien jäädessä vähemmistöksi (mt., 24). Luokattoman lukion toista kokeilua käsittelevässä kolmannessa muistiossa (Opetusministeriö 1993), joka oli myös tarkoitettu lukioiden tueksi siirryttäessä luokattomaan järjestelmään valtakunnallisesti, määritellään vähintään neljä vuotta lukiota käyvät hidastajiksi (mt., 72). Muistiossa esitetään, että lukio-opintojen kesto on syytä säilyttää kolmena[155] vuotena (mt., 69), vaikka luokattoman lukion on myös voitava ”tukea lukion suorittamista opiskelijan kykyjen ja elämäntilanteen kannalta suotuisalla tavalla” (ks. myös Lukiolaki 629/1998).

Tiina Tuijula (2007, 124–125; myös Virta 2007, 295–296) sivuaa osuvasti suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevan uusliberalistisen eetoksen kytkeytymistä koulutuspolitiikkaan. Uusliberalistinen koulutusajattelu odottaa koululaitoksilta – tässä erityisesti lukioil-

155. Suurin osa lukiolaisista suorittaa lukio-opinnot perinteisesti kolmessa vuodessa (esim. Heino & Ojala 2005, 8–9; Kirjavainen 2005, 18–21).

ta – tehokkuutta ja tuloksellisuutta esimerkiksi opiskeluaikojen ja myös opiskelumenestyksen suhteen, ja on siten ristiriidassa luokattomuuden toimintaihanteen kanssa. Nähdäkseni juuri uusliberalistinen koulutuspolitiikka muodostaa hallintakoneiston, joka asetti myös Lapinkulman lukion opettajakunnan toimimaan lukiolaisuuteen sopeuttavana normaalisuustuomaristona (Foucault 2000, 418). Kyseinen tehtävä velvoitti ohjaamaan lukiolaisia kolmen vuoden opintopolun rakentamiseen ja kulkemiseen luokattomuuden toimintaihanteessa, jossa opintopolku tulisi olla rakennettavissa ja kuljettavissa hyödyntämällä vapaasti opiskeluajan joustoa (2–4-vuotta) koulun kurssitarjonnan mukaan sekä myös hajauttamalla ylioppilaskirjoituksia enimmillään kolmeen peräkkäiseen kertaan (ks. Välijärvi 1994; Mehtäläinen 1998; Välijärvi & Kuusela 2001; Kuusela 2003).

Luokattomuuden toimintaihanteen tulee merkitä opiskelijalle mahdollisuutta rakentaa yksilöllistä opintopolkua luokattomassa opiskeluyhteisössä. Tuolloin luokattomuuden toimintaihanteessa kulkeminen tarkoittaisi irtautumista normaalia opiskeluaikaa määrittävistä normeista sekä pysyvästä luokasta ilman, että luokattomuuden toimintaihanteessa kulkeva lukiolainen joutuu sopeutumaan yksilöllisten valintojensa seurauksena luokattomuutta rakentavien valtajärjestysten mukaiseksi. ”Mikä luokaton lukio?” on kysymys, jonka ei tulisi kuulua luokattomuuden järjestyksissä ja käytännöissä. Lukioissa vallitsevia ja myös ”rivien välistä” tulkittavia diskursseja tulisi tämän perusteella edelleen tarkentaa.

Esimerkiksi Tampereen lukioita tutkineet Jouni Välijärvi ja Anssi Kuusela (2001, v–vi) esittivät jo vuosia sitten tietoisen provosoivasti kysymyksen siitä, voisiko joku lukio Tampereella avoimesti julistautua luokalliseksi. Luokattomuuden toimintaihanteiden tulisi konkretisoitua opiskelun käytännöissä siten, että jokaisella olisi mahdollisuus koulun kurssitarjonnan mukaan rakentaa ja kulkea opintopolkua yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Yksittäisen opiskelijan kohdalla se merkitsisi sitä, että opiskelija voi muodostaa ja edetä

henkilökohtaista opintopolkua yksilöllisyyden sallivassa ilmapiirissä. Sen mahdollistaa luokattomuuden toimintaihanne, jossa kulkeva saa kokea enemmän vapautta ja joustavuutta järjestyksiin sopeuttamisen sijaan.

Suomalaisessa yhteiskunnassa vallitseva koulutuspolitiikkaa on seurausta yhteiskunnallisista pyrkimyksistä uusliberalististen arvojen seuraamiseen ja toteuttamiseen. Se on johtanut myös lukioiden osalta odotuksiin tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta, jotka muodostavat ristiriidan suhteessa luokattomuuden toimintaihanteeseen. Koulutuspolitiikan valjastamaan sopeuttavaan vallankäyttöön ohjataan taloudellisilla resursseilla, jotka määräävät suurelta osin lukioiden toimintaedellytyksiä ja niiden kehittämistä. Yleisen taloustilanteen seurauksena myös kuntien taloudellinen tilanne vaikuttaa siihen, kuinka hyvät taloudelliset edellytykset luokattoman lukion toiminnalle ja kehitykselle kyetään luomaan (Kirjavainen 2005, 6). Opetushallituksen lukiopalvelut-yksikön (2000, 75; ks. myös Klemelä ym. 2007a, 11–38) julkaisemassa luokattoman lukion toimivuutta koskevassa selvityksessä todetaan yksiselitteisesti ja ajankohtaisesti, että taloudellisten resurssien niukkuus haittaa luokattomuuden toteuttamista.

Uusliberalististen arvojen toteuttaminen on jättänyt jälkeensä taloudellisen taantuman myös Suomessa. Taantuma merkitsee kuntien osalta kiristyvää taloudellista tilannetta, joka ei ole lupaava jo aiemmin säästöjen kohteeksi joutuneen lukioverkoston osalta. Tulevaisuus näyttää, onko uusliberalististen arvojen toteuttaminen johtanut pysyvään koulutuspoliittiseen tilanteeseen, jossa yleissivistävä – luokaton – lukiokoulutus opiskelijoineen joudutaan uhraamaan taloudelliselle tehokkuudelle ja tuloksellisuudelle lopullisesti.

Luokattomaan lukioon liittyviä tutkimushankkeita tarvitaan myös jatkossa. Näkisin keskeisenä, että luokattomuuden rakennemuutosprosessin kehittymistä ja toteuttamista tutkitaan edelleen paitsi lukiolaisten, myös opettajien näkökulmasta (ks. Häivälä

2009). Opettajien suhtautuminen luokattomuuteen on osoittautunut ristiriitaiseksi (Virta 2007): vaikka työhön ollaan tyytyväisiä, kritisoidaan rakennemuutokseen kytkeytyvää työn ja kiireen lisääntymistä. Lukio-opiskelu on viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana menettänyt suosiotaan peruskoulun jälkeisenä toisen asteen oppilaitoksena. Peruskoulun suorittaneet nuoret ovat alkaneet hakeutua enenevässä määrin suoraan ammattiin valmistaviin opintoihin, toki myös ammatillisia ja lukio-opintoja yhdistäviin opintoihin. Kiinnostavaa olisi tutkia syitä, joiden vuoksi nuoret hakeutuvat yleissivistävän lukiokoulutuksen sijaan suoraan ammattiin valmistavaan koulutukseen.

Kasvava kiinnostus ammatillisiin opintoihin yhdessä nuorisoikäluokkien pienenemisen kanssa on johtanut tilanteeseen, jossa on alettu karsia kattavaa valtakunnallista lukioverkostoa. Erityisesti harvaan asuttujen kuntien opiskelijamäärältään pienet lukiot ovat olleet karsinnan kohteena niin, että lukioita on joko kokonaan lopetettu tai lukiokoulutus on yhdistetty toiminnallisesti ja hallinnollisesti peruskoulun yhteyteen. Toisaalta lukioverkoston karsiminen on merkinnyt myös monimuotoisempien opiskelumahdollisuuksien kehittämistä ja hyödyntämistä esimerkiksi verkko-opiskelulla, mikä tarjoaa myös kiinnostavia tutkimusaiheita. Opiskelijat ovat käyttäneet verkko-opiskelumahdollisuuksia vielä varsin niukasti. Tuoreessa arviointijulkaisussa (Välijärvi ym. 2009, 89–91) todetaan, että pienemmissä lukioissa on isoja paremmat verkko-opiskelumahdollisuudet ja niissä on myös suoritettu enemmän kursseja verkossa. Lisäksi verkko-opiskelumahdollisuuksia hyödynnetään enemmän maaseutulukioissa kuin kaupunkilukioissa.

Koulukulttuurin tutkimista tulee jatkaa myös sukupuolitietoisesta näkökulmasta. Uusimmista tutkimuksista (esim. Salmela-Aro 2008; Välijärvi ym. 2009, 56–57; ks. myös Korppas 2007) käy esimerkiksi ilmi, kuinka lukiolaistytöt uupuvat opinnoissaan poikia enemmän. Tutkimuksessani esille tulleet järjestykset ja käytännöt

avaavat kulttuurisen ja tutkimuksellisesti kiinnostavan näkökulman pohtia jatkossa esimerkiksi sitä, miksi lukion tytöt ovat karttaneet ainevalinnoissaan poikaenemmistöisten aineiden kursseja. Kiinnostavaa olisi myös syventyä tutkimaan lukion kurssitarjottimen rakentumista sukupuolistuvien linjojen varaan sekä sitä, tuleeko tarjonta ohjanneeksi sukupuolistuvaan yksilöllisyyteen. Kyseiset seikat voisivat johtaa kiinnostaviin pohdintoihin siitäkin, miksi joskus on ”vaikea pysyä mukavana” (esim. Walkerdine 1990, 52; Cohen 1996, 133) valtajärjestyksissä, jotka perustuvat pitkälti oletukseen tyttöjen (ja naisten) sopeutumisesta kiltteyteen – mukavana pysymiseen.

Sukupuolittuneen koulukulttuurin kategorinen yleistys (Lahelma 2009) viittaa luonnollistuneisiin asenteihin ja sisältöihin, joiden tiedostamiseen sekä purkamiseen eettistä vastuuta kantavan kasvatusalan toimijan tulisi pyrkiä, vaikka sen ajatteleminen voi tuntua vaikealta, kipeältäkin (Kankkunen 2004, 158; Naskali 2010, 279). Kategorisen yleistyksen problematisointi koskee kasvatusalan toimijoita siten, että jokaisen tulisi olla valmis tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaansa ja kantamaan siitä rakentavaa, yksilöllisyyttä huomioivaa vastuuta. Päämääränä ei voi olla enempää eikä vähempää kuin yksilöllisten erojen tunnistava, tunnustava ja salliva tasa-arvoinen koulukulttuuri. Siihen myös käsillä oleva tutkimus osaltaan pyrkii.

Mitä pidemmälle tutkimusmatkallani kuljin, sitä useammin ajattelin H. C. Andersenin (2001) satua Keisarin uudet vaatteet. Sadun sisältämä metafora kuvaa osuvasti (Lapinkulman) luokattomuuden toimintaihannetta rakentavien valtajärjestysten ja käytäntöjen kohtaamista. Sadun juoni on lyhykäisyydessään se, että kaksi huijaria kutoo ahkerasti vallan ihmeellistä kangasta, josta tehtyjä vaatteita koreilulle perso keisari asettuu ylväänä kantamaan. Huijarit korostavat merkillistä taikaa, joka liittyy ihmeellisestä kankaasta tehtyihin vaatteisiin. Vaatteita ei nimittäin saattanut nähdä henkilö, joka voitiin todeta ”kelvottomaksi virkaansa tai muutoin harvinaisen ty-

peräksi". Ja kukapa sellainen haluaisi olla. Vallan ihmeellisestä kankaasta tehtyjen vaatteiden taika alkoi kuitenkin paljastua, kun pieni, viaton lapsi avasi suunsa.

Ja niin keisari asteli kulkueessa kauniin kunniateltan alla ja kaikki ihmiset kaduilla ja ikkunoissa sanoivat:
– Hyvänen aika, miten keisarin uudet vaatteet ovat komeat! Sopivat kuin valetut! Ja miten kaunis on laahus! Kukaan ei uskaltanut ilmaista, ettei nähnyt mitään, sillä kukaan ei halunnut olla tyhmä eikä kelvoton toimissaan. Koskaan eivät keisarin vaatteet olleet saaneet sellaista ihailua osakseen.
– Mutta eihän hänellä ole vaatteita ensinkään! sanoi silloin pieni lapsi.
– Herranen aika, kuulkaa, mitä viaton lapsi puhuu! päivitteli isä; ja lapsen sanoja kuiskailtiin suusta suuhun.
– Hänellä ei ole vaatteita ensinkään! Tuolla on pieni lapsi joka sanoo, että hänellä ei ole vaatteita ensinkään!
– Hänellä ei ole vaatteita ensinkään! huusi lopuksi kaikki kansa. Ja keisarin selkää karmi, sillä hänestä tuntui että he olivat oikeassa. Mutta hän ajatteli: – Joka tapauksessa minun täytyy kestää tämä loppuun asti. Ja niin hän kulki entistäkin ylväämpänä, ja kamariherrat kantoivat laahusta, jota ei ollut lainkaan olemassa.

Lähteet

Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.) 2002. Tulkintoja tytöistä. Helsinki: SKS.

Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi 2002a. Johdanto. Tyttöyden monet tulkinnat. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: SKS, 7–18.

Aapola, Sinikka 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyyssuhteet. Ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: SKS, 83–102.

Aapola, Sinikka & Gonick, Marnina & Harris, Anita 2004. Young Femininity. Girlhood, Power and Social Change. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Agander, Anja & Välijärvi, Jouni 1983. Itsenäinen työskentely lukion työmuotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 221.

Ahmed, Sara 2000. Who Knows? Knowing Strangers and Strangerness. Australian Feminist Studies 31, 49–68.

Aho, Sirkku 1995. Lukiolainen nuori. Nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 172.

Aittola, Tapio & Suoranta, Juha (toim.) 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Henry A. Giroux & Peter McLaren Kriittinen pedagogiikka. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino, 7–28.

Alcoff, Linda Martín 2000. Phenomenology, Post-structuralism, and Feminist Theory on the Concept of Experience. Teoksessa Linda Fischer & Lester Embree (toim.) Feminist Phenomenology. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 39–56.

Alhanen, Kai 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.

Andersen, Hans-Christian 2001. Keisarin uudet vaatteet. Teoksessa H. C. Andersen Kauneimmat Sadut. Suomentanut Eeva-Liisa Manner. Helsinki: Tammi, 111-117.

Arnesen, Anne-Lise, Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabeth 2007. Travelling Discourses on Gender and Education: The Case of Boys' Underachievement. Presentation at the NERA Conference 15–18 March 2007. University of Turku.

Assmuth, Laura & Tapaninen, Anna-Maria 1994. Antropologian naisongelma. Tapio Nisula (toim.) Näköaloja kulttuureihin – antropologian historiaa ja nykysuuntauksia. Suomen antropologisen seuran julkaisuja. Helsinki: Gaudeamus, 136–195.

Atkinson, Paul & Delamont, Sara 1980. The Two Traditions in Educational Ethnography. Sosiology and Anthropology Compared. British Journal of Sosiology of Education 1 (2), 139–152.

Autti, Mervi 2010. Etsimessä neitikulttuuri. 1900-luvun alun valokuvaajanaisia Rovaniemellä. Acta Universitatis Lapponiensis 178. Helsinki: Musta taide.

Autti, Mervi, Keskitalo-Foley, Seija, Naskali, Päivi & Sinevaara-Niskanen, Heidi (toim.) 2007. Kuulumisia. Feministisiä tulkintoja naisten toimijuuksista. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Bachelard, Gaston 2003. Tilan poetiikka. Suomentanut ja esipuheen kirjoittanut Tarja Roinila. Alkuperäisteos ilmestynyt 1957. Helsinki: Nemo.

Beauvoir, Simone de 1949. Le deuxième sexe I: Les faits et les mythes. Paris: Gallimard.

Beauvoir, Simone de 1949. Le deuxième sexe II: L'expérience vécue. Paris: Gallimard.

Beauvoir, Simone de 1993. Toinen sukupuoli. Suomentanut Annikki Suni. Alkuperäisteos ilmestynyt 1949. Helsinki: Kirjayhtymä.

Beauvoir, Simone de 2009. Toinen sukupuoli. I. Tosiasiat ja myytit. Suomentaneet Iina Koskinen, Hanna Lukkari & Erika Ruonakoski. Alkuperäisteos ilmestynyt 1949. Helsinki: Tammi.

Behar, Ruth 1996. The Vulnerable Observer. Anthropology That Breaks Your Heart. Boston: Beacon Press.

Brady, Ivan 2000. Anthropological Poetics. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 949–980.

Butler, Judith 1990. Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge.

Butler, Judith 1993. Bodies that matter. On the discursive limits of "sex". New York: Routledge.

Castle, Jane 2006. Degraduation. Teoksessa Margaret Orr, Mary Rorich & Finuala Dowling (toim.) The Wits Wonderwoman Book. Buttons and Breakfasts. Johannesburg: Wits University Press, 146–148.

Chambers, Erve 2000. Applied Ethnography. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 851–869.

Charpentier, Sari 2004. Vanheneminen, postmoderni lähestymistapa ja erot. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino, 77–96.

Cixous, Hélène 1990. Difficult Joys. Teoksessa Helen Wilcox, Keith McWatters, Ann Thompson & Linda S. Williams (toim.) The Body and the Text. Hélène Cixous, Reading and Teaching. New York: Harvester Wheatsheaf, 5–30.

Cixous, Hélène 1991. "Coming to Writing" and Other Essays. Cambridge MA: Harvard University Press.

Cixous, Hélène 1993. Three Steps on the Ladder of Writing. Kääntäneet Sarah Cornell & Susan Sellers. New York: Columbia University Press.

Clifford, James 1986. Introduction: Partial Truths. Teoksessa James Clifford & George E. Marcus (toim.) Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. London: University of California Press, 1–26.

Clifford, James 1986a. On Ethnographic Allegory. Teoksessa James Clifford & George E. Marcus (toim.) Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. London: University of California Press, 98–121.

Coffey, Amanda 1999. The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity. London: Sage.

Coffey, Amanda 2005. "Toisen" kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22, 213–223.

Cohen, Michèle 1996. Is There Space for the Achieving Girl? Teoksessa Patricia F. Murphy & Caroline V. Gipps (toim.) Equity in the Classroom. Towards Effective Pedagogy for Girls and Boys. London, Paris: Falmer Press: UNESCO, 124–135.

Crapanzano, Vincenzo 1986. Hermes's Dilemma: The Masking of Subversion in Ethnographic Description. Teoksessa James Clifford & George E. Marcus (toim.)

Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley: University of California Press, 51–76.

Crotty, Michael 1998. The Foundations of Social Research. Meaning and perspective in the research process. London: Sage.

Damasio, Antonio 2000. Tapahtumisen tunne. Miten tietoisuus syntyy? Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.

Damasio, Antonio 2001. Descartesin virhe. Emootio, järki ja ihmisen aivot. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.

Damasio, Antonio 2003. Spinozaa etsimässä. Ilo, suru ja tuntevat aivot. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.

Denzin, Norman K. 1997. Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century. Thousand Oaks (CA): Sage.

Descartes, René 1989. The Passions of the Soul. Käännös Stephen Voss. Alkuperäisteos ilmestynyt 1649. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.

Ehrhardt, Ute 2000. Kiltit tytöt pääsevät taivaaseen, tuhmat tytöt mihin vain. Suomentanut Anja Meripirtti. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Ellis, Carolyn & Bochner, Arthur P. 2000. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 733–768.

Englund, Harri 1994. Kulttuurien käsitteellistäminen: essee etnografian metodologiasta. Teoksessa Tapio Nisula (toim.) Näköaloja kulttuureihin – antropologian historiaa ja nykysuuntauksia. Suomen antropologisen seuran julkaisuja. Helsinki: Gaudeamus, 196–220.

Epstein, Debbie & Johnson, Richard 1998. Schooling Sexualities. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Eräsaari, Leena 1994. Millainen tekotuote etnografia on? Keskustelua etnografian kirjoittamisesta. Janus 4, 362–372.

Fontana, Andrea & Frey, James H. 2000. The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 645–672.

Foucault, Michel 2000. Tarkkailla ja rangaista. Suomentanut Eevi Nivanka. Alkuperäisteos ilmestynyt 1975. Helsinki: Otava.

Foucault, Michel 2005. Tiedon arkeologia. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. Alkuperäisteos ilmestynyt 1969. Tampere: Vastapaino.

Gadamer, Hans-Georg 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Geertz, Clifford 1973. The Interpretation of Cultures. Selected Essays. London: Fontana Press.

Geertz, Clifford 1988. Work and Lifes. The Anthropologist as Author. Cambridge: Polity Press.

Gergen, K. J. 1997. Sosiaalisen konstruktionismin liike modernissa psykologiassa. Suomennos Schakir, T. Psykologia 6, 13–24.

Gill, Jerry H. 1991. Merleau-Ponty and Metaphor. New Jersey, London: Humanities Press.

Gilligan, Carol 1982. In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Giorgi, Amedeo 1988. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa Amedeo Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne University, 8–21.

Giorgi, Amedeo 1988a. The phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. Teoksessa Amedeo Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne University, 23–85.

Gordon, Tuula 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 99–116.

Gordon, Tuula 2001. Hiljaiset tytöt ja suulaat "muijat": naisen ääntä oppimassa. Teoksessa Minna Nikunen, Tuula Gordon, Sanna Kivimäki & Riitta Pirinen (toim.) Nainen/naiseus/naisellisuus. Tampere: Tampere University Press, 93–116.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: SKS, 314–327.

Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina 2000. Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools. New York: MacMillan.

Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 2000a. Koulun arkea tutkimassa – Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Naistutkimus 1, 17–32.

Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina 2001. Ethnographic Research in Educational Settings. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont,

John Lofland & Lyn Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 188–203.

Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Tolonen, Tarja & Holland, Jane 2002. Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: SKS, 187, 305–325.

Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Holland, Jane 2004. Ystäviä vai vihollisia? Tulkintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 169–190.

Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41–64.

Griffin, Christine 2004. Good Girls, Bad Girls: Anglocentrism and Diversity in the Constitution of Contemporary Girlhood. Teoksessa Anita Harris (toim.) All About the Girl. Culture, Power and Identity. New York and London: Routledge, 29–43.

Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. 1994. Uusi etnografia ja elämän sosiaalinen rakentuminen. Suomentaneet Merja Kaipainen & Tarja Pösö. Janus 4, 352–361.

Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. 1997. The New Language of Qualitative Method. Oxford: Oxford University Press.

Guttorm, Hanna 2010. Etnografiaa käsityötunneilta. Naistutkimus 2, 46–54.

Hakala, Katariina 2007. Paremmin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.

Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209–225.

Hammersley, Martyn 1992. What's Wrong With Ethnography? Methodological Explorations. London: Routledge.

Hammersley, Martyn & Atkinson Paul 1995. Ethnography. Principles in practice. London: Routledge.

Harding, Sandra 1986. The Science Question in Feminism. Ithaca and London: Cornell University Press.

Harding, Sandra (toim.) 1987. Introduction: Is There a Feminist Method? Teoksessa Feminism & Methodology. Social Science Issues. Bloomington: Indiana University Press, 1–14.

Harding, Sandra 1991. Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives. Ithaca: Cornell University Press.

Harding, Sandra 1993. Rethinking Standpoint Epistemology: "What Is Strong Objectivity"? Teoksessa Linda Alcoff & Elizabeth Potter (toim.) Feminist Epistemologies. New York, London: Routledge, 49–82.

Hartsock, Nancy 1987. The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. Teoksessa Sandra Harding (toim.) Feminism & Methodology. Social Science Issues. Bloomington: Indiana University Press, 157–180.

Hassi, Satu 1988. Ikkuna "kovien" tieteiden piilotajuntaan. Teoksessa Päivi Setälä & Hannele Kurki (toim.) Akanvirtaan. Johdatus naistutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 224–244.

Heikkilä, Irmeli, Kivekäs, Marjo, Suikkanen, Asko & Viinamäki, Leena 1993. Kuinkas sitten kävikään... Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 14.

Heino, Terhi & Ojala, Maija-Liisa 2005. Lukio-opiskelun kesto ja opintojen laajuus. Moniste 20. Helsinki: Opetushallitus, 8–15. Saatavilla www-muodossa: http://edu.fi/julkaisut/luokluktoim.pdf.

Heino, Terhi & Pietilä, Matti 2005. Opinto- ja ryhmänohjaus. Moniste 20. Helsinki: Opetushallitus, 44–48. Saatavilla www-muodossa: http://edu.fi/julkaisut/luokluktoim.pdf.

Heinämaa, Sara 1993. Paikka tutkimuksessa – henkilökohtaisen paikanmäärityksen vaatimus naistutkimuksessa. Naistutkimus 1, 22–34.

Heinämaa, Sara 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Helsinki: Gaudeamus.

Heinämaa, Sara & Reuter, Martina 1996. Naisten tunneherkkyydestä: Filosofinen keskustelu tunteiden järjellisyydestä. Teoksessa Ilkka Niiniluoto & Juha Räikkä (toim.) Tunteet. Helsinki: Yliopistopaino, 132–159.

Helén, Ilpo 1994. Michel Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa Risto Heiskala (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 270–315.

Hey, Valerie 1997. The Company She Keeps: An Ethnography of Girls' Friendships. Philadelphia: Open University Press.

Hokkanen, Liisa, Kinnunen, Petri, Pohjola, Anneli, Urponen, Kyösti & Väärälä, Reijo 1993. Sisukkuutta tyttöseni, sisukkuutta. Tutkimus irtisanottujen naisten elämäntilanteiden muotoutumisesta ja palveluiden käytöstä. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisua C 17.

Holma, Petteri 2007. Kapinaa Cowgirlsin tyyliin. Lapin Kansa 3.2.2007.

Holstikko-Ojanen, Eliisa 2010. Ylioppilaaksi kirjoitetaan pian tietokoneilla. Lapin Kansa 8.3.2010.

Honkasalo, Marja-Liisa 1996. Laadullinen tutkimus paradigmahaasteena – esimerkkinä krooninen kipu. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2, 119–129.

Honkasalo, Marja-Liisa 2000. Chronic pain as a posture towards the world. Scandinavian Journal of Psychology 3, 197–208.

Honkasalo, Marja-Liisa 2001. Vicissitudes of pain and suffering: Chronic pain and liminality. Medicial Anthropology 4, 319–353.

Honkasalo, Marja-Liisa 2004. Jotain jää yli. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) Ruumis töihin. Tampere: Vastapaino, 305–328.

Honkasalo, Marja-Liisa 2008. Reikä sydämessä. Sairaus pohjoiskarjalaisessa maisemassa. Tampere: Vastapaino.

Husserl, Edmund 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suomentaneet Juha Himanka, Janita Hämäläinen & Hannu Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat.

Husso, Marita 1997. Heikkouden hetkiä parisuhdeväkivallassa. Teoksessa Eeva Jokinen (toim.) Ruumiin siteet. Tekstejä eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta. Tampere: Vastapaino, 87–104.

Husso, Marita 2003. Parisuhdeväkivalta. Lyötyjen aika ja tila. Tampere: Vastapaino.

Huttunen, Irma & Välijärvi, Jouni 1993. Lukion oppimisympäristön uudistaminen luokattomuutta hyödyntäen. Helsinki: Opetushallitus.

Häivälä, Kirsti 2009. Lukion opettajien ääni. Aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukiossa. Turun yliopiston julkaisuja C 283.

Iivonen, Pekka 2000. Luokattomuuden synty, kehittyminen ja tunnuspiirteet. Moniste 6. Helsinki: Opetushallitus, 6–9.

Iivonen, Pekka 2000a. Luokattoman lukion toimivuus vuonna 1999. Moniste 6. Helsinki: Opetushallitus, 14–31.

Jakku-Sihvonen, Ritva & Blom, Heikki (toim.) 1994. Lukion tila 1994. Arviointi ja seuranta 5. Helsinki: Opetushallitus.

Jauhiainen, Annukka 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 101–135.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, Eeva, Kaskisaari, Marja & Husso, Marita 2004. Ruumiin taju. Rakenteet, kokemukset, subjekti. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino, 7–13.

Jokinen, Eeva 2005. Aikuisten arki. Helsinki: Gaudeamus.

Julkunen, Raija 2004. Sosiaalipolitiikan ruumis. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) Ruumis töihin. Tampere: Vastapaino, 17–40.

Juntunen, Matti 1986. Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktisen tieteen idea. Helsinki: Gaudeamus.

Juntunen, Matti & Mehtonen, Lauri 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Juutilainen, Päivi-Katriina 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 92.

Juvonen, Tuula, Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija 2010. Kuinka sukupuolta voi tutkia? Teoksessa Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 9–17.

Järviluoma, Helmi 2002. ”Ei hän ole tyttö, hän on antropologi!” Muistiinpanoja sukupuolitetulta kentältä. Nuorisotutkimus 1, 3–16.

Jääskeläinen, Liisa 2005. Lukion luokattomuuden etuja ja epäkohtia. Moniste 20. Helsinki: Opetushallitus, 53–60. Saatavilla www-muodossa: http://edu.fi/julkaisut/luokluktoim.pdf.

Jääskö, Outi 1998. Naiset porotaloudessa – piikoja vai poromiehiä? Maa- ja metsätalousministeriön maatalousosasto.

Kaarto, Tomi 2004. Dekonstruktio ja tekstin kontekstualisoiva lukeminen. Niin & Näin 3, 71–83.

Kaikkonen, Seppo 1999. Lukiolaisten kokonaispersoonallisesta kouluviihtyvyydestä ja sen yhteydestä arvoihin ja humanisaatioon. Acta Universitatis Ouluensis E 36.

Kankkunen, Tarja 2004. Tytöt, pojat ja 'erojen leikki'. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 52.

Kantola, Johanna 2010. Sukupuoli ja valta. Teoksessa Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 78–87.

Kauppinen, Jorma & Jääskeläinen, Liisa 2005. Luokattoman lukion opetusjärjestelyjä. Moniste 20. Helsinki: Opetushallitus, 28–39. Saatavilla www-muodossa: http://edu.fi/julkaisut/luokluktoim.pdf.

Kava, Leena 1973. Luokattoman lukion tutkimusprojekti. Ensimmäisen vuoden kokemuksia ja alustavia tuloksia. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tutkimusselosteita 4.

Kehily, Mary Jane 2004. Gender and Sexuality: Continuities and Change for Girls in School. Teoksessa Anita Harris (toim.) All About the Girl. Culture, Power and Identity. New York and London: Routledge, 205–216.

Keller, Evelyn Fox 1988. Tieteen sisarpuoli. Pohdintoja sukupuolesta ja tieteestä. Suomentanut Pia Sivenius. Tampere: Vastapaino.

Keskitalo-Foley, Seija 2004. Kohti kuulumisen maisemia. Toimijuuden tilat ja paikat lappilaisen maaseudun naisten elämäkerroissa. Acta Universitatis Lapponiensis 78.

Kide-lehti 2008. Sukupuolistunut vai sukupuolittunut? Kide 1, 28.

Kirjavainen, Tanja 2005. Lukioiden taloudellisuus vuosina 1980–2003. Opetushallitus: Moniste 23. Saatavilla www-muodossa: http://edu.fi/julkaisut/luktal.pdf.

Klemelä, Kirsi, Olkinuora, Erkki, Rinne, Risto & Virta, Arja (toim.) 2007. Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 206.

Klemelä, Kirsi, Tuittu, Anne, Olkinuora, Erkki, Rinne, Risto, Leppänen, Riina & Aro, Kati 2007a. Muuttuva lukio tutkimuskohteena. Teoksessa Kirsi Klemelä, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Arja Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 206, 11–38.

Koivunen, Hannele 1995. Madonna ja huora. Helsinki: Otava.

Koivusalo, Markku 1998. Elämänpolitiikasta eli katsaus biovallan teemaan. Teoksessa J. P. Roos ja Tommi Hoikkala (toim.) Elämänpolitiikka. 2000-luvun kirjasto. Helsinki: Gaudeamus, 265–291.

Komulainen, Katri 2002. Kansallisen ajan esitykset oppikoulun juhlissa. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 133–154.

Korppas, Marjaana 2007. Opintojen kuormittavuus ja nuorten koulu-uupumus. Teoksessa Kirsi Klemelä, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Arja Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 206, 153–179.

Kosonen, Ulla 1997. Nähdyksi tulemisen kaipuu ja häpeä. Teoksessa Eeva Jokinen (toim.) Ruumiin siteet. Tekstejä eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta. Tampere: Vastapaino, 21–41.

Kosonen, Ulla 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21.

Kosonen, Pekka A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 44.

Kosonen, Pekka A. 1992. Lukiolaisten ajankäyttö ja työmäärä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 46.

Krieger, Susan 1991. Social Science and the Self. Personal Essays on an Art Form. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

Kuhn, Thomas S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Alkuperäisteos ilmestynyt 1964. Juva: WSOY.

Kuusela, Anssi 1993. Lukionkäyntiajan vaihtelu luokattomassa järjestelmässä. Teoksessa Antti Rajakorpi & Ritva Hemmi (toim.) Luokaton lukiokokeilu. Opetushallituksen kehittämissarja 25, 59–62.

Kuusela, Anssi 2003. Luokaton vai luokallinen, valikointi vai valtauttaminen: kamppailu koulutus- ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisoasteen koulutusjärjestelmän uudistamista. Annales Universitatis Turkuensis 205.

Lahelma, Elina 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 132.

Lahelma, Elina 2005. School Grades And Other Resources: The "Failing Boys" Discourse Revisited. Nordic Journal of Women's Studies 2, 78–89.

Lahelma, Elina 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136–156.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 1999. Rajankäyntiä – Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Anne-Lise Arnesen ym. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Pirkko Hynninen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17, 91–106.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2002. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.

Laine, Kaarlo 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, Timo 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

Lampela, Kristiina & Lahelma, Elina 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – Kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen, Aslak Lindström & Sinikka Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1. Helsinki: Opetushallitus, 225–240.

Lampinen, Osmo 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Lappalainen, Sirpa 2007. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65–88.

Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Latvala, Johanna 2004. Monivaimoisuutta ja perhesalaisuuksia. Reflektiivistä antropologiaa Keniassa. Teoksessa Johanna Latvala, Eeva Peltonen & Tuija Saresmaa (toim.) Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79, 259–291.

LeCompte, Margaret D. & Preissle, Judith 1993. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Second Edition. London: Academic Press.

Lehikoinen, Tiina 2007. Runo puheena ja runon puhujat. ”En jaksa nauramatta katsoa sinua”. Teoksessa Siru Kainulainen, Kaisu Kesonen & Karoliina Lummaa (toim.) Lentävä hevonen. Välineitä runoanalyysiin. Tampere: Vastapaino, 213–237.

Lehtonen, Jukka 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 31. Helsinki: Yliopistopaino.

Leisto, Leila & Tuomikoski-Koukkula, Suvi 2005. Tyttöjä pohjoisen yössä. Tyttöjen kokemuksia päihteiden käytöstä sekä sosiaalityöntekijän ja poliisin interventiosta. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 49.

Lesko, Nancy & Quarshie, Antoinette 2004. Pleasures Within Reason: Teaching Feminism and Education. Teoksessa Anita Harris (toim.) All About the Girl. Culture, Power and Identity. New York and London: Routledge, 185–194.

Liljeström, Marianne 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 111–138.

Liljeström, Marianne 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Lindström, Aslak 1994. Mihin tarvitaan ylioppilastutkinto? Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen & Heikki Blom (toim.) Lukio tila 1994. Arviointi ja seuranta 5. Helsinki: Opetushallitus, 185–193.

Linnakangas, Ritva 1997. Työpaikan menetys: tutkimus työsuhteen jatkumisen ja loppumisen sosiaalisista ehdoista. Acta Universitatis Lapponiensis 15.

Lloyd, Genevieve 2000. Miehinen järki. ”Mies” ja ”nainen” länsimaisessa filosofiassa. Suomentanut Marjo Kylmänen. Tampere: Vastapaino.

Lobenstine, Lori, Pereira, Yasmin, Whitley, Jenny, Robles, Jessica, Soto, Yaraliz, Sergeant, Jeanette, Jimenez, Daisy, Jimenez, Emily, Ortiz, Jessenia & Cirino, Sasha 2004. Possible Selves and Pasteles: How a Group of Mothers and Daughters Took

a London Conference by Storm. Teoksessa Anita Harris (toim.) All About the Girl. Culture, Power and Identity. New York and London: Routledge, 255–264.

Longino, Helen 1990. Science as social knowledge: Values and objectivity in scientific inquiry. Princeton: Princeton University Press.

Lukiolaki 629/1998.

Lukioasetus 810/1998.

Lundan, Arja 2003. Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen lukiossa. Kasvatus 5, 476–487.

Lähteenmaa, Jaana 2002. Tyttöjä pelastamassa. Mistä ja miksi? Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: SKS, 271–286.

Lähteenmaa, Jaana & Näre, Sari (toim.) 1992. Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: SKS.

Maso, Ilja 2001. Phenomenology and Ethnography. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 136–144.

McRobbie, Angela 2004. Notes on Postfeminism and Popular Culture: Bridget Jones and the New Gender Regime. Teoksessa Anita Harris (toim.) All About the Girl. Culture, Power and Identity. New York and London: Routledge, 3–14.

Mehtäläinen, Jouko 1998. Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos 4.

Merleau-Ponty, Maurice 1962. Phenomenology of Perception. Käännös Colin Smith. Alkuperäisteos ilmestynyt 1945. London: Routledge & Kegan Paul.

Merleau-Ponty, Maurice 1964. Sense and Non-Sense. Käännös Hubert L. Dreyfus & Patricia Allen Dreyfus. Alkuperäisteos ilmestynyt 1948. Evanston: Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, Maurice 1964a. Signs. Käännös Richard C. McLeary. Alkuperäisteos ilmestynyt 1960. Evanston: Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, Maurice 1968. The Visible and the Invisible. Käännös Alphonso Lingis. Alkuperäisteos ilmestynyt 1964. Evanston: Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, Maurice 1993. Cézannen epäily. Taide 1, 33–44.

Merleau-Ponty, Maurice 1993a. Silmä ja Mieli. Suomentanut Kimmo Pasanen. Alkuperäisteos ilmestynyt 1964. Jyväskylä: Gummerus.

Merleau-Ponty, Maurice 2000. Esipuhe ”Havainnon fenomenologiaan”. Suomentanut Antti Kauppinen. Tiede & Edistys 3, 170–182.

Metso, Tuija 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: SKS, 270–283.

Metso, Tuija 2004. Koti, koulu ja kasvatus: kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Mietola, Reetta 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151–176.

Moustakas, Clark 1994. Phenomenological Research Methods. London, New York: Sage.

Murakami, Yasuhiko 2009. Emme tienneet mitä meille tapahtui – Näkökulmia todellisuuden fenomenologiaan. Suomentanut Sara Heinämaa. Tiede & Edistys 2, 97–113.

Määttänen, Pentti 2001. Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin. Helsinki: Gaudeamus.

Naskali, Päivi 1998. Tyttö, äiti, kasvatus. Kohti feminiinistä kasvatusfilosofiaa. Acta Universitatis Lapponiensis 18.

Naskali, Päivi 2010. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 277–288.

Naskali, Päivi, Autti, Mervi, Keskitalo-Foley, Seija, Korhonen, Anne & Kutuniva, Mervi (toim.) 2003. Tuulia. Feministisiä näkökulmia lappilaiseen sukupuolikulttuuriin. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 4.

Nuutinen, Pirjo 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 18.

Nykyri, Tuija 1997. Mekkoonsamättäjät ja syliinsäsulkijat. Vihaisen naisen asentoja. Teoksessa Eeva Jokinen (toim.) Ruumiin siteet. Tekstejä eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta. Tampere: Vastapaino, 65–84.

Nykyri, Tuija 1998. Naisen viha. SoPhi 24. Jyväskylän yliopisto: Kampus kirja.

Näre, Sari 2004. Kokonainen nainen. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana 1992. Yhteenveto. Moderni suomalainen tyttöys: alt-ruistista individualismia. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: SKS, 329–337.

Oakley, Ann 1988. Interviewing Women: A Contradiction in Terms. Teoksessa Helen Roberts (toim.) Doing Feminist Research. London: Routledge and Kegan Paul, 30–61.

Oinas, Elina 2004. Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 209–227.

Ojala, Maija-Liisa 2000. Luokattoman lukion toimivuus vuonna 1999. Moniste 6. Helsinki: Opetushallitus, 31–36.

Ojala, Maija-Liisa 2000a. Kurssien suoritusjärjestys lukion opetussuunnitelmassa. Moniste 6. Helsinki: Opetushallitus, 37–40.

Ojanen, Karoliina 2010. Tyttötutkimus. Teoksessa Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 123–127.

Oksala, Johanna 1997. Foucault ja feminismi. Teoksessa Sara Heinämaa, Martina Reuter & Kirsi Saarikangas (toim.) Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia. Helsinki: Gaudeamus, 168–190.

Olafsdottir, Margret Pala 1999. Tyttö- ja poikapedagogisia käytäntöjä päiväkoti ”Hjallissa”. Teoksessa Anne-Lise Arnesen ym. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Pirkko Hynninen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17, 51–62.

Olesen, Virginia L. 2000. Feminisms and Qualitative Research At and Into The Millennium. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 215–256.

Olkinuora, Erkki, Tuittu, Anne, Klemelä, Kirsi, Leppänen, Riina & Aro, Kati 2007. Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa Kirsi Klemelä, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Arja Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 206, 41–122.

Ollila, Anne K. 2008. Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit. Acta Universitatis Lapponiensis 141.

Opetushallituksen lukiopalvelut-yksikkö 2000. Yhteenveto. Moniste 6. Helsinki: Opetushallitus, 71–75.

Opetusministeriö 1989. Luokaton lukiokokeilu. Työryhmän I osamuistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 12.

Opetusministeriö 1990. Luokaton lukiokokeilu. Työryhmän II osamuistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 34.

Opetusministeriö 1993. Luokaton lukiokokeilu. Työryhmän III muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 12.

Opetusministeriö 1998. Ylioppilastutkinnon rakennekokeilun seurantatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4.

Opetusministeriö 2002. Ylioppilastutkinnon rakennekokeilun seurantatyöryhmän muistio 2. Opetusministeriön työryhmien muistioita 5.

Orr, Margaret 2006. Iron Ore. Teoksessa Margaret Orr, Mary Rorich & Finuala Dowling (toim.) The Wits Wonderwoman Book. Buttons and Breakfasts. Johannesburg: Wits University Press, 42–51.

Paju, Elina 2005. Oma paikka, jaettu tila: Lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22, 225–238.

Palmu, Tarja 2002. Suomalaisuus, isänmaa ja äidinkieli. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 118–132.

Palmu, Tarja 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.

Palmu, Tarja 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137–150.

Pasanen, Kimmo 1993. Maurice Merleau-Ponty. Aistivan minän filosofi. Teoksessa Silmä ja Mieli. Jyväskylä: Gummerus, 76–96.

Perttula, Juha 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Sufi 14.

Pietilä, Matti 2005. Kurssitarjonta ja kurssien valintamahdollisuudet. Moniste 20. Helsinki: Opetushallitus, 16–18. Saatavilla www-muodossa: http://edu.fi/julkaisut/luokluktoim.pdf.

Pillow, Wanda S. 2003. Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. International Journal of Qualitative Studies in Education 2, 175–196.

Pulkkinen, Tuija 2000. Judith Butler – Sukupuolen suorittamisen teoreetikko. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström (toim.) Feministejä – Aikamme ajattelijoita. Tampere: Vastapaino, 43–60.

Pulkkinen, Tuija 2003. Foucault, fenomenologi? Tiede & Edistys 2, 170–178.

Puuronen, Anne 2001. Anorektinen ruumiskokemus. Teoksessa Anne Puuronen & Raili Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 170–186.

Puuronen, Anne 2002. Dialogisuus ja tyttöys anoreksiatutkimusprosessissa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: SKS, 287–304.

Puuronen, Anne 2004. Rasvan tyttäret. Etnografinen tutkimus anorektisen kokemustiedon kulttuurisesta jäsentymisestä. Nuorisotutkimuseuran julkaisuja 42. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Rajakorpi, Antti & Hemmi, Ritva 1991. Luokaton lukiokokeilu. Luokattomasta järjestelmästä lukuvuosina 1987–88–89–90 saatuja kokemuksia kokeilijoiden kuvaamina. Kouluhallituksen julkaisuja 30.

Rantala, Taina 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 88.

Rauhala, Lauri 1974. Psyykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin + Göös.

Rauhala, Lauri 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksessä. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 41. Sufi 8.

Rauhala, Lauri 1994. Ihmisen olemassaolon tutkiminen situationaalisena sääntöpiirinä. Teoksessa Juha Perttula (toim.) Ihmisen jäljillä – Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja. Snellman-korkeakoulun seminaariraportti 1, 10–26.

Rautaparta, Malla 1997. Ruumis subjektina Merleau-Pontyn filosofiassa. Teoksessa Sara Heinämaa, Martina Reuter & Kirsi Saarikangas (toim.) Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia. Helsinki: Gaudeamus, 129–135.

Reger, Jo 2001. Emotions, Objectivity and Voice: An Analysis of a "Failed" Participant Observation. Women's Studies International Forum 5, 605–616.

Reisby, Kirsten 1999. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Anne-Lise Arnesen ym. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Pirkko Hynninen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17, 15–33.

Reuter, Martina 1997. Anorektisen ruumiin fenomenologia. Teoksessa Sara Heinämaa, Martina Reuter & Kirsi Saarikangas (toim.) Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia. Helsinki: Gaudeamus, 136–167.

Reuter, Martina 2002. Ruumiillinen kokemus Descartesin ja Merleau-Pontyn filosofiassa. Teoksessa Leila Haaparanta & Erna Oesch (toim.) Kokemus. Acta philosophica Tamperensia vol 1, 261–271.

Reuter, Martina 2005. Jalomielisyys filosofian historian tulkinnassa. Teoksessa Johanna Oksala & Laura Werner (toim.) Feministinen filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 96–115.

Richardson, Laurel 1992. The Consequences of Poetic Representation. Writing the Other, Rewriting the Self. Teoksessa Carolyn Ellis & Michael G. Flaherty (toim.) Investigating Subjectivity. Research on Lived Experience. Newbury Park (CA): Sage, 125–137.

Richardson, Laurel 2000. Writing. A Method of Inquiry. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 923–948.

Ricœur, Paul 2000. Tulkinnan teoria. Diskurssi ja merkityksen lisä. Suomentanut Heikki Kujansivu. Alkuperäisteos ilmestynyt 1976. Helsinki: Tutkijaliitto.

Riipinen, Katariina 2000. Empatia. Edith Steinin näkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Matematiikan, tilastotieteen ja filosofian laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.

Rinne, Risto 2007. Lukionkäynti vanhempien näkemänä. Teoksessa Kirsi Klemelä, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Arja Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 206, 207–260.

Roinila, Tarja 2003. Gaston Bachelard, tilan ja poetiikan filosofi. Teoksessa Tilan poetiikka. Helsinki: Nemo, 7–30.

Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.

Ronkainen, Suvi 2000. Sandra Harding – Sijoittautumisen ja sitoutumisen tietoteoreetikko. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström (toim.) Feministejä – Aikamme ajattelijoita. Tampere: Vastapaino, 161–186.

Ronkainen, Suvi 2004. Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 44–69.

Rossi, Leena-Maija 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 21–38.

Ruoho, Taina 2003. "Neloset, me luuserit". Helsingin Sanomat 24.10.2003.

Ruohonen, Sinikka 2001. Nuorten pukeutuminen: erottautumista, elämyksiä ja harkintaa. Joensuu: University Press.

Ruohonen, Ilkka & Laitila, Teuvo 1994. Tulkintojen ja symbolien ytimessä: geertziläinen näkökulma kulttuureihin. Teoksessa Tapio Nisula (toim.) Näköaloja kulttuureihin – antropologian historiaa ja nykysuuntauksia. Suomen antropologisen seuran julkaisuja. Helsinki: Gaudeamus, 116–135.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Saarinen, Aino 1986. Naistutkimus – paradigmahaaste yhteiskuntatieteille? Teoksessa Liisa Rantalaiho (toim.) Miesten tiede, naisten puuhat. Tampere: Vastapaino, 235–279.

Saarinen, Jaana 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. Acta Universitatis Lapponiensis 57.

Salmela-Aro, Katariina 2008. Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. Psykologia 5, 374–379. Saatavana www-muodossa: http://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/henkilokunta/salmela_aro/motivaatio_ja_hyvinvointi

Salo, Ulla-Maija 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis 24.

Salo, Ulla-Maija 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.)

Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 227–246.

Salonen, Toivo 2008. Filosofian sanat ja konseptit. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Santaholma, Liisa 1979. Luokattoman lukion kokeilu 1972–1978. Loppuraportti. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tiedonantoja koulukokeilusta 1.

Scott, Joan W. 1991. The Evidence of Experience. Critical Inquiry 4, 773–797.

Schutz, Alfred 1980. The Phenomenology of the Social World. Kääntäneet George Walsh & Frederick Lehnert. London: Heinemann Educational Books.

Shemeikka, Sirpa 1973. Luokattoman lukion oppilaiden ystävyys- ja työtoveruussuhteista. Luokattoman lukion tutkimusprojekti. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tutkimusselosteita 3.

Shemeikka, Sirpa 1979. Opetustapahtuman kehitys kurssimuotoisessa opetuksessa. Kuopion korkeakoulu. Kansanterveystieteen laitos. Alkuperäistutkimukset 2.

Shemeikka, Sirpa & Syrjälä, Leena 1978. Kurssimuotoisen lukion arviointia ensimmäisen kokeiluvaiheen päättyessä. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tutkimusselosteita 31.

Skeggs, Beverly 2001. Feminist Ethnography. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 426–442.

Spiegelberg, Herbert 1994. The Phenomenological Movement. A Historical Introduction. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stacey, Judith 1988. Can there be a feminist ethnography? Women's Studies International Forum 1, 21–27.

Stanley, Liz & Wise, Sue 1993. Breaking Out Again. Feminist Ontology and Epistemology. London and New York: Routledge.

Stein, Edith 1989. On the Problem of Empathy. Käännös Waltraut Stein. Washington D. C.: ICS Publications.

Strandell, Harriet 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.

Sunnari, Vappu, Huuki, Tuija & Tallavaara, Anu 2005. Tyttönä pohjoissuomalaisessa globalisoituvassa koulussa. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä.

Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22, 35–50.

Suoranta, Juha 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.

Syrjälä, Leena 1989. Oppilasarviointi osana lukio-opiskelua ja opetusta. Oppilaiden ja opettajien näkemyksiä ja kokemuksia Alppilan lukiossa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 59.

Syrjäläinen, Eija 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.

Syrjäläinen, Eija 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.

Taipale, Joona 2006. Eideettisen fenomenologian periaatteet. Teoksessa Sara Heinämaa (toim.) Husserl, Edmund 2006. Uudistuminen ja Ihmisyys. Luentoja ja Esseitä. Suomentaneet Timo Miettinen, Sisko Pulkkinen & Joona Taipale. Helsinki: Paradeigma, 25–36.

Taipale, Joona 2009. Transsendentaalisen käsite ja kokemuksellisuus. Tiede & Edistys 3, 225–232.

Tamminen, Tuula 2004. Olipa kerran lapsuus. Helsinki: WSOY.

Tarmo, Marjatta 1992. ”Tytöt ne mutisee mekkoosa”. Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: SKS, 284–300.

Tedlock, Barbara 2000. Ethnography and Ethnographic Representation. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 455–486.

Thorne, Barrie 1993. Gender Play. Girls and Boys in School. Buckingham: Open University Press.

Tolonen, Tarja 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 135–158.

Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.

Tolonen, Tarja 2001a. Tyttöjen käsityksiä ihannenaiseudesta. Teoksessa Anne Puuronen & Raili Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 73–88.

Tolonen, Tarja 2002. Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 246–266.

Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.

Tuijula, Tiina 2007. Opintojen ohjaus opiskelijoiden kokemana. Teoksessa Kirsi Klemelä, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Arja Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 206, 123–151.

Tuorila-Kahanpää, Heidi 2003. Euroopan ikoni. Edith Steinin elämä 1891–1942. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Töttö, Pertti 1997. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä: Kampus kustannus.

Töttö, Pertti 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

Utriainen, Terhi 1999. Läsnä, riisuttu, puhdas. Uskontoantropologinen tutkimus naisista kuolevan vierellä. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 751. Pieksämäki: SKS.

Venkula, Jaana 2003. Taiteen välttämättömyydestä. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Vilkka, Matti 1992. Merleau-Ponty ja fenomenologinen kenttäteoria. Teoksessa Juha Varto (toim.) Fenomenologinen vuosikirja. Suomen fenomenologinen instituutti. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. VOL XXXVII, 21–75.

Virta, Arja 2007. Opettajien kokemukset opiskelusta ja työstä lukiossa. Teoksessa Kirsi Klemelä, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Arja Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 206, 295–323.

Vuorikoski, Marjo 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 131–154.

Vuorikoski, Marjo 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 31–61.

Vuorinen, Raimo & Välijärvi, Jouni 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Vähämäki, Jussi 1998. Elämänpolitiikka ja biopolitiikka. Teoksessa J. P. Roos & Tommi Hoikkala (toim.) Elämänpolitiikka. 2000-luvun kirjasto. Helsinki: Gaudeamus, 128–151.

Välijärvi, Jouni 1980. Lukion uuden opetussuunnitelman rakenne opettajien ja oppilaiden arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 150.

Välijärvi, Jouni 1984. Oppilasarviointi lukion opetuksellisen kehittämisen kohteena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 256.

Välijärvi, Jouni 1988. Jaksomuotoinen opetus lukion yleissivistävän tradition kehittäjänä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 15.

Välijärvi, Jouni 1990. Opintojen kulku ja siihen vaikuttavat tekijät lukiossa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 37.

Välijärvi, Jouni 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 54.

Välijärvi, Jouni (toim.) 1994. Luokattomuus lukion uudistamisen välineenä. Suuntana oppimiskeskus 3. Helsinki: Opetushallitus.

Välijärvi, Jouni 1997. Millä eväillä lukiosta yliopistoon? Lukiolaisten opiskeluvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 68.

Välijärvi, Jouni & Tuomi, Pertti 1995. Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 60.

Välijärvi, Jouni & Kuusela, Anssi 2001. Luokattomuus lukio-opiskelun uudistajana. Tampereen lukioiden luokattomuuden arviointi opiskelijanäkökulmasta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitoksen työpapereita 14.

Välijärvi, Jouni, Huotari, Niklas, Iivonen, Pekka, Kulp, Marianne, Lehtonen, Taina, Rönnholm, Harri, Knubb-Manninen, Gunnel, Mehtäläinen, Jouko & Ohranen, Sari 2009. Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40.

Väätäinen, Hanna 2002. Lähentävän katseen jäljillä: Tanssin havainnoimisen feministisiä mahdollisuuksia. Naistutkimus 2, 4–16.

Walkerdine, Valerie 1989. Counting Girls Out. London: Virago Press.

Walkerdine, Valerie 1990. Schoolgirl Fictions. London & New York: Verso.

Wheatley, Elizabeth 1994. How can we engender ethnography with a feminist imagination? A rejoinder to Judith Stacey. Women's Studies International Forum 4, 403–416.

Yliraudanjoki, Virpi 2004. Feministisen kouluetnografi(a)n paikantuminen. Julkaisussa Reetta Mietola & Helena Outinen (toim.) Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 elektroninen julkaisu. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 321–326. Saatavana www-muodossa: http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003.

Yliraudanjoki, Virpi 2007. Hille luokattoman lukio-opiskelun ihanteessa. Teoksessa Mervi Autti, Seija Keskitalo-Foley, Päivi Naskali & Heidi Sinevaara-Niskanen (toim.) Kuulumisia. Feministisiä tulkintoja naisten toimijuuksista. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 154–174.

Yliraudanjoki, Virpi 2008. Merleau-Ponty's in Northern Feminist Education Context. Teoksessa Anna-Teresa Tymieniecka (toim.) Education in Human Creative Existential Planning. Analecta Husserliana. The Yearbook of Phenomenological Research. Volume XCV. Dordrecht: Springer, 291–309.

Yliraudanjoki, Virpi 2009. Vaikea rakkaus kirjoittaa. Teoksessa Seppo I. Sotasaari (toim.) Ajattele – jos uskallat. Filosofi Toivo Salosen 60-vuotisjuhlakirja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 216–224.

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2009. Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Acta Universitatis Lapponiensis 171. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Young, Iiris Marion 1990. Throwing Like a Girl and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Yrjönsuuri, Raija 1989. Lukiolaisten opiskeluorientaatiot ja menestyminen matematiikassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 120.

Yrjönsuuri, Mikko, Reuter, Martina & Heinämaa, Sara 2003. Johdanto. Teoksessa Sara Heinämaa, Martina Reuter & Mikko Yrjönsuuri (toim.) Spiritus Animalis. Kirjoituksia filosofian historiasta. Helsinki: Gaudeamus, 7–16.

Ziehe, Thomas 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suomentaneet Raija Sironen & Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

Muita lähteitä

http://www.stat.fi

http://www.wikipedia.org

http://www.laaninhallitus.fi/lh/lappi/sivistys/home.nsf

http://www.minedu.fi