



Piritta Pietilä-Litendahl

Kasvatus, toimijuus ja voimaantuminen

**Kasvatusantropologinen tutkimus
andalusialaisten naisten arjesta**

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään
julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 2
marraskuun 15. päivänä 2014 kello 12

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright: Piritta Pietilä-Litendahl

Jakelu: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
FI-96101 Rovaniemi

puh. + 358 (0)40 821 4242
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Painettu
Acta Universitatis Lapponiensis 289
ISBN 978-952-484-773-5
ISSN 0788-7604

Pdf
Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 157
ISBN 978-952-484-774-2
ISSN 1796-6310

Kiitos

Tutkimustyöni on ollut matkoja kentälle ja kotiin – matkantekoa monella tapaa. Maisemat ja eletty arki ovat muuttuneet useaan otteeseen pitkän tutkimusprosessin aikana. Tutkimustyö on edennyt ajan ja tilan, ajatusten ja tilanteiden ehdoilla. Hetkittäin elämäni on rakentunut tavoitteellisesti tutkimusprosessin ympärille, toisinaan taas tutkimus on työntynyt arkeeni vain alitajuisesti. Missään vaiheessa Se ei kuitenkaan ole päästänyt minua otteestaan. Kun syksyllä 2013 nostin aineistopinot jälleen työpöydälleni, päätin, etten enää irrota otettani niistä. En ennen kuin Se olisi valmis.

Nyt Se on valmis ja olen iloinen saadessani kiittää kaikkia niitä henkilöitä, jotka ovat tehneet matkaa kanssani.

Ensimmäiset kiitoksen sanat osoitan tutkimusmatkani ohjaajalle, Kaarina Määttäälle. Kiitos opastuksestasi tutkimuksen poluilla. Satu Uusiautti, tukesi on ollut korvaamaton tutkimuksen ja tekniikan kivisissä käännteissä, kiitos. Teille Kaarina ja Satu, kuuluvat myös suurimmat kiitokset siitä, että sain nostettua tutkimukseni uudelleen työpöydälle ja tekstiliuskoista syntyi tekstikokonaisuus. Jaana Anglé, kiitos kannustavista sanoistasi. Sain niistä lisäpuhtia matkani loppumetreille. Lämmin kiitos kuuluu työni esitarkastajille, professori Eija Syrjäläiselle ja professori Tapio Aittolalle. Teidän rohkaisevat sananne ja rakentavat ehdotuksenne saattoivat tutkimukseni loppupisteeseen. Kiitos!

Tutkimusmatkani ei olisi koskaan alkanut ilman Soila Judén-Tupakan kannustavaa asennetta. Kiitos, että saatoit minua ensiaskeleissani kasvatusantropologian maailmassa. Samoin tahdon esittää kiitokset Anne Kurkelalle, Pigga Keskitalolle ja Eeva-Liisa Rasmukselle. Teitte tutkimuksen alkumetreit helpommiksi taivaltaa.

Kiitokseni saamastani tuesta Granadan yliopistossa: No habría podido realizar mis estudios en la Universidad de Granada sin el apoyo científico y burocrático de José Antonio González Alcantud, ¡Gracias! Además, quiero expresar mi gran agradecimiento a todos mis profesores que me han brindado sus conocimientos. Muchas gracias también a mi grupo de investigación “Observatorio de Prospectiva Cultural” y a mis compañeros Paula Bejarano, Lidia Caceres y Paolo Pecchioli, las personas que me han acompañado en el camino.

Matkallani kielten saloihin minua ovat opastaneet ja saattaneet oikeille poluille Richard Foley, Satu Uusiautti, Samantha Harjula, Tanja Salo sekä Zaira Pérez Ruiz. Thank you. Kiitos. Gracias.

Taloudellisesti tutkimustyötäni ovat tukeneet Lapin yliopisto, Suomalainen Konkordia-liitto, Suomen Akatemia ja Suomen Kulttuurirahasto. Olen saanut taloudellista tukea myös Menéndez Pelayon kansainväliseltä yliopistolta ja Pohjoismaiselta naistutkimusinstituutilta osallistuakseni jatko-opintokokonaisuuksiin Santanderissa ja Pietarissa. Kiitos, ilman tukea en olisi voinut keskittyä kenttätööhöni ja opintoihini.

Haluan kiittää tutkimukseeni osallistuneita Dúrcalissa ja läheisiäni Granadassa: Quiero agradecer a todos y cada uno que encontré en las calles y rincones de Dúrcal. Sobre todo las mujeres de ACERCA III y Agesval ¡Gracias por abrirme las puertas, gracias por abrirme vuestros corazones! Mi familia española: Pepe, Mari-bel, Tomás, Sara, José Tomás y Carmen, os lo debo todo. ¡Gracias una y otra vez!

Kiitos perheelleni, sukulaisilleni ja ystävilleni siitä, että olette kulkeneet vierelläni. Erityisesti kiitos vanhemmilleni, olette kaikilla tavoin mahdollistaneet tutkimusmatkani ja myöhemmät matkani tutkimukseen! Kiitos teille, kaikkein tärkeimmille, Ilkka, Aamu ja Iitu, Te olette tehneet tästä tutkimusmatkasta merkityksellisen.

Kellossa syyskuun 20. päivänä 2014

"Hoy sueño lo que quiero, sin preocuparme por nada"
(Bebe: Ella se ha cansado. Mukailtu.)

Tiivistelmä

Pietilä-Litendahl, Piritta Maria

Kasvatus, toimijuus ja voimaantumisen.

Kasvatusantropologinen tutkimus andalusialaisten naisten arjesta

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2014

Acta Universitatis Lapponiensis 289

Väitöskirja: Lapin yliopisto

ISBN 978-952-484-773-5

ISSN 0788-7604

Tiedostavaan lähestymistapaan ja kasvatusantropologiseen tutkimusotteeseen tukeutumalla voidaan rakentaa kulttuurisensitiivistä tietoa, joka avaa tutkittavan ilmiön merkityskenttiä sen toimijoiden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten kasvatusantropologista tutkimusotetta voidaan hyödyntää kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa huomioimalla sen vaihtuvat tarkastelukulmat ja epistemologiselta taustaltaan erilaiset käsitykset tutkitavasta ilmiöstä.

Tutkimus paikantuu Etelä-Espanjaan, andalusialaiseen urbaaniin kylään. Tutkimusaineisto tuotettiin kolme vuotta kestäneen etnografisen kenttätönn aikana. Tutkimusprosessi tukeutui refleksiiviseen ja dialogiseen tiedon tuottamisen tapaan sekä menetelmä-, aineisto- ja teoriatriangulaatioon. Tutkimusaineisto analysoitiin hyödyntäen etnografista lukutapaa sekä sisällön erittelyn ja temaattisen koodauksen keinoja. Tekstissä rakennetaan vuoropuhelua kulttuurin sisäisen ja teoreettisen viitekehyksen välille. Tutkimus koostuu avainkäsitteiden erittelystä sekä etnografisesta kontekstin, ilmiön ja tutkimusprosessin kuvauksesta.

Kontekstin aikuisikäisten naisten toimijuudet näyttäytyivät moninaisina ja jatkuvan neuvottelun kohteina. Kontekstissa vaikuttivat rinnakkain vahvat, historialliskulttuuriset naisten toimijuutta määrittävät perinteet sekä yhteiskunnalliset muutokset ja yksilölähtöiset muutostarpeet. Näistä edeltävät tukivat tapaistunutta, kodin ja perheen ympärille kietoutunutta toimijuutta. Kontekstissa vallalla olleet reunaehdot loivat kokemusta rajoittuneesta toimijuudesta. Muutokset ja muutostarpeet puolestaan tukivat neuvotteluja ammatillisesta ja aktiivisesta toimijuudesta.

Yhteisöllisellä tasolla muutostarpeisiin oli vastattu erilaisilla, aikuisille naisille suunnatuilla non-formaaleilla ja formaaleilla kasvatus- ja koulutustapahtumilla. Tekstissä lähestytään toteutettuja koulutuksellisia kokonaisuuksia voimaantumisen näkökulmasta. Kontekstin tarpeet ja haasteet huomioivat koulutukselliset tapahtumat edistivät naisten kriittistä ja tiedostavaa oman paikan, tarpeiden, mahdollisuuksien ja rajojen hahmottamista. Ne antoivat välineitä ja tukea vaikuttamiseen sekä muutoksen toteuttamiseen.

Tutkimusprosessin osallistuva, osallistava ja tiedostava tutkimusote aktivoi tutkimukseen osallistuneita naisia. Omista kokemuksista ja näkemyksistä puhuminen vahvisti tunnetta oman elämän merkityksellisyydestä.

AVAINSANAT: kasvatusantropologia, etnografia, tiedostava tutkimus, toimijuus, voimaantuminen, aikuiskoulutus, informaali kasvatus, non-formaali kasvatus, koulutus

Abstract

Pietilä-Litendahl, Piritta Maria

Education, Agency, and Empowerment:

An Educational-Anthropological Study on Andalusian Women's Everyday Lives

Rovaniemi: The University of Lapland, 2014

Acta Universitatis Lapponiensis 289

Doctoral dissertation: University of Lapland

ISBN 978-952-484-773-5

ISSN 0788-7604

With a conscious, educational-anthropological research approach one can produce culturally sensitive information of the research phenomenon and its various meanings from the viewpoint of subjects in the field. In this study, it is evaluated how the anthropological approach can be utilized in educational research by examining various analytical viewpoints and epistemologically diverse understandings about the research phenomenon.

The research was done in Southern Spain, in an urban Andalusian village. The research data were obtained during three years of ethnographic field work. The research process was based on reflective and dialogic ways of producing knowledge as well as on method, data, and theory triangulations. The data were analyzed by using ethnographic interpretation and thematic coding. The research report includes a dialogue between the culture-specific and theoretical frameworks. The study consists of an analysis of key concepts, descriptions of the ethnographic context, phenomenon, and research process.

The adult women's agency within the research context seemed manifold and target of constant negotiations. Strong historical-cultural traditions defining women's agency appeared side by side with societal changes and individual-based needs for changes. The former supported routine based agency intertwined around home and family. Prevailing conditions provided women with a sense of limited agency. Changes and needs for change supported negotiations about professional and active agency.

At the communal level, needs for change were met with various non-formal and formal educational events aimed at adult women. The educational entities are analyzed from the point of view of empowerment. Events which took contextual needs and challenges into account enhanced women's ability to conceive their place, needs, and opportunities critically and consciously. These events also provided women with the means and support to influence and realize change.

The participatory, participating, and conscious research approaches activated the research participants. Discussing their own experiences and opinions strengthened women's sense of the meaningfulness of their lives.

KEY WORDS: anthropology of education, ethnography, conscious research, agency, empowerment, informal education, non-formal education, formal education.

Resumen

Pietilä-Litendahl, Piritta Maria

Educación, agencia y empoderamiento:

Investigación antropológico-educativa sobre la vida cotidiana de las mujeres andaluzas

Rovaniemi: Universidad de Laponia

Acta Universitatis Lapponiensis 289

Tesis doctoral: Universidad de Laponia

ISBN 978-952-484-773-5

ISSN 0788-7604

Mediante una investigación consciente basada en un enfoque antropológico-educativo se puede obtener información culturalmente sensible que, a su vez, descifra los diversos significados del fenómeno investigado desde el punto de vista de los sujetos que forman parte del campo de estudio. En este estudio se examina cómo se puede utilizar el enfoque antropológico en la investigación educativa, teniendo en cuenta varios puntos de vista y percepciones epistemológicamente diversas sobre el fenómeno investigado.

La investigación se llevó a cabo en un pueblo urbano de Andalucía, en el sur de España. Los datos de la investigación se obtuvieron mediante un trabajo de campo etnográfico que duró aproximadamente tres años. El proceso de investigación se basó en formas reflexivas y dialógicas de producción de conocimiento, así como en la triangulación de métodos, datos y teorías. Dichos datos fueron analizados mediante interpretación etnográfica y codificación temática. El contenido de la investigación incluye un diálogo entre la cultura específica y los diferentes marcos teóricos. El estudio consiste tanto en un análisis de los conceptos clave como en las descripciones etnográficas del contexto, fenómeno y proceso de investigación.

En el contexto investigado, la voluntad y acción de las mujeres adultas era compleja y foco de negociaciones constantes. Fuertes tradiciones histórico-culturales que definen la agencia de estas mujeres aparecían paralelamente asociadas a los cambios sociales y necesidades de cambio individual. Las tradiciones anteriormente mencionadas están ligadas al hogar y la familia. Las condiciones prevalecientes aportaban un sentido limitado acerca de su voluntad y acción en las mujeres. Por el contrario, los cambios y las necesidades de cambio posibilitaron las negociaciones sobre agencia profesional y activa. A las necesidades de cambio que surgían en la comunidad, se respondía con diversos eventos educativos de carácter formal e informal, dirigidos por las propias mujeres. En el texto se aborda las entidades educativas desde el punto de vista del empoderamiento.

Los acontecimientos educativos que tenían en cuenta los retos y las necesidades contextuales aumentaban la capacidad de las mujeres de concebir su propio espacio, necesidades y oportunidades de manera crítica y consciente. Además, estos eventos dotaban a las mujeres de los medios y el apoyo para influir y realizar los cambios necesarios.

El proceso de investigación participativo, inclusivo y consciente activó a las mujeres encuestadas. El hecho de hablar de sus propias experiencias y opiniones fortaleció la importancia que estas mujeres otorgaban a sus propias vidas.

PALABRAS CLAVE: antropología de la educación, etnografía, investigación consciente, agencia – voluntad y acción, empoderamiento, educación de adultos, educación informal, educación no formal, educación formal.

Sisällys

1 JOHDANTO – MATKA TUTKIMUKSEEN JA TUTKIMUSMATKA	11
1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tausta	11
1.2 Tutkimuskysymykset	13
1.3 Tutkimusraportin rakenne	14
2 TOOREETTISIA HORISONTTEJA	16
2.1 Tieteen kenttien välissä	16
2.2 Kurkistuksia kasvatustantropologian historiaan	20
2.3 Tiedostavaa tutkimusta	22
2.4 Tooreettisia lähestymisiä arjen toimijuuteen	25
2.5 Näkökulmia voimaantumiseen	29
3 TUTKIMUSMETODOLOGIASTA JA TUTKIMUSPROSESSISTA	34
3.1 Avauksia etnografiseen metodologiaan	34
3.2 Kenttätyö ja työni kentällä	38
3.3 Aineiston tuottaminen	42
3.4 Kokemuksista kertomukseksi	45
4 KERTOMUSTEN PAIKANTAMINEN JA KERTOMUKSIA PAIKOISTA	48
4.1 Kaikuja kylän elämästä	49
4.2 Koulutus on tulevaisuutta varten	56
4.3 Puhetta perheestä ja kasvatuksesta	60
4.4 <i>Ama de casa</i> – rutinoituneet tehtävät ja toimijuus	65
4.5 Palkkatyö – näkymättömästä avusta uran luomiseen	68
4.6 Kentän todelliset toimijat	73
Carmen	74
María Dolores	76
María Ángeles	84
Sonia	89
Sara	95
4.7 Toimijuudesta toiseen	101
5 KOHTI KOKONAISTULKINTAA	105
5.1 Keskustelua kasvatustantropologiasta	105
5.2 Voimaantumalla uusiin toimijuuksiin	110
5.2.1 Toimijuuksien yhteenkietoutuminen	111
5.2.2 Toimijuuden ja voimaantumisen vuorovaikutus kasvatuksen kentässä	113
6 TIEDON TARKASTELUA	119
6.1 Pohdintaa tutkimusprosessissa ja tutkimusprosessista	119
6.2 Yhteenkiedotut ajatukset	124
LÄHTEET	127
LIITTEET	137

1 Johdanto – matka tutkimukseen ja tutkimusmatka

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tausta

”(...) vapaus, tuntiessani itseni hyödylliseksi, tehdessäni jotain itseäni varten, jotain hyödyllistä, jotain... Että minä tunnen olevani minä.”

”(...) libertad, en sentirme útil, en que voy a hacer algo pa' mi, algo útil, algo... Que me voy a sentir yo.” (María Dolores)

Fragmentoitunut ja alati muuttuva yhteiskuntamme asettaa uusia haasteita kasvat- ja koulutuskäytännöille sekä niiden tutkimukselle. Kasvatustieteellisen tutkimuksen yhtenä vallitsevana puheena on ollut kasvatuksellisten ilmiöiden kokonaisvaltainen ja kulttuurisensitiivinen lähestymistapa. Kasvatuksen käytännöille on puolestaan asetettu haasteita kulttuuristen valtarakenteiden murtamiseksi.

Edellä siteeraamani sanat kietovat yhteen tutkimukseni pääteemat, tiedostavan tutkimuksen sekä toimijuuden ja voimaantumisen. Lähestyn tiedostavaa tutkimusta ja tutkimusprosessia kasvatuseritieteellisen antropologian näkökulmasta. Tutkimukseni juontuu vuosiin 1999–2007, jolloin asuin Andalusianssa, Etelä-Espanjassa. Havaintoni ja omakohtaiset kokemukseni herättivät tutkimuksellisen kiinnostukseni naisten kulttuuriin ja sosiaalisiin paikantumisiin sekä kasvatuksen ja koulutuksen merkityksiin. Tutkimukseni empiirinen aineisto on tuotettu etnografisessa kenttätyössä vuosien 2004–2007 aikana. Toimijuutta ja voimaantumista hahmotan kenttäkontekstissa asuneiden naisten kertomusten sekä havaintojeni varassa. Huomioin erityisesti informanttejani yhdistävät ja erottavat tekijät. Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda näkyväksi kontekstissa todentuneita toimijuuksia sekä näkemyksiä ja kokemuksia hallitsevia kulttuurisia rakenteita ja reunaehdoja. Näkyväksi tuominen ja keskustelu ovat yksi tapa ja tutkimuksen keino sekoittaa olemassa olevia valtasuhteita. Ne vahvistavat myös ihmisten mahdollisuuksia tiedostaa omaa toimintaansa ja paikkaansa yhteiskunnassa. (Vrt. hooks 1994, 139; Suoranta 2005, 17, 58–59; Suoranta & Ryyänen 2014.)

Tutkimukseni lähtökohtana on kasvatuksellisen ja antropologisen tutkimusotteen yhdistäminen tutkittavan ilmiön sekä sen metodologian ja epistemologian

osalta. Antropologinen silmä tarkentuu tutkimuksessani eri sukupolvia edustavien naisten toimintaan. Lisäksi se paikantaa tutkimuksen metodologisen ja epistemologisen kehyksen kasvatustutkimukseen ja etnografisiin menetelmiin. Tutkimuksessani kasvatuksen tarkastelukulma on holistinen – kontekstin reunaehdot huomioiva ja erilaiset kasvatukselliset prosessit yhteen kietova.

Tarkastelen rinnakkain kasvatuksellisia ja koulutuksellisia prosesseja sekä kasvatustutkimuksen hyödyntämistä tutkittaessa erilaisia kasvatuksen ilmiöitä. Olen kiinnostunut siitä, miten naiset näkevät oman toimijuutensa arjessa, kuinka he jäsentävät arkeaan eri toimijuuksien valossa sekä siitä, miten ilmiötä voidaan tutkia. Arki luo viitekehyksen toiminnan mahdollisuuksiin ja edellytyksiin (Jokinen 2005, 12). Toimijuuksien muodostaminen vaatii puolestaan jatkuvaa neuvottelua ja reflektointia, voimaantumista (Gordon 2005), jota tutkimuksessani tarkastelen kasvatuksellisten prosessien luomien mahdollisuuksien ja rajojen valossa. Koska asettamani tutkimusongelmat vaativat vaihtuvia tarkastelukulmia ja paikantumista, reflektoin tutkimuksessani erilaisten etnografisten menetelmien käyttöä. Lisäksi käsittelen tiedostavan ja kulttuurisensitiivisen tutkimusprosessin rakentumista.

Kasvatustutkimuksessa kasvatuksen ja kontekstin välinen suhde on paradoksaalinen. Kasvatus on aina sidottu aikaan ja paikkaan, joten kasvatuksellista toimintaa voidaan ymmärtää vain sen taustakontekstin reunaehdot huomioiden. Kasvatus voidaan kuitenkin ilmiönä hahmottaa kulttuureja läpileikkaavaksi ja aina läsnäolevaksi. Se luo inhimillistä, tiedostettua ja tiedostamatonta jatkumoa kulttuuriin kertomuksiin sekä merkityksiä universaaliin käsitykseen ihmisyydestä. (Vrt. Sanmartín 2003, 34.) Kasvatus on siis yhdenaikaisesti erityistä ja jaettavaa.

Olen valinnut tutkimukseeni ajan rajoittaman mutta tutkimuskontekstin aikuisikäisiä naisia läpileikkaavan näkökulman, koska olen halunnut luoda etnografisen ajankuvan. Tarkastelukulma on kasvatustutkimuksen perspektiivistä mielenkiintoinen, vaikka naisten fyysinen elämisaailma on sama, he elävät sitä ja siinä eri tavoin. Olen ollut kiinnostunut jokaisen tutkimukseeni osallistuneen naisen yksittäisestä elämäntarinasta ja kokemusaailmasta, mutta näkyväksi olen halunnut tuoda yhteisen, jaetun tarinan.

Kasvatustutkimuksen mukaisesti tutkimustulokseni ovat hyödynnettävissä myös tutkimuskontekstin ulkopuolella. Tutkimustani voidaan lukea ajallisesti ja tilallisesti rajattuna etnografisena kuvauksena. Sen tarkoituksena on *tihään kuvauksen* (Geertz 1993) avulla tuoda näkyväksi naisten toimijuutta vahvistavia ja muuttavia kasvatuksellisia prosesseja. Tutkimusta voidaan lukea myös käytännön esimerkkinä siitä, kuinka erilaiset ja eri kohderyhmille suunnatut kasvatukselliset toimintakentät vaikuttavat yhdenaikaisesti rajatussa kontekstissa ja kuinka ne voivat tukea muutoksia yksilön ja yhteisön tasolla. Teoreettisen käänteen ja tulkinnan kautta tutkimus ottaa osaa keskusteluun siitä, kuinka konteksti- ja

toimijalähtöisyys voivat edesauttaa positiivisia muutoksia. Tutkimuksen tarkoituksena on edistää informaalin ja non-formaalin kasvatuksen sekä koulutuksen välistä vuoropuhelua, yhteisten päämäärien asettelua sekä yhteistyötä käytännön tasolla.

1.2 Tutkimuskysymykset

”(...) tutkija määrittää kenttää tutkimuskysymyksillään.” (Hakala & Hynninen 2007, 213.)

Tutkimusta suunnitellessani tutkimusongelmani alkoi hahmottua kaksijakoisena. Esiin nousivat sekä tutkimusotetta että tutkimuskentällä olevia kasvatuksellisia prosesseja koskevat kysymykset. Asetin tutkimukselleni kaksi tavoitetta. Ensimmäiseksi tavoitteeksi asetin kasvatusantropologisen tutkimusotteen jäsentämisen ja edelleenkehittämisen suomalaisessa tiedeperinteessä. Toisena tavoitteenani oli rakentaa ajankuva tutkimuskontekstin aikuisikäisten naisten toimijuuksista ja niihin liittyvistä muutosneuvotteluista kasvatuksellisten tapahtumien ja voimaantumisen kautta. Lopulliset tutkimustehtävät hioutuivat tavoitteiden kautta kenttätöissä. Pysin vastaamaan tutkimuskysymyksiini tekemieni osatutkimusten kautta. Olen tehnyt osana tutkimusprosessiani myös monografisen teoksen ”Vidas en el tiempo. Aproximación a la vida de un pueblo y sus mundos femeninos.” ”Elämänkulkuja ajassa. Lähestymisiä erään kylän elämään ja sen naisten maailmoihin” (Pietilä 2005b), joka toimii tämän tutkimuksen etnografisen kertomuksen pohjana. Tutkimuksen yhteenvedo-osuus kokoaa ja täydentää osatutkimuksissa saatuja tuloksia erityisesti teorian, tutkimusprosessin sekä informaalin kasvatuksen näkökulmasta.

Tutkimusotetta koskevat tutkimuskysymykseni ovat:

Miten kasvatusantropologiaa voidaan hyödyntää kasvatustieteellisessä tutkimuksessa?

Millainen on kasvatusantropologinen tutkimusprosessi?

Tutkimuksessani tarkastelen kasvatusantropologista tutkimusotetta sen kolmen paradigman, metodologian, epistemologian ja ontologian näkökulmasta. Selvitän, millaista tietoa voidaan tuottaa kasvatusantropologisen tutkimuksen kautta. Selkeytän tiedon tuottamisen prosessia kenttätutkimuskokemukseni ja teoreettisen tiedon välisessä dialogissa.

Pysin vastaamaan tutkimuskysymyksiini erityisesti kahden ensimmäisen osatutkimukseni kautta. Tekstissä ”Näköaloja kasvatusantropologiaan” (Pietilä 2006) pohdin etnografisten menetelmien tarjoamia mahdollisuuksia kasvatustieteen

tutkimuskentässä. Yhteisartikkelissa ”Kasvatusantropologinen tutkimusprosessi – tutkija kulttuurisen ymmärryksen tiellä” (Pietilä & Lauhamaa 2008) tutkimuksen kohteena ovat kasvatusantropologinen tutkimusprosessi ja tutkijan paikantuminen. Yhteenvedo-osassa käyn läpi omaa tutkimusprosessiani empirian ja teorian valossa.

Kasvatuksellisten ilmiöiden osalta vastaan tutkimuskysymyksiini:

Millaisia toimijuuksia naiset sisäistävät ja todentavat arjessaan?

Miten kasvatukselliset ja koulutukselliset prosessit muovaavat naisten toimijuutta?

Kasvatuksellisten viitekehysten, informaalin ja non-formaalin kasvatuksen sekä formaalin koulutuksen yhteenkietoutumana tarkastelen, mitä mahdollisia toimijuuksia naiset sisäistävät ja todentavat omassa arjessaan. Pohdin myös, millä tavoin kasvatukselliset ja koulutukselliset prosessit voivat tukea erilaisten toimijuuksien syntymistä ja voimaantumisen prosessia.

Pyrin saavuttamaan tutkimustehtäväni erityisesti kolmannen ja neljännen osatutkimuksen sekä yhteenvedon kautta. Osatutkimukset keskittyvät kasvatuksellisiin ja koulutuksellisiin prosesseihin niiden tarjoamien muutosmahdollisuuksien sekä voimaantumisen näkökulmasta. Tekstissä ”A Space of Our Own. Non-Formal Education for Elder Women in Andalusia” (Pietilä 2009) tarkastelun kohteena on non-formaali kasvatusta ja informanteina ovat informaalia hoivatyötä tekevät pääsääntöisesti iäkkäät naiset. Yhteisartikkelissa (Pietilä-Litendahl & Uusiautti 2014) ”Finding Empowerment through Continuing Training – Spanish Women’s Perceptions” tutkimuksen kohteena on puolestaan formaali täydennyskoulutus ja informanteina ovat siihen osallistuneet työikäiset, työttömät naiset. Yhteenvedossa tarkastelen toimijuutta ja voimaantumista teoreettisesta ja empiirisestä perspektiivistä. Etnografisessa kertomuksessa kuvaan naisten arjen toimijuuksia sekä eri toimijuuksiin kohdistettuja näkemyksiä ja asenteita. Kokonaistulkinnassa tuon puolestaan esille toimijuuden ja voimaantumisen välistä vuoropuhelua.

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Väitöskirjani yhteenvedo-osiossa lähden liikkeelle tutkimuksen teoreettisesta taustasta. Pääluvussa 2 paikannan tutkimukseni teoreettiseen kenttään ja avaan käyttämiäni teoreettisia käsitteitä. Aloitan hahmottamalla kasvatusantropologian taustaa ja sen keskeisiä ajatuksia. Luon läpileikkauksen kasvatusantropologian historiaan ja tuon esille tutkimukseni yhtymäkohtia muihin tieteellisiin konteksteihin. Tämän jälkeen käyn läpi tutkimustani ohjanneita toimijuuden diskursseja. Pääluvun loppuun kytken yhteen tutkimuksessa hyödyntämiäni voimaantumisen teorioita.

Käsittelen pääluvussa 3 tutkimusprosessini vaiheita sekä menetelmävalintojani teorian ja etnografisen tiedon varassa. Aluksi tarkastelen etnografisen metodologian teoreettista taustaa. Sen jälkeen avaan kenttätutkimuksessa käyttämiäni menetelmiä sekä työn kokonaisuuden että osatutkimusten valossa. Kuvaan myös kenttätutkimukseni osia ja reflektoin omaa kenttätutkimuskokemustani. Pääluvun lopussa käyn läpi tutkimusprosessiani kokonaisuutena.

Pääluvun 4 tarkoituksena on luoda etnografinen kuvaus, joka selkeyttää tutkimukseni ajallista, tilallista ja toiminnallista sosiokulttuurista kehystä. Alussa hahmotan tutkimuskenttää kokonaisvaltaisesti, minkä jälkeen keskityn kontekstin kasvatuksellisten viitekehysten kuvaukseen. Tarkastelen kasvatusta ja perheen käsitteitä eri näkökulmista. Tämän jälkeen lähestyn kulttuurista naisen positiota ja avaan kontekstin työmarkkinoita huomioiden erityisesti naisten aseman, mahdollisuudet ja haasteet. Pääluvun lopussa kuvaan tutkimukseeni osallistuneiden informanttien kokemuksia ja käsityksiä koulutuksesta, perinteisestä *ama de casan* positiosta sekä palkkatyöstä moniäänisen etnografisen kerronnan muodossa, lisäksi teen erottelevaa luentaa eri tavoin paikantuneiden informanttien kertomuksista.

Lähestyn tutkimukseni kokonaistulkintaa pääluvussa 5. Ensiksi käyn läpi tutkimusotetta koskevia tutkimustuloksiani tukeutuen osatutkimuksissa I ja II sekä yhteenveto-osiossa tekemiini päätelmiin. Tämän jälkeen esittelen toimijuuteen ja voimaantumiseen liittyvät tutkimustulokset nojaten erityisesti osatutkimuksiin III ja IV sekä yhteenvedossa esittämiini ajatuksiin. Pääluvun lopussa teen kokonaistulkintaa naisten toimijuuksien limittymisestä ja muutoksista sekä hahmotan kasvatusprosessit yhdistävää voimaantumisen mallia.

Viimeisessä pääluvussa tarkastelen tutkimustani luotettavuuden, pätevyyyden sekä eettisyyden näkökulmasta. Lopuksi pohdin tutkimukseni antia molemman pääteeman valossa kohdistaen katseeni myös tulevaisuuteen.

2 TEOREETTISIA HORISONTTEJA

Tässä pääluvussa tähyän kohti tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Juurruttaakseni tutkimukseni osaksi tieteen kenttää hahmotan sitä ensiksi kasvatustantropologisen ajatusmaailmaan kautta. Tämän jälkeen otan askelia myös kriittisen pedagogiikan ja feministisen antropologian suuntaan täsmentääkseni tutkimukseni taustoja ja selkeyttääkseni omaa tietoista paikantumista. Lopuksi avaan keskeisiä käsitteitäni, toimijuutta ja voimaantumista, teorioiden välisten vuoropuheluiden kautta.

2.1 Tieteen kenttien välissä

”Kasvatustantropologia pyrkii kriittisesti tarkastelemaan unelmaa kaikkivoivasta kasvatuksesta ja kasvatuksen voimattomuudesta sekä paljastamaan jännitteitä ihmisyyden täydellisyyden mahdollisuuksien ja muutoksen haasteiden väliltä. Sitä se pyrkii myös näyttämään kasvatuksen mahdollisuudet.”

”Educational anthropology aims, on the other hand, to criticise the fantasies of omnipotence or powerlessness of education, and, on the other hand, to reveal the tension between possibility of human perfection and the difficulty of human change, and therefore to show the possibilities of education.” (Wulf 2002, 2. Käännös PP-L.)

Kasvatustantropologista tutkimusta tehtäessä tutkijan ensimmäisenä haasteena on tutkimusotteen ja sen teoreettisen kentän selkeyttäminen. Tutkimusotteesta käytetyn englanninkielisen nimistön rikkaus, muun muassa Anthropology of Education, Educational Anthropology, Anthropology of Schooling, Anthropology and Education, Education and Cultural Process ja Schooling in a Cultural Dialogue, kertoo omaa kieltään tutkimusotteen monimuotoisuudesta ja hajanaisuudesta. Pääasiassa nimitykset mukailevat tutkimusotteen ontologista kahtiajakoa koulutuksen ja kasvatuksen välillä. Suomenkielisessä kirjallisuudessa nimitys kasvatustantropologia on vakiintunut, vaikka sen rinnalla käytetäänkin termejä ”kasvatuksen antropologia”, ”koulutuksen antropologia” ja ”koulutustantropologia”. Sen sijaan tutkimusotteen asema on yhä vakiintumaton. (Ks. Judén-Tupakka 2003, 313; Suoranta 2008; ks. myös Pietilä 2006, 430–433; Pietilä & Lauhamaa 2008, 440.)

Kasvatus on yhdenaikaisesti universaali ja erityinen ilmiö. Se voidaan nähdä yleisinhimillisenä, kulttuureja yhdistävänä tekijänä, joka luo, muuttaa ja säilyt-

tää kulttuureja, tehden kulttuureista ja kasvatuksellisista prosesseista kontekstisidonnaisia. Kasvatuksellisten prosessien myötä ihmisestä tulee yksilö ja osa sosiaalkulttuurista kontekstia. Kasvatusantropologia on tieteenalana kiinnostunut kasvatuksesta prosessina, lopputuloksena ja ilmiönä. (Bernal-Martínez de Soria, 2008; Mead 2002; Spindler & Spindler 2000, 55–57.) Kasvatusantropologialle on ominaista tutkittavan ilmiön kokonaisvaltainen lähestyminen. Kasvatus ja koulutus nähdään ennen kaikkea kulttuurisina prosesseina, joihin vaikuttavat kontekstin sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet sekä vuorovaikutussuhteet. (Esim. Bernal-Martínez de Soria 2008; Judén-Tupakka 2000, 15; Palmu 2003; Ruiz Corbella 2002; Spindler & Spindler 2000; Wulf 2002, 32–34; vrt. Pietilä 2005a.) Aurora Bernal-Martínez de Soria (2008) erottelee kasvatusantropologian kantaviksi teemoiksi identiteetin, vaikuttamisen, huolen sekä arvot, joista erityisesti kansalaisuuden ja kulttuurisen jatkumon ajatukset ovat ajankohtaisia.

Tutkimusote voidaan määritellä antropologiseksi tutkimukseksi, jonka ontologinen paradigma paikantuu kasvatustieteiden kenttään (esim. Spindler & Spindler 1992; 2000; Wulf 2002). Kulttuurintutkimuksen värittämän kasvatuskäsityksen myötä arkea pidetään oppimisen perustana. Näin ollen koulu on vain yksi mahdollinen oppimisympäristö. (Aittola & Suoranta 2001, 21; Antikainen 1996.) Kasvatusantropologi tarkastelee kasvatustieteiden näkökulmasta ihmisten elämää, kulttuuria ja vuorovaikutusta, jäsentäen ne suhteessa kontekstin olosuhteisiin (ks. esim. Spindler & Spindler 2000). Christoph Wulf (2002, 2) määrittää kasvatusantropologian tehtäväksi kasvatuksellisia ilmiöitä koskevan tiedon dekonstruoinnin, analysoinnin, järjestämisen, uudelleen arvioinnin ja uuden tiedon tuottamisen kriittisestä ja antropologisesta näkökulmasta. Kasvatusantropologi voi työssään hyödyntää antropologian ja kasvatustieteiden menetelmiä ja teorioita. Metodologinen paradigma kiinnittyy etnografiseen menetelmäkenttään ja epistemologinen paradigma hahmottuu tutkijan ja tutkittavan ilmiön kontekstisidonnaisissa vuorovaikutussuhteissa. (Esim. Bernal-Martínez de Soria 2008; Geertz 1993; Judén-Tupakka 2000, 15; Pietilä 2005a; 2006; Spindler & Spindler 1992; 2000; Wulf 2002.) George Spindler (Spindler & Spindler 2000, 5) korostaa, että nykykäytäntöjen vastaisesti etnografisen metodologian ei tulisi olla kasvatusantropologisen tutkimuksen ytimessä, vaan painopisteen tulisi olla varsinaisessa ongelmassa, kasvatuksessa (ks. myös Spindler & Spindler 1992, 62).

Tutkimuksen kohteena kasvatusantropologiassa ovat kontekstiin paikannettavat kasvatuksen ja koulutuksen eri muodot sekä niihin liittyvät tapahtumat, henkilöt ja ideologiat. Kasvatuksen muodot, informaali ja non-formaali kasvatus sekä formaali koulutus, hahmottuvat kasvatusantropologisesta perspektiivistä kahteen ryhmään, tietoiseen ja organisoituun kasvatukseen, jota edustavat esimerkiksi koulu, harrastukset ja järjestötoiminta, sekä päivittäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaan, osittain tiedostamattomaan kasvatukselliseen toimintaan, jolloin tutkimus

kohdistuu enkulturaatio- ja sosialisatioprosesseihin sekä arjen oppimiseen. (Aittola 2001; Antikainen 1996; Niemelä 2001; Pietilä 2006, 431; Pietilä & Lauhamaa 2008, 443; Ruíz Corbella 2002, 209; vrt. myös Aittola & Suoranta 2001.) Toisaalta myös organisoidussa kasvatuksellisessa toiminnassa on erotettavissa virallinen, opetussuunnitelmaan sidottu taso sekä informaali taso, joka koostuu koulutuskontekstin sosiaalisista vuorovaikutussuhteista ja alakulttureista (vrt. Lahelma & Gordon 2007, 17; Laine 1997; Paju 2009; Syrjäläinen 1990, 2–3). Tutkittava kasvatustieteellinen ilmiö nähdään osana muita kasvatuksellisia ja koulutuksellisia prosesseja. Rinnakkaiset kasvatustieteelliset prosessit ovat siten vuorovaikutussuhteessa toisiinsa nähden, eikä tämä suhde ole aina ongelmaton. Kasvatus- ja koulutusprosessit voivat olla esimerkiksi tavoitteiltaan ja toimintatavoiltaan ristiriitaisia. (Pietilä 2005b, 102–103; 2006; Pietilä & Lauhamaa 2008, 443; Spindler & Spindler 2000, 76–84, 90–93; vrt. Keskitalo 2010, 237–253; Linkola 2014; Ogby 1988.)

Kasvatusantropologia luetaan useimmiten yhdeksi sosiaali- ja kulttuuriantropologian alalajiksi (esim. Bernal-Martínez de Soria 2008; Suoranta 2008, 1, 4). Kasvatusantropologian syntyhistorian näkökulmasta kulttuuriantropologien tekemät havainnot kulttuurirelatiivisyydestä sekä kontekstin merkityksestä ovat elintärkeitä (vrt. esim. Malinowski 1984; Mead 2002), sillä ne antoivat käsitteellisiä ja teoreettisia työkaluja koulutus- ja kasvatustieteiden ja niiden välisten ristiriitojen ymmärtämiseen (vrt. esim. Keskitalo 2010; Ogby 1988; ks. myös Suoranta 2008, 2–3). Sosiaaliantropologian tutkimusperinteen heijastukset ovat näkyvissä ennen kaikkea kasvatustieteiden ja koulutusprosessien vuorovaikutussuhteiden tutkimuksissa (vrt. Evans-Pritchard 1969; Palmu 2003; Spindler & Spindler 2000, 57–58).

Kasvatusantropologian määritelmät ovat osittain päällekkäisiä kasvatustieteen näkökulmasta tehtyjen etnografisten tutkimusten kanssa (ks. esim. Judén-Tupakka 2000; 2003; Pietilä 2006; Suoranta 2008). Antropologian ja etnografian välinen rajanveto on haasteellinen kasvatustieteen ohella myös muissa tutkimuksen kentissä. Käsitteet limittyvät ja sekoittuvat monella tasolla. Antropologinen tutkimus tehdään etnografista metodologiaa hyödyntäen. Antropologi kirjoittaa tutkimuksensa tulokset useimmiten etnografiseksi kuvaukseksi, jota seuraa tai jonka sisään limittyvät myös tulkinnat ilmiöstä. Tästä huolimatta puhuttaessa tutkimusotteesta antropologia ja etnografia eivät ole toistensa synonyymejä. (Vrt. esim. Fingerroos 2003; Ingold 2008; Suoranta 2008, 3, 12–16; ks. myös Spindler & Spindler 1992, 59; 2000, 5.)

Luennossaan *Anthropology is Not Ethnography* (2008) Tim Ingold määrittää antropologian tavoitteeksi laajan, vertailevan ja kriittisen ymmärryksen etsimisen ihmisestä ja tiedosta. Etnografian tavoitteena on puolestaan kuvailla ihmisten elämää tarkasti ja sensitiivisesti tukeutuen tarkkaan havainnointiin ja pitkittyneeseen oma-kohtaiseen kokemukselliseen tietoon. Ingoldin mukaan tutkimusotteiden erillisyyttä luotiin sosiaaliantropologian perustaa rakennettaessa, Alfred Reginald Radcliffe-Brownin (1968) tehdessä eron idiografisen ja nomoteettisen tiedon välille. Antro-

pologiseen tietoon liittyy aina tulkinnallinen ja teoreettinen käänös, joka kantaa sisällään ajatuksen tiedon merkityksestä yleisemmällä tasolla, konkreetin tutkimuskentän ulkopuolella (vrt. Geertz 1993; Sanmartín 2003, 34; Syrjäläinen 1990, 4, 16; Wolcott 1994). Antropologinen tieto vaatii siten etääntymisen kentästä (vrt. Coffey 2005, 215; Gothóni 1997, 142–143) ja vertailevaan analyysiin perustuvan tulkinnan, joka sitoo ilmiön laajempaan kontekstiin tai diskurssiin (vrt. Geertz 1993; Sanmartín 2003, 34; Syrjäläinen 1990, 4, 252). Ingold korostaa antropologian ja etnografian eron näkyvän myös tarkoituksellisesti nimityksissä, *logia* on tiedettä ja *grafia* puolestaan (tieteellistä) kuvailua. Antropologia on Ingoldin mukaan tutkimusta ihmisten olosuhteista, elämäntilanteista ja mahdollisuuksista maailmassa. (Ingold 2008.)

Nämä eronteot ovat nähtävissä myös diskursseissa, joissa pureudutaan kasvatustutkimuksen antropologian ja -etnografian rajoihin ja rajan ylityksiin (vrt. esim. Pietilä 2006; Pietilä & Lauhamaa 2008; Suoranta 2008). Tuula Gordon, Elina Lahelma ja Jane Holland (2004, 172–173) tekevät rajanvetoa antropologian ja kouluetnografian välille ilmiön tuttuuteen tai vierauteen tukeutuen, jolloin (kasvatus)antropologisesta tutkimuksesta on kyse, jos tutkimuskonteksti on tutkijalle vieras. Juha Suoranta (2008, 14–16) puolestaan korostaa kenttätööhön liittyvän siirtymäriitin merkitystä kasvatustutkimuksen tutkimuksen merkinä. Tällä hän viittaa kenttätöön pitkäkestoisuuteen sekä tutkimuskontekstin *sisälle pääsemiseen*, jotka mahdollistavat kulttuurisen ymmärtämisen syntymisen myös tutkijalle ennestään vieraassa kontekstissa (emt; ks. myös Tapaninen 1996, 1–9). Rajat ”tutun” ja ”vieraan” välillä ovat kuitenkin muuttuneet myös antropologian tutkimuksen kentässä. Tutkimuksia tehdään yhä enemmän tutkijan omassa luonnollisessa toimintaympäristössä. (Coffey 2005, 216–218; ks. myös Reed-Danahay 2010, 418.) Amanda Coffeyn (emt. 216) mukaan ”[t]utkija toimii usein monimerkityksellisten ja jännitteisen käsitteelliseen kentän sisällä, jossa hallitsevana on toisaalta tuttuus ja toisaalta pyrkimys löytää tuoreita tapoja ymmärtää.”

George Spindler ja Lorie Hammond (2000) ovat ehdottaneet kasvatustutkimusta tieteentutkimusta jaettavaksi edelleen metodologian ja epistemologian pohjalta kahteen ryhmään, antropografiaan ja eduetnografiaan. Näistä ensimmäinen perustuu tietoon, joka on tuotettu pitkäkestoisen kenttätöön ja osallistuvan havainnoinnin pohjalta, muu etnografiseen tutkimusperinteeseen nojaava tutkimus on eduetnografiaa. (Emt. 40; ks. myös Judén-Tupakka 2003, 312.) Käsitteet eivät ole vakiintuneet sen enempää englanninkieliseen, espanjankieliseen kuin suomenkieliseenkin tutkimuskirjallisuuteen. Suomalaisessa tieteentutkimuksessa Spindlerin ja Hammondin (2000) käyttämä nimitys eduetnografia määrittänyt kuitenkin lähinnä koulutuksellisia ilmiöitä tutkivaksi etnografiaksi ja antropografia kasvatustutkimukseksi (Pietilä & Lauhamaa 2008, 441.)

2.2 Kurkistuksia kasvatustieteen historian historiaan

”Kasvatustieteen tutkimuksella ei ole ollut sanottavaa asemaa suomalaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen pitkässä perinteessä.” (Suoranta, 2008, 1.)

Kasvatustieteen häilyvä suhde antropologiaan ja kasvatusta tutkivaan etnografiaan heijastuu tutkimusotteen varhais- ja nykystoriaan. Kasvatustieteen historiaa käsittelevät laajemmin esimerkiksi Soila Judén-Tupakka (2000; 2003), George ja Louise Spindler (1992) sekä Juha Suoranta (2008), lisäksi Elin Lahelma ja Tuula Gordon (2007) käyvät läpi kouluetnografian taustahistoriaa. Yhteenvetona historiakatsauksille voidaan todeta nykymääritelmien mukaisen kasvatustieteen syntyvän sijoittuvan 1800- ja 1900-luvun taitteeseen, josta löytyvät ensimmäiset englannin- ja saksankieliset maininnat kasvatustieteen ja antropologian yhteyksistä. 1950-luvulta lähtien tutkimukset alkoivat kohdistua vieraiden kulttuurien ohella kouluihin ja koulutukseen. Yhtenä merkkipaaluksi voidaan pitää myös 1960–1970-lukua, jolloin kasvatustieteen tilaa alettiin tiedostetusti kohentaa esimerkiksi perustamalla *Anthropology and Education Quarterly* -lehti. Tutkimusotteen kehityksen näkökulmasta merkittävänä voidaan pitää lisäksi 1990-lukua, josta lähtien kasvatustieteen kenttää ovat koetelleet tiedon ja representaation kriisit sekä toisaalta tieteenalan (edelleen) fragementoituminen ja refleksiivisyys. (Judén-Tupakka 2000, 15–19; 2003; Spindler & Spindler 1992, 55; Spindler 2000; Suoranta 2008; vrt. Lahelma & Gordon 2007.) Suomessa tutkimusperinteen muotoutumista voidaan pitää samansuuntaisena, joskin tutkimuksia on tehty niin vähän, että vertailu tapahtuu yksittäisten tutkimusten varassa (vrt. Judén-Tupakka 2000, 15–16, 19; Suoranta 2008).

Tutkimusotteen sirpaleisuuden ja vakiintumattomuuden vuoksi on olennaista avata tämänhetkistä tutkimuksen tilaa. Kantaa ottavassa kirjallisuuskatsauksessaan Juha Suoranta (2008, 10–11) hahmottaa suomalaisen kasvatustieteen nykyperinteen neljän erillisen linjan kautta. Nykysuuntauksen alulle panijana voidaan Suorannan (vrt. myös Lahelma & Gordon 2007, 26) mukaan pitää Eija Syrjäläisen (1990) tekemää väitöskirjatutkimusta, jonka tarkoituksena oli ymmärtää luokkatilaa ja sen toimintaa roolikäyttäytymisen näkökulmasta. Toista, Tuula Gordonin johtaman tutkimushankkeen ympärille rakentunutta linjaa Suoranta kutsuu helsinkiläiseksi linjaksi. Yhteisenä tekijänä tämän suunnan tutkimuksilla on vahva sidos naistutkimukseen, jonka myötä kasvatustieteen kenttään sijoittunut metodologinen ja epistemologinen keskustelu kiihtynyt (vrt. esim. Gordon 2005; Hakala & Hynninen 2007; Lappalainen 2007a; Palmu 2003; Tolonen & Palmu 2007). Naistutkimuksen, kasvatustieteen ja etnografian yhteenkietoutuminen on ollut samanaikaisesti läsnä myös kansainvälisessä diskurssissa (vrt. esim. Lahelma & Gordon 2007; Skeggs 2010). Kolmas linja paikantuu Suorannan (2008, 10) mukaan

Jyväskylään. Jyväskylän linja on rakentunut Kaarlo Laineen (1997) tutkimuksen, Ameeba pulpetissa, ympärille. Suoranta kuvaa Jyväskylän linjan tutkimusta pie-noisetnografiseksi. Linjan tutkimusraportit kietovat yhteen teorian ja empirian ja näin ollen poikkeavat hänen mukaansa perinteisestä tutkimusraportista. (Suoranta 2008, 10; vrt. Laine 1997; 2000). Linjan edustama uusi kirjoittamisen tapa on sittemmin osittain sisäistetty kasvatustieteelliseen tutkimuskirjallisuuteen ja saanut kaunokirjallisia ja performatiivisia muotoja (vrt. esim. Oikarinen-Jabai 2008). Erilisenä, Hilma Granquistin tutkimuserinnettä mukailevana kasvatustieteen antropologisena tutkimuksena, Suoranta (2008, 10) mainitsee Soila Judén-Tupakan (2000) Egyptiin sijoittuvat tutkimukset. Viimeisen esittelemänsä linjan Suoranta (2008, 10–11) näkee (uudelleen) kirjoitushetkenä vasta hahmottuvaksi. Suoranta kutsuu tätä pohjoiseksi linjaksi. Hänen mainitsemistaan tutkimuksista kuitenkin vain Lauhamaan (nyk. Keskitalo) tutkimuksessa pohjoinen ulottuvuus on olennainen (vrt. Keskitalo 2010; Pietilä & Lauhamaa 2008).

Kasvatustieteen antropologian ja -etnografian rajanvedon näkökulmasta on merkille pantavaa, että ainoastaan neljä Suorannan (2008) artikkelissa mainittua tutkijaa määrittää oman tutkimuksensa kasvatustieteen antropologiseksi (ks. Judén-Tupakka, 2000; Kokkonen 2005; Pietilä & Lauhamaa 2008). Vaikka kasvatustieteen antropologian keinoja on hyödynnetty lukuisissa kasvatustieteellisissä ja antropologisissa tutkimuksissa, eksplisiittisesti kasvatustieteen antropologiseen viitekehykseen liitettyjä tutkimuksia ei Suomessa ole sittemmin muiden tutkijoiden aloitteesta julkaistu. Kasvatustieteen antropologian perinne on ollut näkyvissä lähinnä etnografisen metodologian hyödyntämisenä.

Espanjalaisessa kasvatustieteen kentässä keskustelu kasvatuksen ja antropologian suhteesta aktivoitui niin ikään 1990-luvulla. Erityisesti Espanjassa on pohdittu kasvatustieteen antropologian paikkaa tieteellisessä kentässä. Onko kyse vain metodologian hyödyntämisestä vai tieteenfilosofisesta lähestymistavasta? (Jocile 2006; Barrio Maestre 1995; Ruiz Corbella 2002.) Tähän saakka kasvatuksen ja antropologian suhde on näkynyt suomalaisen tiedekentän tavoin lähinnä etnografisten menetelmien hyödyntämisenä, ja tutkimukset ovat kohdistuneet erityisesti etnisiin vähemmistöihin (Jocile 2006). Useat antropologiset tutkimukset käsittelevät lisäksi kasvatustieteen ilmiöiden eriarvoisuuden ongelmakenttää sukupuolen ja etnisyyden näkökulmasta (esim. Ayuala Rubio 2008; Comas d'Argemir 2000; Díez 2000). Tutkimusotteiden paikkaan liitetyt keskustelut ovat toisaalta poikineet teoreettisfilosofisia keskusteluja sekä tutkimusotteesta että kasvatuksen olemuksesta (esim. Barrio Maestre 1995; Bernal-Martínez de Soria 2008).

2.3 Tiedostavaa tutkimusta

”Minä vastasin, että minun mielestäni ’kriittinen ajattelu’ oli tärkein tekijä, joka sallii muutoksen mahdollisuuden.”

”I answered that to me ‘critical thinking’ was the primary element allowing the possibility of change.” (hooks 2007, 292/ 1994, 202.)

Kasvatusantropologiassa empiirisellä ja tieteellisellä kontekstilla on merkittävä asema (ks. Pietilä & Lauhamaa 2008; Spindler & Spindler 1992). Kontekstit on nähtävä heterogeenisinä, pluralistisina ja fragmentoituneina tai transnationaalina. Tutkija havaitsee lisäksi vain murto-osan kontekstin tapahtumista ja merkityskentistä. (Esim. Clifford 1986; Coffey 1999; Hannerz 1998, 237; Yuval-Davis 1997.)

Tiedostavan paikantumisen ja vertailun kautta olen tutkimusprosessissani hahmottanut kontekstisidonnaisuuden kolmelle eri tasolle. Tutkimusongelmat piirtyvät esiin kontekstisidonnaisina, mutta niitä jäsentävät teoreettiset ja omaan elämään liittyvät biografiset paikantumiset (vrt. Coffey 1999; 2005; Davis 2003). Tutkimusprosessin empiirinen vaihe kiinnittyy konkreettiin aikaan ja paikkaan, joita lähestytään metodologiseen diskurssiin tukeutuen. Analyysin, tulkinnan ja teorian kautta pyritään tuottamaan tuloksia, jotka selittävät ilmiötä kontekstissaan ja auttavat mahdollisten ongelmien ratkaisemisessa. Tutkimustuloksilla on *teoreettisen paikantamisen* myötä merkitystä myös konkreettisen tutkimuskontekstin ulkopuolella. (Ks. Spindler & Spindler 1992; Wolcott 1994; vrt. Pietilä 2005a.) Kasvatusantropologisen tutkimuksen kantavana ajatuksena toimii siten kulttuurisen ilmiön kiinnittyminen ajalliseen ja tilalliseen kontekstiin ja teoreettiseen viitekehykseen sekä tutkijan paikantuminen suhteessa tutkittaviin ja teoriaan (vrt. esim. Davis 2003; Geertz 1993).

Tiedostetut ja tiedostamattomat valtarakenteet ovat juurtuneet syvälle kasvatuksellisiin ja koulutuksellisiin prosesseihin (vrt. Aittola & Suoranta 2001, 19–21; Burbules & Berk 1999; Freire 1972, 15, 57–59; hooks 1994, 139). Katariina Hakala ja Pirkko Hynninen (2007, 216) tähdentävät pedagogisten suhteiden valtarakenteiden siirtyvän helposti käsitykseen tiedosta ja tietämisestä (vrt. Aittola & Suoranta 2001, 20; Lappalainen 2007b, 66–67; Suoranta 2005, 10, 16, 47). Paulo Freiren (1972, 56) mukaan valtasuhteita muuttava pedagogiikka rakentuu eri toimijoiden väliseen tasa-arvoiseen suhteeseen, jossa tieto ja tietämisen tavat rakennetaan yhdessä neuvottelemalla, dialogissa. Freiren mukaan aito dialogi perustuu rakkauden, nöyryyden, uskon ja toivon lisäksi kriittiseen ajatteluun, jonka kautta todellisuus nähdään prosessina ja muuttavana. (Emt. 75–82.)

Kasvatusantropologisessa tiedossa on viime kädessä kyse erilaisten, ei eriarvoisten, tietojen ja tietämisen tapojen vuorottelusta (vrt. esim. Davis 2003; Geertz 1993; Gothóni 1997; Harris 1990; Pike 1990). Juha Suorannan mukaan (2005,

26, 99) muutoshakuisessa kasvatuksessa tarvitaan ympäröivän kontekstin kulttuurista ymmärrystä, historiallisten ja rakenteellisten taustojen analyysiä sekä dialogia erilaisten ihmisten kesken (vrt. Freire 1972). Olennaista on myös kietoa yhteen käytännöllinen ja tieteellinen tieto niin, että ne luovat yhdessä yhteiskunnallisen tietoisuuden, praksiksen (emt.; vrt. myös Freire 1972; Suoranta & Ryyänen 2014).

Tiedon ontologian erityisyys sekä tutkimusprosessin vuorovaikutteisuus määrittävät tutkijaa ja kontekstissa olevia ihmisiä, informantteja. Kontekstissa olevat informantit on nähtävä aktiivisina subjekteina – ei tutkimuksen passiivisina objekteina, kulttuurisen ”toiseuden” kantajina. (Vrt. esim. Alasuutari 2001, 146; Coffey 1999; 2005; Freire 1972, 54; hooks 1994, 139; Murphy & Dingwall 2010, 344; Narotzky 1995, 22–34; Pietilä 2005a; Skeggs 2002, 19; Wulf 2002, 126.) Kasvatusantropologisessa tutkimuksessa itseys ja toiseus rakennetaan vuorovaikutushteessä (Skeggs 2002, 19; Wulf 2002, 127), eikä sitä tule nähdä arvottavana tai valtasuhteita rakentavana dikotomiana kolonialistisen ideologian tavoin, vaan paikkaa, paikantumista ja ymmärrystä helpottavana ajattelun työkaluna (vrt. Lett 1990; Yuval-Davis & Stoetzler 2002). Kriittisen, kunnioittavan ja tasa-arvoisen tutkimuksen näkökulmasta on jo pitkään korostettu tutkittavien oman äänen kuulumista ”toiseuden” poistamiseksi (vrt. esim. Coffey 1999; 2005, 216–222; hooks 1994, 11; Skeggs 2010; Suoranta 2005, 123).

Informanttien moniäänisyyden rinnalle on tullut postmodernin käänteiden seurauksena myös tutkijan oma ääni, jolloin voidaan puhua dialogisesta lähestymistavasta. Uusi tieto rakentuu neuvottelun kautta tutkijan ja tutkittavan tietojen, kokemusten ja näkemysten sekä teorian ja empirian yhteenkietoutumaksi. Tällöin tutkimusprosessi on väistämättä refleksiivinen. (Esim. Coffey 1999, 118; Davis 2003, 158–159; Emerson, Fretz, Shaw 2010, 360–365; Fingerroos 2003; Freire 1972; Murphy & Dingwall 2010; Tapaninen 1996, 14.) Tutkijan omaelämäkertaa antaa lukijalle tietoa sekä ajattelun analyttisestä prosessista että yleisemmin tietoa sosiaalisen tietouden tuottamisesta (Davis 2003, 157–158). Christoph Wulf (2002, 133) toteaa tulkitsijan olevan sisällä tulkinna, joten dialogi itsen ja toisen välillä on väistämätön ja kertomukset täydentävät toisiaan. Itselflektiota voidaan pitää olennaisena osana kriittistä tutkimusta, koska se paikantaa koko tutkimusprosessin, havainnot, analyysin ja kertomuksen subjektin omaan kontekstiin (ks. Davis 2003, 158; Pietilä 2003). Anna-Maria Tapaninen (1996, 14) korostaa myös refleksiivisen otteen vaaroja: ”(...) *kuvausten tasolla strategia voi olla väistelevä: realistisen kuvauksen ongelmat ohitetaan sivuuttamalla kysymys jaetusta merkityksellisestä järjestyksestä.*” (Ks. myös Clifford 1986, 25.)

Tapanisen (1996) mukaan dialogisuus ei rajoitu pelkästään vuoropuheluun tutkijan ja tutkittavan ja heidän tietämisen tapojen välillä, vaan dialogisuus voidaan tunnistaa tutkimusprosessin eri tasoilla (ks. myös esim. Coffey 1999; 2005; Skeggs 2002; 2010). Dialogisuus on näkyvissä myös informanttien keskinäisissä dialogeissa

sa, diskursiivisuutena, heidän tavoissaan puhua ”muiden suulla”, kertoa kuulemaansa. Tapaninen kutsuu sisäiseksi dialogiksi tapaa, jolla informantit rakentavat ja purkavat tietoaan vastakkainasettelujen, kuten abstraktin ja konkreetin sekä yleisen ja erityisen, kautta. Nämä sisäiset dialogisuuden muodot, erilaiset puhetavat, rakentavat tilallisia ja ajallisia kuvia kontekstista, muodostavat kontekstia määrittävän sosiaalisen heteroglossian. Tätä moniäänisyyttä jäsentävät puolestaan kontekstissa vaikuttavat valtasuhteet ja eriarvoistavat rakenteet sekä ajalliset, kulttuuriset merkitykset. Tapanisen mukaan dialogisuus näkyy viime kädessä liikkeenä näiden dialogien välillä. (Emt. 16–18.) ”(...) *dialogisuus luo kuitenkin maailman, jossa erilaiset diskurssit eivät pelkästään kohtaa erityisessä historiallisessa tilanteessa vaan asettuvat mielekkäisiin yhteyksiin, joiden kautta kokonaisuus on kuvattavissa.*” (Emt. 18.)

Tutkimusprosessin ja paikantumiseni näkökulmasta tutkimukseni lähenee myös transnationaalista tutkimusta (vrt. myös Pietilä & Lauhamaa 2008). Hahmottaakseni paikkaani läpi tutkimusprosessin olen hyödyntänyt (transnationaalisen) feministisen (antropologian) refleksiivisyyden ajatuksia (esim. Coffey 1999; 2005; Davis 2003; Skeggs 2010; Yuval-Davis 1997; Yuval-Davis & Stoezler 2002; vrt. Pietilä & Lauhamaa 2008). Olen kuitenkin pyrkinyt pitäytymään tutkimustavoitteessani, kontekstin kuvauksessa, tukeutuen erontekojen ja yhtäläisyyksien väliseen vuoropuheluun (vrt. Skeggs 2002, 32). Yhtäältä, kriittisen (tai radikaalin) pedagogiikan ajatukset ja käsitteet ovat ohjanneet tapaani tarkastella kasvatuksen kenttää (Freire 1972; hooks 1994; Suoranta 2005; Suoranta & Ryyänen 2014) sekä suunnanneet kulkuani teoreettisten käsitteiden viidakossa.

”Feministinen näkökulma on keskeinen radikaalille kasvatukselle niin kauan, kuin ihmisiä kohdellaan epätasa-arvoisesti sukupuolensa mukaan.” (Suoranta 2005, 71.) Kriittisen pedagogiikan ja feministisen antropologian yhteisenä fokuksena voidaan nähdä yhteisössä vallitsevien valtasuhteiden kriittinen tarkastelu ja ongelmakohtien havaitseminen (Aittola & Suoranta 2001; Burbules & Berk 1999; Freire 1972; Suoranta 2005) sekä sellaisten ihmisten tai ihmisryhmien tukeminen ja aktivoiminen, joiden positioista muutosta on haasteellista käynnistää. Kriittinen pedagogiikka ja feministinen antropologia tähtäävät vallitsevien valtarakenteiden muutokseen tutkimuksen ja osallistumisen kautta. (Vrt. Gordon, Lahelma & Holland 2004; hooks 1994; Suoranta 2005; Suoranta & Ryyänen 2014.) Feministisen antropologian valossa tämä tarkoittaa keskittymistä naisten positioihin ja toimijuuteen (ks. esim. Coffey 1999; Moore 1991; 1999; Skeggs 2002; Stromquist 2011). Tiedonmuodostuksen näkökulmasta se merkitsee puolestaan jatkuvaa ja vuorovaikutteista informanttien kuuntelemista ja kunnioittavaa kohtaamista, neuvotteluja (vrt. Coffey 2004; Freire 1972; Hakala & Hynninen 2007, 212; Skeggs 2010). Tutkimukseni avainkäsitteet, toimijuus ja voimaantuminen, ovat keskeisiä molemmissa tutkimusperinteissä (esim. Freire 1972; hooks 1994; Skeggs 2010; Stromquist 1997; 2002; 2011; Suoranta 2005, 20–21, 70–72). Ne kietovat tutkimuksessani kasvatustieteen

tiivimmin antropologiseen näkökulmaan ja rajaavat antropologisen lähestymisen tiukemmin ja konkreettisemmin kuin muuten olisi mahdollista.

2.4 Teoreettisia lähestymisiä arjen toimijuuteen

”Toimijuudesta puhuminen ja toimijuuksien käytännöt ovat monimutkaisessa suhteessa toisiinsa.” (Gordon 2005, 128.)

Toimijuus tulee nähdä konkreettista toimintaa laajempänä rakenteena. Se on tekemistä, mutta myös niitä mentaalisia ajattelu- ja valintaprosesseja, jotka ohjaavat toimijuutta. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 15–22; Ronkainen 1999, 23–24; ks. myös Eteläpelto 2009, 118, 120.) Puhe toimijuudesta ja näkyvä toiminta ovat toimijuuden kaksi eri puolta, joiden suhde ei ole yksiselitteinen. Toimijuus rakentuu yksilön ja yhteisöllisten rakenteiden vuorovaikutuksessa ja pitää sisällään niiden välisiä jännitteitä. (Gordon 2005, 115.)

Toimijuuden tutkimus liittyy osaksi yhteiskuntatieteille ominaista, yksilön ja yhteiskunnan välistä puhetta (Gordon 2005, 115; ks. myös Eteläpelto 2009, 91; Moore 1999, 104–106). Se on kohdentunut eritoten toimijoiden puheisiin, kokemuksiin, käsityksiin ja tunteisiin toimijuudesta (esim. Gordon 2005; Jokinen 2004; Ylitapiola-Mäntylä 2009). Toimijuutta voidaan lähestyä tarkastelemalla esimerkiksi sitä määrittäviä diskursiivisiä valtarakenteita (esim. Ylitapiola-Mäntylä 2009), keskittymällä analysoimaan toimijuuden kokemuksia (esim. Gordon 2005) tai toimijuuden ilmentymiä (esim. Eteläpelto 2009) yksilön näkökulmasta.

Toimijuus on vahvasti kontekstualisoitunutta. Kussakin toimintakulttuurissa on omat rakenteensa, jotka määrittävät ihmisten välisiä suhteita. Toimijuus rakennetaan yhä uudelleen vuorovaikutussuhteissa liittämällä siihen uusia merkityksiä. (Eteläpelto 2009, 118; Ronkainen 1999, 55–56, 65; vrt. Comas d’Argemir 2000, 200.) Yksilön toimijuus sekä siihen vaikuttavat mahdollisuudet ja rajoitukset voivat poiketa toisistaan eri konteksteissa. Samalla ihmisellä voi olla vähäisiä toiminnanmahdollisuuksia yhdessä ja monipuolisia toisessa viitekehyksessä. (Gordon 2005, 116, 120.)

Toimijuus kytkeytyy ajatukseen valinnanmahdollisuudesta (Ronkainen 1999, 53; vrt. hooks 1994; Suoranta 2005, 20). Yksilöiden edellytykset neuvotella, suunnitella ja rakentaa omaa toimijuuttaan vaihtelevat. Ne heijastelevat hänen mahdollisuuksiaan hyödyntää kontekstin sosiaalisia, kulttuurisia ja materiaalisia resursseja. Eri tavoin paikantuneet ihmiset rakentavat omaa toimijuuttaan toisistaan poikkeavien reunaehtojen varassa. Toimijuuteen liittyvät rajoitukset ovat sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä. Ne liittyvät yleensä kansallisuuteen, etniseen taustaan, sukupuoleen, ikään ja sosiaaliluokkaan. (Gordon 2005; Skeggs 2002, 8–12; vrt. Moore 1999, 91, 110–111; Suoranta 2005, 121–124; ks. myös Gálvez Muñoz &

Matus López 2010.) Jos toimijalla ei ole mahdollisuutta tehdä toisin, toimijuus ei toteudu (vrt. esim. hooks 1994; Ronkainen 1999, 53).

Oman toimijuuden kielellinen reflektointi kertoo, miten yksilö näkee oman paikkansa sekä millaisia kokemuksia, käsityksiä ja tuntemuksia hän siihen liittää. Reflektoidessaan hän arvioi elämäänsä ja tekemiään valintoja sekä niihin liittyviä mahdollisuuksia. (Jokinen 2005, 48; vrt. myös Eteläpelto 2009, 90–91.) Yksilön käsitykset mahdollisuuksistaan tehdä päätöksiä ja huoli omasta toimijuudestaan liittyvät siten oman toimijuuden tuntoon ja tunteisiin. Omaksuttu toimijuus heijastelee puolestaan sitä, miten yksilö on paikantunut suhteessa kontekstin sosiaaliseen, kulttuuriseen ja materiaaliseen kehykseen. (Gordon 2005, 115.) Toimijuus rakentuu näkyvän toiminnan lisäksi hahmotettujen mahdollisuuksien varaan (Ojala, Palmu & Saarinen 2009).

Aktiivisuuden ajatus liittyy toimijuuteen implisiittisesti tai eksplisiittisesti (vrt. Gordon 2005, 126; Kuronen 2004). Virallisessa puheessa ja tilastoissa aktiivisuus liitetään formaaliin työhön, jolloin kaikki sen ulkopuolelle jäävä toiminta kiinnittyy ajatukseen passiivisuudesta (ks. Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 55; vrt. Comas d'Argemir 2000, 188). Koska toimintaan liitetään aktiivisuuden ajatus, ulkoisesti passiiviselta vaikuttavaa toimintaa ei myöskään aina pystytä määrittämään toiminnaksi. Onkin kysyttävä, voiko passiivisena oleminen olla jopa toimijuuden rakentamista aktiivisimmillaan, jos yksilö ei esimerkiksi hyväksy ennalta määrättyä toiminnan kenttää omakseen. (Vrt. Gordon 2005, 126.)

Toimijuutta voidaan tietoisesti ja aktiivisesti lähteä myös työstämään. Aktiivisella toiminnalla kyetään kaatamaan mahdollisia esteitä, jotka rajoittavat toimijuutta. Näin ollen toimijuuden kenttä ja mahdollisuudet laajenevat. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009.) Toimijuuden työstäminen jatkuu koko ihmisen elämänkaaren ajan. Toimijuutta määrittävät rajoitukset ja mahdollisuudet vaihtelevat yksilötasolla, lisäksi toimintakontekstien sosiokulttuuriset muutokset saavat aikaan muutostarpeita, ja jopa muuospaineita. (Eteläpelto 2009, 91–92.)

Toimijuuden reflektointia pidetään tärkeänä muutosten mahdollistajana (Gordon 2005, 117; Jokinen 2005; vrt. Díez 2000). Eeva Jokisen (2005, 58) mukaan arkipäiväisten tottumusten ja toistettujen toimintojen reflektoinnin kautta omaa toimintaa suhteutetaan kontekstissa vallitseviin reunaehtoihin ja niiden kokonaisuutta arvioidaan. Äärimmillen vietynä reflektioon perustuva ”itsen”-rakennusprojekti ja individualismia korostava näkökulma voivat häivyttää kontekstin reunaehto- ja vaikutukset. Yksilöstä ja hänen toimijuuksistaan rakentuu sellaisia, millaiseksi hän ne itse rakentaa. (Gordon 2005, 117.) Jokinen kuvaa arjen sukupuolittumiseen liittyvän passiivisen suhtautumisen ja tiedostavan vastarinnan välimuotoa rutiininomaiseksi reflektoinniksi, joka voi johtaa ”*harkittuun, toivotuun ja tiedostettuun muutokseen tai sitten jonkinlaiseen tasa-arvokyynisyyteen*”. Näistä jälkimmäinen johtuu jatkuvasta arkikäytäntöjen, ideaalien ja mahdollisuuksien

välisestä ristiriidasta. (Jokinen 2005, 67; vrt. Comas d' Argemir 2000, 188; Díez 2000, 168; Gálvez Muñoz & Matus López 2010.)

Jokinen (2005, 12) korostaa arjen merkitystä toimijuuden mahdollisuuksien, rajoitusten ja reunaehto- jen luojana. Arki kiinnittyy työnjakoon käytännöissä ja puheen tasolla. Näin ollen se, mitä arjella käsitetään, liittyy vahvasti toimijuuteen. Arjen tapahtumien ja toimintojen toistot sekä uusintavat sukupuolittuneita eroja että luovat mahdollisuuksia niiden muutoksille. Toiminnan viitekehyksiin voidaan siten liittää esimerkiksi tuttuuden, kotoisuuden ja helppouden tunteita. (Emt. 2005 10–15, 59; Díez 2000, 155–158; ks. myös Gálvez Muñoz & Matus López 2010.)

Arki on tottumuksia ja tapoja. Tavat ovat lähes automaattisia, usein tahattomasti ja tiedostamattomastikin toistettuja tekoja. (Jokinen 2005, 15.) Tapaisuus puolestaan tarkoittaa rutinoituneita, arjessa olevia toimintamalleja, joita toistetaan siksi, että niiden hallitseminen ja osaaminen saa aikaan tunteen kompetenssista (Ronkainen 1999, 67). Tapaistumisessa sukupuolistuminen tarkoittaa puolestaan prosessia, ”jossa yksilö toimiessaan rutiininomaisesti erilaisissa arjen tilanteissa ja instituutioissa hyväksyy kulttuurisen mielikuvan naisesta tai miehestä omaksi kuvakseen” (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 18). Vaikka tapaistunut toiminta kuvaa yksilön käyttäytymistä, se ei ole hänen pysyvä ominaisuutensa (Díez 2000). Jokisen (2005) mukaan sukupuolitapaisuus ja siihen liittyvä toimintojen jako on pitkälti jaettu yhteisön jäsenten kesken. Sukupuolitapaisuus on merkittävä toiminnan jakaja, joka perustuu tasapainoon. Siten se toimii vahvasti arjen rytmittäjänä esimerkiksi perheessä. (Emt. 10–15, 50–53; ks. myös Comas d' Argemir 2000, 188.) Beverley Skeggs (2002) yhdistää *huolehtivan minän* naisille tapaiseksi paikantumiseksi, jota todennetaan sekä perheen että työelämän viitekehyksissä.

Koska arki ja arjen järjestys perustuvat tekemisen toistoille ja helppoudelle, on haastavaa alkaa reflektoida, vastustaa tai muuttaa niitä. Sen vuoksi jo arjen toimintojen tiedostaminen on merkittävä tapahtuma. Jos tehtävien, tapojen ja rutiinien sanallinen kyseenalaistaminen on voimakasta, myös toimintatapojen muuttaminen on mahdollista. (Vrt. Jokinen 2005; Ojala, Palmu & Saarinen 2009.) Eeva Jokinen (2005) hahmottaa sukupuolittuneesta reflektoinnista neljä mallia. Hän erottelee ensiksi totunnaisille käytännöille perustuvan mallin, jossa käytänteitä ei kyseenalaisteta lainkaan. Toista reflektoinnin mallia leimaa hänen mukaansa sukupuolitapaisuus. Tällöin käytänteet ovat perinteisiä, mutta ne tunnistetaan ja siitä huolimatta halutaan toimia niiden mukaisesti. Kolmatta reflektoinnin mallia Jokinen nimittää sukupuolirefleksiivisyyden malliksi, jossa toimintaan kohdistetaan pohdintaa tasa-arvon näkökulmasta, mutta toimintoja ei välttämättä muuteta. Viimeisessä Jokisen hahmottamassa mallissa puolestaan tähdätään toiminnan muutokseen. Jokinen kutsuu tätä tietoisien sukupuolireflektiivisyyden malliksi. (Emt. 55.)

Oppimisen ja opiskelun voidaan nähdä laajentavan toimijuuden mahdollisuuksia (ks. Eteläpelto 2009, 139–142). Tuula Gordonin (2005, 126) mukaan toimijuus on

kuitenkin oppimisen näkökulmasta paradoksaalinen. Jos kasvatuksellisia prosesseja tarkastellaan yksisuuntaisina, kasvatuksellisen prosessin kohde näyttäytyy pikemminkin passiivisena, heikkona toimijana, vaikka sisäisissä ajatusprosesseissa hän voi olla aktiivinen. (Freire 1972; Vrt. Suoranta 2005.) Oppimisen tuloksena, vastaanottamalla uusia tietoja ja taitoja, hän voi lisäksi laajentaa omaa toimijuuttaan (ks. Eteläpelto 139–142). Yhtäältä, opetus- tai kasvatustilanteessa tilannetta ja ohjeita vastaan kapinoiva yksilö voi tehdä äänekkästä vastarintaa, jolloin hänet nähdään aktiivisena (vasta)toimijana. Hiljainen vastarinta ja täydellinen tekemättömyys ovat puolestaan ulkoisesti näkymättömiä, mutta samalla tavoin toimijuuden, oman vallinnanvapauden näkökulmasta aktiivista toimijuutta. Jälkimmäinen toimintatapa ei vain tue, ainakaan suoraan, haluttua toimijuutta. (Vrt. Gordon 2005, 126; Suoranta 2005.) Informaalit ja non-formaalit, ympäröivään kontekstiin sidotut arjen oppimisen tilanteet voidaan nähdä toimijuuden tarkastelukulmasta merkittävänä vaihtoehtoisena oppimisen areenana, koska ne perustuvat omaehtoiseen toimintaan (vrt. Aittola 2001, 69–70, 85; Antikainen 1996, 251–261; Freire 1972; Suoranta 2005, 41, 47). Anneli Eteläpelto (2009, 141–142) korostaa, että kaikessa (aikuis)kasvatuksessa tulisi huomioida sekä konteksti että yksilön tavoitteet, mahdollisuudet ja rajoitukset (ks. myös Freire 1972, 32–33, 52–53; Stromquist 1995).

Antropologisesta näkökulmasta on olennaista toimijuuden paikantuneisuus ja tilanteisuus sekä diskurssin ja materiaalisuuden yhdistyminen. Kasvatuksellisten prosessien näkökulmasta toimijuuden rakentuminen ja toisin tekemisen mahdollisuus avautuvat puolestaan moniulotteisina tutkimuskenttinä. (Vrt. Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 15, 19; Skeggs 2002.) Tutkimuksessani käsittelen toimijuuden rakentumista pääasiassa mikrotasolla, tarkastellessani informanttieni määritelmiä ja kokemuksia heidän omasta toimijuudestaan, sitä, mitä he osaavat ja pystyvät tekemään (vrt. Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 16–19). Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten ikä ja koulutustaso kietoutuvat kasvatuksellisissa prosesseissa naisten toimijuuden muotoutumiseen, sillä ikä ja osittain yhteiskuntaluokkia mukaileva koulutustaso määrittävät toimijaan kohdistettuja odotuksia ja velvotteita. Ne vaikuttavat myös toimijoiden käytössä oleviin resursseihin. (Ojala 2010, 13; ks. myös Yuval-Davis & Stoetzler 2002, 331.)

2.5 Näkökulmia voimaantumiseen

”Voimaantuminen on emansipaation merkityksessään vakasti otettava sana.”

“Empowerment in its emancipatory meaning, is a serious word.” (Stromquist 1995, 13. Käännös PP-L.)

Eri tieteenalojen tutkimusperinteeseen levinnyt käsite *”empowerment”* herättää ajatuksen positiivisesta muutoksesta. Yksiselitteistä määritelmää ilmiöstä ei kuitenkaan voida tehdä, sillä teorit ja sen sovellukset vaihtelevat tieteenaloittain. Zimmermanin (1995, 581–596) mukaan yksiselitteinen ja rajattu käsitteen määritelmä olisi paradoksaalinen itse ilmiön näkökulmasta, koska se rajoittaisi mahdollisuuksia havaita erilaisia voimaantumisen prosesseja ja voimaantumista. Eroja määritelmiin luovat linjaukset siitä, missä määrin on kyse vallasta tai voimasta, sosiaalisesta tai henkilökohtaisesta prosessista sekä itse prosessista vai sen seurauksista (ks. esim. Kuronen 2004, 277–278; Rodwell 1996; Siitonen 1999, 84–91). Yleisesti voimaantuminen käsitetään tapahtumaksi, jossa ihmisten elämänhallinta, toimintakyky, kontrolli ja toimivalta paranevat (esim. Kuronen 2004; Siitonen 1999, 84; Stromquist 1997, 80–83; 2002). Sen sijaan Marjo Kuronen (2004, 292) muistuttaa, että huolimatta sisäisen voimaantumisen korostamisesta voimaantumisen diskursseissa, sen alkuperäistä pyrkimystä yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen ei tulisi unohtaa (vrt. Stromquist 1995).

Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa *”empowerment”*-käsitteen käännöksissä on käytetty sanojen *voima* ja *valta* pohjalta muodostettuja käsitteitä voimaantuminen, voimaannuttaminen, voimistaminen sekä valtuuttaminen, valtautuminen ja valtaistaminen (ks. esim. Antikainen 1996; 1998; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997; Kuronen 2004, 279–282; Siitonen 1999, 82–90). Espanjankielisessä kirjallisuudessa käsitteestä on käytetty yksiselitteisesti käännöstä *”empoderamiento”* (ks. esim. Rowlands 1997; del Valle 2001; Young 1997), joka on johdettu sanasta *”poder”*. Tämä puolestaan määritellään vallaksi ja voimaksi, mutta myös mahdollisuudeksi ja kyvyksi. *”Poder”* on myös *voida* tai *kyetä*-verbin perusmuoto. (La Real Academia Española 1992, 1629.) Sanassa *”poder”* on siten jo implisiittisesti sisäänkirjoitettuna *”empowerment”*-käsitteen perusajatus. Suomenkieliset käännökset kuvaavat puolestaan hyvin käsitteeseen liitettyjen määritelmien eroja. Siinä missä *voima*-sanan johdannaiset on rinnastettu pääsääntöisesti kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin kasvuun, *valta*-pohjaiset käsitteet korostavat usein yhteiskunnallista näkökulmaa. Tällöin voimaantumisen tutkimuksen keskiössä on yksilö ja valtaistumista tutkitaan ensisijaisesti kollektiivin näkökulmasta. (Kuronen 2004.) Yhtäältä käännöksissä tulevat esiin myös käsitykset prosessin suunnasta, nähdäänkö *voima* tai *valta* annettuna vai hankittuna (Siitonen 1999, 82–90; ks. myös esim.

Antikainen 1996; 1998; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997). Tutkimuksessani käytän käsitettä ”voimaantuminen”.

Juha Siitonen (1999) päätyy voimaantumista käsittelevässä tutkimuksessaan määritelmään, jonka mukaan voimaantuminen on yksilöstä lähtevä henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jonka seurauksena yksilön hyvinvointi sekä toiminta- ja vaikutusmahdollisuudet paranevat. Voimaantuminen tapahtuu Siitosen mukaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ympäristö ja olemassa olevat vuorovaikutussuhteet voivat edesauttaa voimaantumista mutta eivät taata voimaantumisprosessia. Niin ikään toimintaympäristön olosuhteet voivat olla merkityksellisiä. Voimaantuminen tulee puolestaan näkyväksi erityisesti sosiaalisten indikaattorien kautta. (Emt. 117–119.)

Voimaantumisprosessia jäsentävät Siitosen (1999) mukaan yksilön päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot sekä näiden sisäiset suhteet. Voimaantuminen edellyttää kokemusta toiminnanvapaudesta sekä turvallisuutta ilmapiiristä. Tällaisessa toimintaympäristössä ihminen kokee arvostusta, kunnioitusta ja luottamusta. Voimaantuminen vapauttaa ihmisen omia voimavaroja ja luovuutta, mikä herättää ihmisessä halun yrittää parhaansa. Siitosen mukaan voimaantuneelle ihmiselle on tunnusomaista myönteisyys ja positiivinen lataus, hän on motivoitunut toiminnassaan. Siitosen mukaan voimaantuminen toimii lisäksi katalyytin tavoin sitoutumisprosessissa. (Emt.)

Nelly Stromquistin (1997, 80–83; 2002) mukaan voimaantuminen voidaan nähdä prosessina, jonka avulla yksilö rakentaa omaa positiotaan. Voimaantumisprosessin tuloksena yksilöstä tulee tiedostava, aktiivisesti omaa elämänpolkuaan muokkaava ja hyvinvoiva ihminen (ks. myös Burbules & Berk 1999). Stromquistin mukaan voimaantumisprosessissa on keskeistä oman position hahmottaminen ja tietoisuus omista mahdollisuuksista oppimisen tai lisääntyneen tiedostamisen kautta. Voimaantumisprosessi mahdollistaa siten voimaantumisen näkyväksi tekemisen toiminnan kautta. Voimaantuneen yksilön suhdetta yhteisöön voidaan tarkastella ulkoisena voimaantumisenä. (Stromquist 2002; ks. myös Kuronen 2004; Stromquist 2011; 2013.)

Stromquist (1997; 2002) hahmottaa voimaantumisteoriassaan kognitiivisen, psykologisen, poliittisen ja taloudellisen ulottuvuuden. Kognitiivinen ulottuvuus koostuu yksilön oman todellisuuden hahmottamisesta sekä sen merkitysten ymmärtämisestä yksilön ja kollektiivin näkökulmasta. Psykologinen ulottuvuus kietoutuu puolestaan itsetunnon ja -kunnioituksen ympärille. Poliittinen ja taloudellinen ulottuvuus avaa voimaantumista järjestäytymisen ja sosiaalisen muutoksen ja itsenäisyyden näkökulmasta. (Emt.; vrt. myös Stromquist 2011.)

Teresa del Valle (2001) jakaa voimaantumisprosessin tuloksen sisäiseen ja ulkoiseen voimaantumiseen. Sisäinen voimaantuminen voidaan määritellä omien voimavarojen, taitojen ja mahdollisuuksien tiedostamiseksi. Ulkoinen voimaantuminen

tulee puolestaan näkyviin voimavarojen hyödyntämisessä omassa toiminnassa, joten sen seuraukset ovat joko välillisesti tai välittömästi havaittavissa. Sisäinen voimaantumisosprosessi kiinnittyy kriittisyyden ja tiedostamisen alueelle ja ulkoinen voimaantumisosprosessi asettuu vaikuttamisen alueelle. Voimaantumisosprosessit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja vahvistavat toinen toistaan. Kuitenkin voidaan sanoa, että ulkoinen voimaantuminen edellyttää jonkin asteisen sisäisen voimaantumisen olemassaoloa. (Emt.) Myös Christine Rodwell (1996, 2–3) korostaa omassa kirjallisuuskatsauksessaan voimaantumisen kerroksellisuutta, jolloin yksilön kokemus voiman- ja vallantunteen kasvu lisää muutokseen johtavaa toimivaltaa.

Juha Siitonen ja Heljä Robinson (1998) jakavat niin ikään voimaantumisen kahdelle tasolle. He kutsuvat näitä henkilökohtaiseksi ja sosiaalisesti ulottuvuudeksi. Voimaantumisosprosessissa henkilökohtainen ulottuvuus kohdistuu erityisesti tunteisiin ja käsityksiin omista kyvyistä, tiedoista ja itseluottamuksesta sekä refleksiivisyydestä, jonka avulla yksilö voi tiedostaa ja tiedostamisen kautta vahvistaa omaa toimintaansa. Voimaantuminen on mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen punnitsemista ja valinnanvapauden kokemusta, johon liittyvät myös läheisesti kokemukset toimintavapaudesta ja mahdollisuuksista ottaa riskejä (vrt. Järvelä 2009, 15; del Valle 2001). Ajatus rinnastuu siten Teresa del Vallen (2001) sisäiseen voimaantumiseen. Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja elinympäristössä syntyneiden kokemusten sisäisen pohdinnan kautta yksilö sulauttaa uusia merkityksiä, tietoja ja taitoja osaksi henkilökohtaista ulottuvuutta. (Siitonen & Robinson 1998, 188; vrt. Siitonen 1999.) Tällöin voidaan Teresa del Vallen (2001) sanoin puhua ulkoisesta voimaantumisesta.

Voimaantumista voi tapahtua voiman ja vallan uudelleenjaossa, joka tulee todelliseksi vuorovaikutussuhteissa ja yhteiskunnallisissa instituutioissa (ks. Kuronen 2004; Stormquist 1997, 78), arjen oppimistilanteissa (ks. Aittola 2001) sekä kasvatus- ja koulutusprosesseissa (ks. Heikkilä-Laakso ja Heikkilä 1997, 358; hooks 1994; Stromquist 1995; 1997; 2011; Suoranta 2005, 58). Ari Antikainen (1996; 1998) tuo esiin merkittävien oppimiskokemusten roolin valtautumisessa. Merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset, jotka näyttäisivät ohjaavan yksilön elämäntulkua ja muuttavan tai vahvistavan hänen identiteettiään (Antikainen 1996, 251–252; 1998, 200). Ne ovat tapahtumia, jotka sisältävät potentiaalisen mahdollisuuden muutokseen, eivät niinkään osa vakiintunutta institutionaalista elämäntulkua (Antikainen 1996, 253). John Mulligan ja Collin Griffin (1992, 26–27) sitovat voimaantumisen kokemusperäisen oppimisen ajattelumalliin (vrt. myös Siitonen & Robinson 1998). Kristiina Heikkilä-Laakso ja Jorma Heikkilä (1997, 347) nostavat voimaantumisen ja koulutuksen tarkastelussaan esiin muutosagenttiuden ajatuksen sekä ryhmän merkityksen. Nelly Stromquist (2011) puolestaan korostaa kasvatuksen ja koulutuksen kokonaisvaikutusta, jossa sekä sisällöillä että kontekstilla on merkittävä rooli (ks. myös Andrade & Stevens 2011; Suoranta 2005).

Stromquistin (2011) mukaan koulutuksella voi olla merkittävä asema tyttöjen ja naisten uramahdollisuuksien lisääntymisessä. Koulutus antaa tiedollisia ja taidollisia lisäresursseja, rakentaa tietoisuutta omasta itsestä suhteessa ympäristöön ja parantaa näin elämänhallintaa. Oman position, sen mahdollisuuksien ja rajoitusten tiedostaminen edesauttaa päämäärätietoisien ja aktiivisen toiminnan aloittamista. Onnistunut koulutusprosessi johtaa siten aktiiviseen osallistumiseen ja päätöksenteon lisääntymiseen sekä toimintakenttien laajentumiseen. Tämä näkyy esimerkiksi työllistymisenä, joka vahvistaa puolestaan taloudellista tilannetta ja antaa enemmän itsenäisyyttä. (Emt; vrt. Pietilä-Litendahl & Uusiautti 2014; Stromquist 1997; 2002; ks. myös Eteläpelto 2009.) Koulutusprosessi voi vahvistaa yksilön käsityksiä kansalaisuudesta kokonaisuudessaan. Vaikka muut oppimiskokemukset non-formaaleissa ja informaaleissa konteksteissa voivat niin ikään vahvistaa itsetuntoa ja elämänhallintaa sekä tarjota uusia tietoja ja taitoja, ne eivät takaa virallista pätevyymistä, jolloin uramahdollisuudet eivät olennaisesti lisäänty. (Vrt. Aittola 2001, 59; Niemelä 2001; Stromquist 2011; 2013; ks. myös Pietilä 2009; Pietilä-Litendahl & Uusiautti 2014; Stromquist 1995, 16–18.) Odotukset koulutuksen hyödyistä voivat ylittää todelliset hyödyt (Stromquist 1997, 75), eikä korkeakoulutukseen takaa työllistymistä tai parempaa sosiaalista asemaa (esim. Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 43–44; Garcia de León 1994; Prix 2014). Koulutusprosessien ja voimaantumisen yhteyttä tarkasteltaessa olisi siten kohdistettava huomio institutionaalisten, implisiittisesti elämänkaareen sidottujen koulutusmahdollisuuksien lisäksi rinnakkaisiin kasvatuksellisiin ja koulutuksellisiin tapahtumiin (vrt. Stromquist 1997, 78; 1995, 16–18).

Siitosen (1999, 170–171) mukaan voimaantumista voidaan tutkia vain ihmisten omien kokemusten kautta. Tomi Järvinen (2009, 15) puolestaan tuo esille arvioinnin vaikeuden sekä henkilökohtaisen voimantunteen että käsitysten ja todellisuuden vastaavuuden näkökulmasta. Järvinen ehdottaakin, että arvioitaessa yksilön voimaantumista olisi erityisesti huomioitava innovatiivisuus, kyky ottaa ja sietää riskejä, hallita epäonnistumisia sekä hahmottaa vaihtoehtoisia toimintamalleja ja suunnata tulevaisuuteen. (Emt.)

Tutkimuksessani tarkastelen voimaantumista toimijuudessa tapahtuneiden muutosten ilmentymänä, holistisena ja henkilökohtaisena prosessina sekä toimintavallan kasvuna. Vaikka voimaantumisen esteet, välinpitämättömyys, kieltäminen ja voimaantumattomuus ovat yhdenaikaisesti läsnä, pureudun ilmiöön tapahtuneen tai mahdollisesti tapahtuvan voimaantumisen näkökulmasta. Olen kiinnostunut informanttieni käsityksistä ja kokemuksista, jotka analyysiin ja tulkintaan pohjautuen hahmotan sisäisen voimaantumisen ilmentyminä. Tällöin pääasiallisena aineistona käytän informanttien haastatteluja ja heidän kanssaan käymiäni keskusteluja. Ulkoista voimaantumista tarkastelen myös näkyvien indikaattorien kautta (vrt. Järvinen 2009). Ensisijaisena empiirisenä aineistonani ovat tällöin

kenttämuistiinpanoni. Näkökulmani voimaantumiseen on yksilökeskeinen, mutta tarkastelen sitä suhteessa yksilön toimintaympäristöön. Lisäksi kriittisen pedagogiikan ideologian myötä taustalla vaikuttaa tavoitteellinen ajatus valtarakenteiden muutoksesta, jolloin yksilötaso kietoutuu kollektiiviseen tasoon ja yhä edelleen rakenteelliseen kokonaisuuteen (vrt. hooks 1994; Kuronen 2004). Paikannan voimaantumisen prosessin tutkimuksessani poliittista valtaistumista (vrt. esim. Kuronen 2004) edeltäväksi ja edistäväksi, ei sitä poissulkevaksi.

3 TUTKIMUSMETODOLOGIASTA JA TUTKIMUSPROSESSISTA

Tämän pääluvun tarkoituksena on ottaa askel kohti tutkimuksen empiriaa tutkimusprosessin tarkastelukulmasta. Kasvatusantropologisessa tutkimusotteessa tukeudutaan etnografiseen metodologiaan. Keskityn etnografisen metodologian hahmottamiseen teorian, menetelmäperinteen sekä omien tutkimuskokemusten kautta.

3.1 Avauksia etnografiseen metodologiaan

”Etnografisen lähestymistavan voima on sen mahdollisuuksissa tuottaa yhteiskunnallisesti merkityksellistä tutkimusta tekemällä näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poissulkevia ja ihmisten toimijuutta rajoittavia käytäntöjä.” (Lappalainen 2007a, 14.)

Käsitteenä etnografia viittaa useimmiten sekä tapaan tehdä tutkimusta että valmiiseen tekstiin, etnografiseen kuvaukseen, joka on tehty etnografisia menetelmiä hyödyntäen. Metodologisenä paradigmana se tarkoittaa koko tutkimusprosessia jäsentävää teoriaa (Lappalainen 2007a, 10; Skeggs 2002, 17), jonka avulla pyritään tutkittavaa ilmiötä huolellisesti, sensitiivisesti ja ymmärrettävästi erittelevään ja tiedon uudelleen järjestävään *tihetään kuvaukseen* (Geertz 1993).

Kasvatusantropologian ja etnografian suhde on todentunut kasvatustieteissä pääsääntöisesti kasvatuksellisiin ilmiöihin tai erilaisiin kasvatuksen konteksteihin kohdistuneissa etnografisissa kenttätöissä. Etnografista metodologiaa ja menetelmäperinnettä on hyödynnetty kasvatustieteellisen tutkimuksen suomalaisessa viitekehyksessä verrattain laajasti kahden viimeisen vuosikymmenen aikana, ennen kaikkea formaalia koulutusta tutkittaessa (esim. Gordon 2005; Linkola 2014; Palmu 2003; Syrjäläinen 1990; Yliraudanjoki 2010) sekä jonkin verran non-formaalin kasvatuksen parissa (esim. Ojanen 2011; Rynänen 2011). Informaalin kasvatuksen kenttä on edellisiä laajempi ja hankalampi määrittää, lisäksi tutkittavat ilmiöt ovat mitä moninaisimpia. Informaalia kasvatusta, sosiaalistumista ja enkulturaatiota on lähestytty etnografisin menetelmin muun muassa perheen ja ympäröivän kulttuurin kontekstissa sekä vertaisryhmän näkökulmasta (Keskitalo 2010; Oikarinen-Jabai 2008; Ojanen 2011; Rastas 2010). Suomalaiset tutkijat ovat myös

Suomen rajojen ulkopuolelle sijoittuneissa kenttätöissään käsitelleet informaalin kasvatuksen kenttää (esim. Judén-Tupakka 2000; Tapaninen 1996).

Etnografista metodologiaa hyödyntäneistä kasvatustieteen tutkimuksista on löydettävissä ainakin neljä erillistä teemaa: *koulu- ja koulutuksen kulttuurit* (esim. Gordon 2005; Keskitalo 2010; Linkola 2014; Palmu 2003; Syrjäläinen 1990; Yliraudanjoki 2010), johon usein liittyy joko *sukupuolisensitiivisyys* (esim. Gordon 2005; Palmu 2003; Yliraudanjoki 2010) tai *monikulttuurisuus ja kulttuurien kohtaaminen* (Keskitalo 2010; Linkola 2014; Oikarinen-Jabai 2010; Rastas 2010). Omaksi teemakseen voidaan lisäksi hahmottaa *koulutus, kasvatus ja kasvaminen Suomen rajojen ulkopuolella* (esim. Judén-Tupakka 2000; Pietilä 2005b; Ryyänen 2011). Erityisesti 2000-luvun alusta lähtien suomalaista (koulu)etnografiaan liittyvää menetelmäkirjallisuutta on julkaistu verrattain aktiivisesti (esim. Hakala & Hynninen 2007; Lahelma & Gordon 2007; Lappalainen 2007a; 2007b; Palmu 2003; 2007; Tolonen & Palmu 2007).

Tutkimuksen eri vaiheet limittyvät tutkimusprosessissa ajallisesti. Prosessista erotetaan kuitenkin yleensä kolme tavoitteiltaan erillistä vaihetta, jotka ovat kenttätööhön kulminoituva aineiston tuotanto, aineiston analyysi sekä tulkinnan ja teoretisoinnin vaihe. (Lappalainen 2007a, 13; Sanmartín 2003.) Näiden lisäksi myös raportointi voitane erottaa omaksi vaiheekseen. Prosessien ajallinen yhtenäistymisen tai toisinpäin, syklisesti muuttuvat tutkimusvaiheet tukevat etnografisen kuvauksen syntyä, syventävät ymmärrystä ja hiovat tutkimuskysymyksen, aineiston ja teorioiden yhteensopivuutta (Maxwell 2010, 283–286).

Etnografisen tiedon perusta luodaan kenttätöissä. Etnografisessa kenttätöissä tutkija muuttaa aineistoksi eri menetelmillä havaittuja tietoja informanttien arjesta, heidän toiminnastaan, käsityksistään ja tunteistaan (Audi 1998; Harris 1990; Pike 1990; ks. myös Pietilä 2006). Eeva Jokinen (2005, 27) näkee arkisen tietämisen yhtenä tiedon lajina, doksana, jossa tiedon pätevoittää tietämisen yleisyys. Tieto on siis vahvasti sidoksissa kertojaan ja kontekstiin, ja se heijastelee kontekstin sosiokulttuurisia rakenteita sekä historiallista jatkumoa. Arkinen tieto on näkyvänä toiminnassa ja toimijuuksissa. (Ks. emt; vrt. Audi 1998; Harris 1990; Pike 1990.)

Eri aisteihin tukeutuvat havainnot ja niiden pohjalta tuotetut aineistot voivat antaa ristiriitaista tietoa (ks. esim. Pietilä 2006; Wolcott 1994), joka käy ilmi kerrostuneiden lukutapojen ja aineistotriangulaation kautta (esim. Gordon, Lahelma & Holland 2004, 174, 189; Maxwell 2010). Etnografisen tiedon näkökulmasta ei yleensä ole olennaista kysyä, onko arkinen tieto todenpitävä. Kyse voi olla esimerkiksi sisäistetystä tai jaetusta uskomuksesta, jonka voidaan osoittaa olevan vain uskomus. Sen sijaan on syytä kysyä, millä tavoin tieto paikantuu osaksi ympäröivää kulttuurista kokonaisuutta. Vastaus tähän kysymykseen saattaa paljastaa kulttuuristen kerrostumien hiljaista tietoa tai auttaa kysymysten uudelleen muokkaamisessa ja havaintojen täydentämisessä. (Vrt. Maxwell 2010; ks. myös

Alasuutari 2001, 122.) Lähtökohtaisesti kaikki informantin välittämä tieto on validia aineistoa. Jokisen (2005, 39) mukaan haastatteluja siivittää lisäksi ”yhteinen hiljainen sopimus rehellisyydestä”. Informantti saattaa kuitenkin tiedostetusti tai tiedostamatta muokata kertomaansa totuutta omasta näkökulmastaan ”oikeaan ja haluttuun” muotoon (emt.; vrt. Alasuutari 2001, 149–150; Tolonen & Palmu 2007, 92; Wolcott 1994, 140). Tiedon todenpitävyyttä voidaan vahvistaa menetelmätriangulaation kautta (vrt. Maxwell 2010, 284–285).

Arjen tiedon taustaa tai aineistojen ristiriitaisuuksia ei ole välttämättä mahdollista selvittää aineiston avulla, vaan niitä täytyy tulkita (Gordon, Lahelma & Holland 2004, 175, 187). Geertzin (1993) mukaan tulkinnassa on kyse ilmiön ymmärtämisestä ja uudelleen kertomisesta siten, että siitä tulee tuttu, looginen ja ymmärrettävä. Tulkinnassa voidaan ylittää aineiston materiaaliset rajat ja etsiä selitysmallia esimerkiksi teoreettiseen tietoon tai itsereflektioon perustuen. (Emt.; ks. myös Gordon, Lahelma & Holland 2004, 187–188; Sanmartín 2003, 30–34; Skeggs 2002, 28–29.) Tulkintoihin vaikuttavat tutkijan omat kokemukset, näkemykset ja käsitykset, minkä vuoksi tutkijan paikantamisesta tulee merkityksellinen (ks. esim. Coffey 1999; Davis 2003; Emerson, Fretz & Shaw 2010, 353; Gordon, Lahelma & Holland 2004; Reed-Danahay 2010). Ricardo Sanmartínin (2003, 31) mukaan tulkinnassa ei ole kyse aineiston kirjaimellisesta, kulttuurien välisestä käännöksestä vaan elettyä todellisuutta vastaavasta käännöksestä. Beverley Skeggs (2002, 28–29) puolestaan korostaa, että tiedon lisäksi myös kokemus perustuu pohjimmiltaan tulkintaan (vrt. myös Emerson, Fretz & Shaw 2010, 353).

Ilmiön ymmärtämiseksi on olennaista paikantaa tieto ja tiedon tausta. Etnografian kentässä keskustelu tutkimuksen kohteen ja tutkijan välisen objekti–subjektisuhteen murtamisesta ja debatti *tiedon kantajasta* alkoi muita tieteenaloja aiemmin. (Vrt. Spencer 2010, 443–444.) Kenttätöyssä informantin asema oli muuttunut aktiivisemmaksi lähes lineaarisesti tutkimusperinteen kehittyessä (ks. emt.; vrt. esim. Geertz 1993; Malinowski 1984; Radcliffe-Brown 1968). 1980–1990-luvun taitteessa keskustelu erilaisista tiedon käsityksistä kiihtyi, mikä näkyi informanttien aktiivisen ja näkyvän roolin lisäksi kiinnostuksen kääntymisenä kulttuurin sisälle (vrt. Coffey 2005; Harris 1990; Pike 1990).

Etnografisessa metodologiassa tieto jaetaan kulttuurin sisäiseen ja kulttuuria ulkoapäin selittävään (teoreettiseen) tietoon. Näitä tiedonlajeja kuvataan yleensä käsitteparien emisistinen, *emic* ja etisistinen, *etic* (Harris 1990; Pike 1990) sekä kokemusläheinen, *experience near* ja kokemusetäinen, *experience distant* (Geertz 1983, 57–58) varassa. Käsitteet kertovat tiedon, menetelmien ja tutkijan paikantumisen suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja teoreettiseen viitekehykseen tutkimuksen eri vaiheissa. James Lett (1990) tekee yhteenvetoa *emic* ja *etic*-käsitteisiin liitettyjen erilaisten lähestymistapojen välillä. Hänen mukaansa *emic*-käsite liittyy merkityksiin, kuvailuihin ja analyysiin, jotka on muodostettu informantin näkökulmasta

tarkoituksenmukaisiin käsitteisiin ja kategorioihin nojaten. Etic-käsite rinnastuu puolestaan merkityksiin, kuvailuihin ja analyyseihin, jotka on muodostettu käyttäen tarkoituksenmukaisia käsitteitä ja kategorioita tutkijan ja tieteellisen viitekehyksen näkökulmasta. Lettin mukaan emic- ja etic-käsitteissä on kyse ensisijaisesti tuotetun tiedon epistemologisesta rakenteesta. Molemmat ovat tarkoituksenmukaisia ja merkityksellisiä antropologisessa tutkimuksessa. (Emt. 130–135; vrt. Harris 1990; Pike 1990; ks. myös Pietilä 2006; Pietilä & Lauhamaa 2008.) Pertti Alasuutarin (2001, 120) sanoin kulttuurisiin jäsenyyksiin kohdistuvassa tutkimuksessa. ”[T]arkoituksena on tutkia, mitä erontekoja tekstit itse sisältävät, miten esimerkiksi haastatellut ihmiset puheessaan jäsentävät jotakin ilmiötä.” Näitä erityisiä, kulttuurin sisäisiä emistisiä jäsenyyksiä voidaan tuoda ymmärrettävälle ja yleiselle tasolle etisistisen, teoreettisen tiedon varassa (ks. Spindler & Spindler 1992, 70). Tämä puolestaan mahdollistaa tutkimustiedon hyödyntämisen kontekstin ulkopuolella (ks. emt. 240–251; Berry 1990, 95; Sanmartín 2003, 12–15).

Etnografiaan liitetään toisin näkemisen ajatus, joka saa lisäsävyjä liitettäessä kriittinen tai naisnäkökulma osaksi tutkimuksen teoreettista paikkaa. Beverley Skeggsin (2010, 426) mukaan etnografian ja naistutkimuksen näkökulmat ovat luonnostaan yhtenevät kokemuksen, osallistujien omien määritelmien ja näkemysten korostuksessa sekä siinä, että toiminta nähdään aina paikantuneena. Molemmissa tieteenaloissa ollaan yhtä lailla kiinnostuneita niistä kulttuurisista, sosiaalisista ja materiaalisista reunaehdoista, joita konteksti luo toimijalle ja toiminnalle. Skeggsin mukaan feministinen etnografia mahdollistaa prosessien ymmärtämisen. (Emt; ks. myös esim. Lett 1990, 135.)

Postmoderni aika on jatkanut neuvottelua erilaisten tiedon lajien merkityksistä ja niiden vaikutuksista. Se on tuonut mukanaan etnografisen representaation ja tiedon legitimaation kriisit. Representaation kriisi liittyy kysymykseen eletyn ja koetun tiedon muodosta. Voidaanko koettua ja havaittua todellisuutta ylipäättään esittää tekstuaalisesti? Jos voidaan, niin kenen tietoa etnografinen tieto on? Tiedon legitimaation kriisi on puolestaan muovannut käsitystä tutkimuksen validiteetista, yleistettävyydestä sekä reliabiliteetistä. (Esim. Clifford 1986; Gordon, Lahelma & Holland 2004, 175; Maxwell 2010; Moore 1999, 107–110; Siikala 1997, 20.) Tiedon tuottamisen kriisi on edelleen korostanut keskustelua tutkijan paikantumisesta, (itse)reflektiosta sekä autoetnografiasta (ks. esim. Coffey 1999; Davis 2003; Fingerroos 2003; Spencer 2010, 448).

3.2 Kenttätyö ja työni kentällä

”Seuraan tarkkaan, kuinka kaikki toimivat, mutta en pysty niinkään tarkkailemaan, vaan keskityn siihen, että toimisין ’oikein’. Tunnen, että minua tarkkaillaan.” (Tutkijan(minä)päiväkirja 16.2.2006.)

Vaikka ensimmäinen muistoni ihoon tarautuvasta kuumasta tuulesta ja auringon poltteesta kiemurtelevasta kiitoradasta piiryy yhä tuoreena muistissani, tätä kenttätyötä aloittaessani olin asunut Andalusiassa enemmän tai vähemmän pysyvästi jo kolmen vuoden ajan. Andalusalaisesta näkökulmasta, osana antropologian jatko-opintojen oppinäytetyötä, minun tuli kuitenkin rajata konkreettinen tutkimuskontekstini ja aloittaa tutkimustyö, *mennä kentälle*. Suomalaisesta näkökulmasta puolestaan olin jo tutkimuskentällä. Tutkijan silmin tutulta tuntuvasta arjesta löytyi kuitenkin aina uusia kulttuurisia kerrostumia ja sosiaalisia tilanteita, jotka vaativat keskittymistä ihmisenä, ja tutkijana.

Vuodesta 1999 lähtien Granadan kaupunki ja sen ihmiset olivat olleet osa arkeani, mutta lähiseudun kylät kiehtoivat. Harrastuksenani oli kiertää viikonloput ympäristön kylä, ja katsella niiden elämänmenoa. Mitä kauniimpi kylä oli, sen varmempaa oli, että eurooppalaiset elämäntapamatkustajat olivat jo muokanneet sen arkea, tai ainakin saaneet paikalliset suhtautumaan epäluuloisesti kaltaiseeni, muualta tulevaan kulkijaan. Pysyvä asuinpaikkani ja opintoni Granadan kaupungissa rajasivat osaltaan mahdollista kenttäkontekstia.

Kun erään ohjauskerran päätteeksi sain muistutuksen Dúrcal-nimisen kylän olemassaolosta, innostuin. Olin vuosia takaperin viettänyt mukavan päivän tuttavani sukutilalla ja muistin, kuinka kylässä ei ollut juuri mitään mieleenpainuvaa. Mielessäni tämä tarkoitti sitä, ettei muiden ulkomaalaisten läsnäolo ollut liian näkyvä. Niinpä aloitin päivittäiset linja-automatkan kaupungista kylään ja takaisin. Linja-auto osoittautui oivalliseksi välineeksi saada taustatietoa. Kuuntelin keskusteluja ja vähitellen osallistuin niihin. Takaisin tullessani kirjasin päivän aikana näkemäni ja kokemaani. Vasta, kun oli kulkenut linja-autolla lähes vuoden, koin, etten saisi näistä matkoista enää lisähöyryä ja uskalsin kulkea matkat autolla, pelkäämättä menettäväni jotain.



Kotini kentällä

Vähitellen huomasin myös, että matkat kentälle ja takaisin, olivat oikeammin matkoja kentän keskeltä reunoille ja takaisin. Fyysinen poistuminen tutkimuskontekstista tapahtui vasta vuonna 2007 palatessani pysyvästi Suomeen. Perinteiseen antropologiaan kuuluvan avauskertomuksen lisäksi tutkimukseni *grafian*, kirjallisen muodon, loppuunsaattamisen näkökulmasta kentän sulkeminen ja siihen liittyvä henkilökohtainen kertomus on jopa edellistä merkittävämpi. (Vrt. Davis 2003.)

Kenttätöni ensimmäisinä päivinä pyrin selvittämään, miten saisin mahdollisimman kokonaisvaltaista tietoa kontekstista. Mitä ja miten minun tulisi lähestyä kontekstia kokonaisuutena sekä sen arkea eläviä ihmisiä, potentiaalisia informanttejäni? Ennen kuin tutkimuskysymykseni alkoi saada lopullista hahmoaan, yritin keksiä tapoja, jotka saattaisivat minut nopeammin kaduilta kotien oville ja ennen kaikkea ovien sisäpuolelle. Anna-Maria Tapaninen (1996, 10) kuvaa Italiaan sijoittuneen kenttätöiden vaikeuksia ja toteaa, että tutkijan kohtaamat suljettujen ovien haasteet kertovat tilojen jäsentymisestä sekä kulttuurisista rakenteista. ”*Sano kenen kanssa kuljet, niin kerron kuka olet*” ”*Dime con quién andas y te digo quién eres*” oli sananlasku, jonka kuulin yhä uudelleen keskustellessamme vuorovaikutussuhteista ja niiden merkityksistä. Suhteet sekä niiden implisiittiset säännöt vaikuttivat selkeästi myös omaan kenttätööhöni ja solmimieni suhteiden laatuun. (Vrt. Tapaninen 1996, 3; Murphy & Dingwall 2010.)

Ensimmäinen, vuonna 2001 tekemäni Andalusiaan sijoittunut kenttätutkimukseni oli opettanut minulle, että ensimmäiset solmitut kontaktit ovat arvokkaita ja voivat määrittää koko tutkimuksen kulkua. Lisäksi olin oppinut, että alkuinnostuksesta huolimatta kentällä eteneminen kannattaa aloittaa rauhallisesti, jopa varovaisesti. (Vrt. Pietilä 2002.) Andalusianssa asumani vuodet olivat puolestaan antaneet minulle arvokasta tietoa siitä, mitkä olisivat ne todennäköiset paikat, joissa voisin avata keskusteluja ja asettua osaksi kenttää. Mietin aktiivisesti, kuinka saisin rakennettua rajoja ajatuksissani selkeänä, mutta todellisuudessa abstraktina ja osittain hahmottomana esiintyvään kasvatukselliseen kokonaisuuteen. Menin pääaukiolle, katsoin ihmisten menoja ja tuloja, oloa. Kuuntelin sivusta keskusteluja, ja hymyilin. Pyrin olemaan arjessa, luomaan katsekontakteja ja painamaan kasvoja mieleeni. Kuvasin kentän sosiaalisia tiloja hahmottaakseni niiden toimintaa ja toimijoita. Menin kunnantalolle, kävin seurakunnan toimitiloissa, nuorisotalolla, olin kaupoissa ja torilla aamuruuhkassa, tutkin kirjaston antia ja kuljin katuja. Kyselin. Toisinaan sain vastauksia, ja toisinaan taas kiinnostukseni tyrmättiin tiukalla hymyllä ja ohjauksella seuraavaan osoitteeseen.

Sain ensimmäiset hedelmällisiksi osoittautuneet suuntavinkit oltuani noin viikon ajan päivittäin kentällä. Avainpaikaksi kuvittelemassani nuorisotalossa sain arvokasta pohjatietoa paikallisista nuorista, heidän toimintamahdollisuuksistaan sekä ongelmistaan. Kuulin, kuinka nuorisokulttuuri oli muuttunut, alkoholi, huumeet ja teiniraskaudet olivat osa arkea. Minulle myös kerrottiin, kuinka vanhemmat olivat

aktivoituneet haasteiden edessä ja kuinka kunta pyrki järjestämään vaihtoehtoista toimintaa. Ennen kaikkea sain vihjeitä ja yhteystietoja muista mahdollisesti minua kiinnostavista paikoista. Minua muistuttiin myös siitä, kuinka kunnantalo on rakennus ja hallinnollinen päämaja, mutta asiat laitetaan oikeasti järjestykseen vaihtoehtoisilla sosiaalisilla areenoilla, jossa minun oli siis oltava läsnä, jos tahdoin ymmärtää kontekstini kerrostumia. (Asiantuntijahaastattelu 4; Kenttäpäiväkirja I 20.7.2004.)

Vaikka aiemmin kunnantalolta tietoja kysellessäni minut oli päättäväisesti ohjattu muualle, tällä kertaa minulla oli referenssi, terveiset nuorisotalolta, sekä ihminen, jota lähestyä. Minut otettiin avoimin mielin vastaan. Pitkän ja lämminhenkisen keskustelun päätteeksi tiesin taas jotain enemmän. Erityisesti alleviivatuksi tuli jälleen se, että on väliä, kenet tietää tai tuntee, ja että ihmiset löytyvät mutkien kautta kysymällä. Ohjeekseni naisjärjestön perustajia kysellessäni sain: "mene tuohon baariin, kysy tarjoilijaa nimeltä "David" pyydä häntä soittamaan äidilleen." Joko hän keskustelisi kanssani tai ohjaisi toisen henkilön puheille. (Kenttäpäiväkirja I 14.7.2004; 21.7.2004.)

Ennen naisjärjestön monivivahteiseen historiaan ja nykytoimintaan tutustumista (Kenttäpäiväkirja I 26.7.2004; 28.7.2004; 2.8.2004) päätin lähestyä kouluttautumista ja työllistymistä tukevaa toimipistettä nimeltä *Andalucía Orienta*, (Andalusia suuntaa/määrittää asemaa). Nimensä mukaisesti Andalucía Orientasta tuli suunnannäyttävä myös kenttätyölleni. Tutkimusongelmani lähti muotoutumaan täytessäni kaavaketta, jossa osoitin halukkuuteni koulutus- ja työmahdollisuuksia koskeviin lisätietoihin. Muiden virastossa asioivien tavoin pääsin tutustumaan paikallisiin koulutusikäntäntäisiin, työllistymisen haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Sain lisäksi alustavan tutkimusluvan kylässä alkamassa olevaan täydennyskoulutukseen, jonka myötä pääsin jo taustatietoihin tutustuneena osallistumaan koulutukseen sen ensi hetkistä lähtien. (Ks. Pietilä 2005a; 2005b; Pietilä-Litendahl & Uusiautti 2014). Minut valtasi tunne kenttätyöni konkreettisesta alkamisesta. (Kenttäpäiväkirja I 21.7.2004; 29.7.2004; 8.10.2004.) Abstraktit ajatukseni saivat konkreettisen pinnan, johon tarttua.

Ensimmäiset pysyvät informanttikontaktini loin täydennyskoulutuksen toiminnan kautta. Kurssilaisten kanssa kahviloihin ja kyläbaareihin menoni oli hyväksyttyä. Keskustelujen käynnistäminen ja oleskelu muuttui luonnolliseksi. Siitä huolimatta osa kurssilaisista kieltäytyi varsinaisesta haastattelusta (Kenttäpäiväkirja I 10.12.2004). Keskustelumme ja vuorovaikutuksemme oli kuitenkin muuten avointa. Selitin haastattelujen rinnalla käyttämäni tutkimusmenetelmät, ja kaikki kurssilaiset sekä opetushenkilökunta olivat niihin suostuvaisia. Niinpä päätin jatkaa tutustumistani kahteen yhdenaikaisesti pidettyyn täydennyskoulutuskokonaisuuteen. Ensimmäiset kenttätyökuukaudet vierähtivät siten aikuisille suunnatun formaalin täydennyskoulutuksen parissa. (Vrt. Pietilä & Uusiautti 2014.) Avaininformanttieni myötä myös informaalin kasvatuksen kenttään alkoi piirtyä hienoisia rajaviivoja.

Mitä pidempään vietin aikaani Dúrcalin kaduilla, sen tutummaksi kasvot tulivat, molemminpuolin. En enää pelännyt olla ”*väärällä tavalla näkyvä*” (Tapaninen 1996, 2). Vuoden myötä kylän juhlakalenteri avautui minullekin ja tarjosi lisää vuorovaikutusmahdollisuuksia. Yhä enemmän ihmiset myös lähestyivät minua. Osallistuin vanhemmille tarkotettuihin informaalia kasvatus-



San Isidro -juhlan kulkue

ta ja sen haasteita käsitteleviin keskustelutilaisuuksiin sekä kurssikokonaisuuteen, joka rinnastui osaksi non-formaalia kasvatuksen kenttää. Solmin lisää kontakteja ja etenin pienin askelin syvemmälle kontekstin sosiokulttuurisiin rakenteisiin ja sen kasvattaviin käytänteisiin. Ohjattu formaali ja non-formaali toiminta sekä niiden informaali kehys johtivat myös seuraaviin puolijulkisiin tiloihin, joiden myötä sitouduin hyvinvointia tukevan kurssin toimintaan vuosien ajaksi. (Kenttäpäiväkirja II 9.2.2005; Pietilä 2009.) Tämä non-formaalin kasvatuksen areena puolestaan edesauttoi vuorovaikutuskanavien syntymistä iäkkäämpien informanttien kanssa ja avasi ovia useisiin koteihin julkisten tapaamispaikkojen sijaan sekä kulttuurisen jatkumon kerroksiin.

Kenttätyöni eteni vuosien saatossa klassisen lumipalloejektin tavoin. Satunnaiset kontaktit syvenivät ja ajoittain tutkija–informantti-suhde hämärtyi (vrt. esim. Coffey 1999, 33–58; Lappalainen 2007b, 85; Tapaninen 1996, 7). Pääsin sisään koteihin, ja asuessani kesällä 2006 kylässä luonani vierailtiin. Matkat kentälle ja kotiin Granadaan autoivat minua muistamaan paikkani ja ottamaan etäisyyttä tutkimuskenttään. Säännölliset matkani koti-Suomeen loivat lisääskelia ja toivat kulttuurista lisäymmärrystä erontekojen kautta. (Vrt. Góthoni 1997.) Toisaalta poissaoloaika rikkoi kenttätutkimuksen rutiineja ja pakotti luomaan ne uudelleen. ”Pitkästä aikaa matkaan takaisin. Tuntuu vähän kummalta. Mistä aloitan taas?” (Kenttäpäiväkirja II 24.1.2005.) Ymmärsin kuitenkin, että laajemmin ajateltuna myös Granada ja oma arkeni kietoutuivat osaksi tutkimustani.

Viimeisten kenttäpäiväkirjamerkintöjen jälkeen olen palannut kentälle virtuaalisesti, puhelimitse sekä ennen kaikkea muistoissani. Erityisesti valokuvat sekä haastattelunauhut tuovat fyysisesti etäisen kentän kokemusläheiseksi jälleen. Olen pystynyt toteamaan, kuinka fyysisesti etäännyntynyt arki on kokemuksellisesti jaettua biografisten merkitysten kautta (vrt. Davis 2003).

3.3 Aineiston tuottaminen

”Etnografinen tieto muodostuu ikään kuin jatkuvassa neuvotteluprosessissa, jossa tutkijan tulee olla valmis hyväksymään tietämisensä rakennusaineeksi myös yhteistyöstä kieltäytyminen.” (Hakala & Hynninen 2007, 215.)

Tarkastelen aineiston tuottamisprosessia kenttätöissä Harry Wolcottin (1994, 10) tekemän, tutkijan toimintaan perustuvan, kolmijaon kautta. Wolcott jäsentää tutkijan toiminnan kokemiseksi, kyselemiseksi sekä tarkasteluksi, joiden kautta voidaan luoda erilaisia, tutkimuskenttää ja sen tapahtumia, merkityksiä ja informantteja kuvaavia aineistoja. (Emt; vrt. esim. Palmu 2007, 138.)

George ja Louise Spindler (1992, 63–64) korostavat kokemuksen ja havainnoinnin merkitystä etnografisessa kenttätöissä. Osallistumisen taso vaihtelee kuitenkin kohteen, mahdollisuuksien ja tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Osallistuva havainnointi voi olla erityisen haasteellista, jos informantti ja tutkija paikantuvat kontekstiin selkeästi eri tavoin. Clifford Geertz (1997, 93) korostaakin, ettei tutkija voi itse päättää todellisesta osallistumisestaan, vaan kyse on pikemminkin osallistumisen toiveesta. Tarkoituksenmukaista on kuitenkin pyrkiä ajoittain samaistumaan informantin kokemusmaailmaan. (Spindler & Spindler 1992, 63–64; ks. myös Coffey 1999, 37; Emerson, Fretz & Shaw 2010.) Geertzin (1997, 139–140) sanoin tutkijan olisi päästävä ”siellä olemisesta” aikaan ja paikkaan sidottuun, kokemukselliseen ”täällä olemiseen”. Kenttätöissä kokemiseni koostui osallistumisesta eri tasoilla, ei-osallistuvasta havainnoinnista aina täysin osallistuvaan, tutkimuskentän arkea elävään olemiseen (ks. Emerson, Fretz & Shaw 2010; vrt. esim. Geertz 1997; Lappalainen 2007b). Tämän tuloksena tutkimusaineistooni kertyi kolme teksteistä, piirroksista ja kuvioista koostuvaa kenttäpäiväkirjaa (Kenttäpäiväkirja I–III, 14.7.2004–16.5.2007), tutkijan(minä)päiväkirja sekä noin 500 valokuvaa. Kenttäpäiväkirjamateriaali on pääosin kirjoitettu tilanteen jälkeen, muistiin ja toisinaan sanalistoihin tukeutuen (ks. Emerson, Fretz & Shaw 2010, 355–363; Wolcott 1994, 155–156).

Toimintana kyseleminen piti sisällään keskustelut, haastattelut sekä kyselyt (vrt. Wolcott 1994). Keskusteluilla viitataan niihin lukemattomiin hetkiin, ennalta suun-



Pyykkipäivä patiolla

niteltuihin tapaamisiin, joiden tarkoituksena oli keskustella arjesta, kokemuksista tai muistoista sekä niihin spontaaneihin tilanteisiin, joissa minulle aukeni tilaisuus astua tutkijan saappaisiin. Haastatteluja on yhteensä 40 ja haastateltavia 31. Heistä 11 määritin asiantuntijoiksi heidän työnkuvansa vuoksi. Työnkuvat, ja niiden kautta rakentuneet asiantuntijuudet olivat myös näiden haastattelujen ensisijaisia motiiveja. Haastattelujen kesto vaihteli noin puolesta tunnista runsaaseen kahteen tuntiin. Pääasiallisesti ne noudattivat teemahaastattelun kaavaa, joskin ensimmäiset haastattelut lähenivät puolistrukturoitua haastattelua ja erityisesti iäkkäämpien informanttien haastattelut puolestaan mukailivat elämäkertahaastattelun kaarta.

Siinä missä keskusteluissa paikalla oli yleensä monia ääniä, haastatteluissa päädyin yksilohaastatteluihin lukuun ottamatta yhtä tilannetta, jossa paikalla olivat äiti ja tytär. Haastattelutilanteissa keskusteluun saattoi saapua hetkellisesti myös kolmansia ääniä. Haastattelupaikat vaihtelivat informanttien kodeista lähikahvilaan ja kunnantalolta koulutustiloihin.

Kyselylomakkeiden tarkoituksena oli saada ACERCA III koulutukseen ja Agesval-järjestön toimintaan osallistuneista naisista pohjatietoa sekä kartoittaa koulutuksesta saatua hyötyä ja mahdollisia puutteita (ks. Liittet 1–3). Teettämieni kyselyjen lisäksi sain käyttööni ACERCA III -koulutuksen järjestäjän teettämät pohjakyselyt ja muita osallistujien valintaa sekä koulutuksen tavoitteita käsitteleviä dokumentteja. Hyödynsin kyselyjen tuloksia erityisesti täydennyskoulutukseen liittyen (Pietilä-Litendahl & Uusiautti 2014).

Haastattelut ovat nauhoitettuja ja usean kuuntelukerran jälkeen joko osittain tai kokonaan litteroituja. Niihin sekä kyselylomakkeisiin liittyy lisäksi muistiinpanoja kenttäpäiväkirjoissa (vrt. esim. Lappalainen 2007b). Jokisen (2005, 17) mukaan haastattelu avaa väylän monenlaiseen tietoon, ”*siihen, millaista elämä tai arki 'todella' elettyinä on, siihen, millaiset keinot ovat käytettävissä arjesta kertomiseen, ja siihen, mikä olisi mahdollista, vaikka se ei tapahdukaan juuri nyt*”. Etnografisen tiedon kannalta tämä on olennaista, koska tarkastelun kohteena eivät ole pelkästään todelliset toiminnat vaan myös siihen liitetyt ajatukset. (Jokinen 2005, 17.) Kriittisen pedagogiikan ja feministisen antropologian tarkastelukulmasta on tarkoituksenmukaista pohtia haastattelun merkityksiä sekä haastattelijan että haastateltavan näkökulmasta (esim. Coffey 1999; Davis 2003, 156; Skeggs 2002; Suoranta & Rynänen 2014).

Tarja Tolonen ja Tarja Palmu (2007, 111) määrittävät etnografista haastattelua: ”*Tilannetta voi tarkastella ainakin kahdesta eri näkökulmasta, joista ensimmäinen on se, että tutkija saa uutta tai ylipäättänsä kiinnostavaa tietoa kentän tapahtumista, tutkittavasta itsestään ja kuulee kiinnostavia tarinoita ja kulttuurisia rajanvetoja, joiden kautta hän voi kenties jäsentää tutkimustaan uudelleen. Toinen näkökulma lähtee tutkimuksen seurauksista eli sen jättämistä jäljistä kenttään sekä tutkittavien asemasta tutkimuskentällä.*”

Kenttätyössäni tarkastelu kohdistui olemassaolevaan kulttuuriseen ja historialliseen esineistöön, sanomalehtiin (El Valle de Lecrín), informanttieni minul-

le luovuttamiin ja itse ottamiini valokuviin, kontekstia kuvaaviin tilastoihin (IEA; INEM; ESECA) sekä moninaiisiin oheisdokumentteihin. Kulttuurista ymmärrystäni laajensivat lisäksi muun muassa informanttien kanssa arjessa jaetut televisiosarjat, dokumentit, taideteokset ja musiikki, vaikka ne eivät eksplisiittisesti ohjanneetkaan analyysiä. Juha Suoranta (2008, 14–15) erottaa Harry Wolcottin (1994) tarkasteluvaiheen varsinaisesta kenttätöystä. Hän kuitenkin korostaa, että kriittisen näkökulman saavuttamiseksi tutkimuksessa tulisi hyödyntää kenttätöössä tuotettujen aineistojen lisäksi olemassa olevaa tekstuaalista materiaalia, kuten tilastoja ja raportteja sekä lähdekirjallisuutta. Nämä voivat antaa laajempaa tietoa tutkimuskentästä ja sitoa ilmiön laajempaan kontekstiin sekä tieteelliseen diskurssiin. (Emt; Sanmartín 2003; Wolcott 1994.) Harry Wolcottin (1994, 258) mukaan rinnakkaisten tekstien tarkastelu on tärkeää tieteellisen tiedon näkökulmasta: *”Jos tavoitteenamme on edistää tietoa, pelkkä tietäminen ei riitä: meidän täytyy huomioida myös muut ’tietäjät’. Tiedossa on kyse sopimuksesta. Yksistään kenttätööhavainnot, pääsääntöisesti itse tuottamamme aineisto, eivät voi saada tiedon statusta.”* *”If our goal is to contribute to knowledge, our own knowing is not enough: We must recruit other ’knowers’ as well. Knowledge is a matter of agreement. Field observations alone, data largely of our own making, cannot achieve status as knowledge.”* (Emt. Käännös PP-L.)

Osatutkimuksissa katseeni kohdentui tilallisesti ja ajallisesti. Loin tutkimukseni yhteenvedossa osittain näkyvät kuvaukset kontekstista ja sekä analyttisesti etenevät kertomukset informanttien kokemuksista, käsityksistä ja näkemyksistä perustuen koko kenttätöön aikana tuottamaani aineistoon. Osatutkimuksissani III ja IV ydinaineiston tuottamisprosessi oli rajattu ajan ja paikan suhteen. Koulutusprosessien pituudet loivat ajallisen viitekehyksen, kun taas tilalliset rajat olivat pääasiallisesti sidottuna koulutuspaikkaan. Paikan rajat olivat kuitenkin joustavat, koska koulutuksen informaali ulottuvuus ruumiillistui siellä, missä koulutuksen osanottajat ja minä kohtasimme. (Vrt. Gordon, Lahelma & Holland 2004, 172.)

Käyttämäni kenttätöömenetelmät vaihtelivat konkreettimman ilmiön ja sen viitekehyksen mukaisesti. Hyödynsin kuitenkin menetelmätriangulaatiota läpi tutkimuksen tarkastellakseni jo esianalyysin pohjalta esille nostamiani päätelmiä (ks. esim. Gordon, Lahelma & Holland 2004, 189). Teoreettisen tarkastelun kohteena olivat ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessani menetelmät ja niiden reflektiot. Kolmannen osatutkimuksen perustana olivat aineistot, jotka oli tuotettu eri osallistumisen tasoilla tehtyjen havaintojen perusteella (esim. Emerson, Fretz & Shaw 2010). Haastatteluaineistot tarkensivat keskusteluissa ja havainnoissa jo esille tulleita näkemyksiä ja merkityksiä. Neljännen osatutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin informanttien omia sanallistettuja kokemuksia, käsityksiä ja merkityksiä toimijuudesta, joten siinä analyysi kohdistui erityisesti haastatteluaineistoon. (Vrt. Lappalainen 2007b.) Havainnot tukivat ja täydensivät haastattelujen antia sekä kasvattivat ymmärrystä täydennyskoulutuksen sosiaalisista merkityksistä

ja näkyvistä muutoksista toimijuudessa. Dokumenttiaineisto puolestaan laajensi informanttien välittämää yksilötason näkökulmaa ja avasi konkreetin koulutusprosessin suhdetta formaaliin koulutukseen (vrt. Suoranta 2008, 14–15).

Kohdistin itsereflektion läpi tutkimusprosessin ”minän” kahteen erilliseen kerrokseen, minään havainnoitsijana, kokijana ja kentän toimijana sekä minään tutkijana. Kenttätöössä paikantumista ja omaa toimintaa kohtaan esitin kysymyksiä: Mitä näen, kuulen, tunnen? Mikä suhde minulla on tutkittavaan kohteeseen? Miten koen kentän tapahtumat ja miten ne muuttavat minua? Kyselemällä ja kyseenalaistamalla pyrin saavuttamaan Clifford Geertzin (1997) ajatuksen uskottavasta minä-kokijasta (convincing I-witness), joka perustuu tutkijan oman uskottavan position hahmottamiseen. Geertzin mukaan tutkija voi olla uskottava havainnoija vasta oman paikan hahmottamisen jälkeen. (Emt.; vrt. myös Skeggs 2002, 31.) Tieteellista minä-positiota reflektoin aktiivisesti liikkeessäni kahden maan, Suomen ja Espanjan, ja kahden tiedeperinteen, kasvatustieteen ja antropologian, välillä. Pyrin kyseenalaistamaan omia käytänteitäni kysymällä itseltäni: Miksi tutkin ja miten tutkin? Miten etenen tutkimuksessani ja miksi, mitä virheitä olen tehnyt? Miten paikannun tieteen kentälle? Tutkijanminän kerrostumat avautuvat siten osittain myös tutkimuksen arvioinnin kautta (ks. luku 6.1).

3.4 Kokemuksista kertomukseksi

”Tutkimusteksti on ’tekstuaalinen kenttä’, kuvaus ja tulkinta siitä konkreettisesta ja fyysisestä kentästä, jolla olin.” (Palmu 2007, 147.)

Etnografiselle metodologialle on ominaista sen eri vaiheiden, kuvauksen, analyysin ja tulkinnan yhteenkietoutuminen (esim. Palmu 2007, 144; Wolcott 1994). Antropologinen tutkimusongelma saattaa lopullisesti jäsentyä vasta kenttätöössä, havaintoihin ja olemassa olevaan aineistoon tukeutuvassa prosessissa (vrt. esim. Palmu 2007, 141). Harry Wolcottin (1994, 160) mukaan etnografiset tutkimusmenetelmät eivät ole edes tarkoituksenmukaisia, eivätkä tehokkaita tutkimuksessa, jossa tutkittava ilmiö ja tutkimusongelma ovat etukäteen rajattuja.

Etnografisen kuvauksen tehtävä on kertoa, mitä kontekstissa tapahtuu. Se nojautuu havaintoihin ja keskusteluihin, joita tutkija on läpikäynyt kenttätöössään. Analyysi suuntautuu tunnistamaan olennaiset ja keskeiset tekijät tutkimusaineistosta sekä siten luomaan systemaattisuutta ja loogisuutta aineiston ja sitä vastaavan kenttäkontekstin todellisuuden kuvaukseen. Tulkinalla tavoitellaan aineiston ja todellisuuden merkityksiä. (Coffey 1999, 159; Wolcott 1994, 12; ks. myös Emerson, Fretz & Shaw 2010, 353–356; Sanmartín 2003, 30–31; Suoranta 2008.) Kaikissa tutkimuksen vaiheissa, myös lopullisessa tutkimusraportissa on tarkoituk-

senmukaista pohtia omaa paikantumista suhteessa kokemusläheiseen emic-tietoon ja kokemuksetäiseen etic-tietoon (vrt. Coffey 2005; Geertz 1983, 56–59; 1997, 93–94; Lett 1990; Spindler & Spindler 1992, 70).

Etnografinen kuvaukseni perustuu menetelmätriangulaation ja itsereflektion kautta tuotettuun aineistoon. Tein esianalyysiä kerrostuneen lukutavan, sisällön erittelyä mukailevan lukutavan ja temaattisen koodauksen avulla (vrt. esim. Gordon 2005; Palmu 2007, 146–147) jo ensimmäisten kenttätöyökuukausien jälkeen. Luin läpi aineistoani hahmottaakseni tutkimukseni kannalta loogisia kokonaisuuksia, joiksi nostin esimerkiksi koulutuksen, kerhotoiminnan ja järjestöt, kodin ja perheen sekä kylän. Jaottelin tekstiäni näiden perusteella värikoodein.

Esianalyyssissä esille tulleiden erojen ja yhtäläisyyksien myötä ryhmittelin aineistossa esiintyvät informanttini kolmeen ikäkohorttiin. Kenttätöyön edetessä ja olemassa olevaa aineistoa eritellessäni informanttiryhmittäin katsoin tarpeelliseksi jakaa keskimmäisen ja nuorimman sukupolven informantit kahteen ryhmään myös koulutustaustan mukaisesti.

Eritellyn tekstin ja luomieni informanttiryhmiä avulla pystyin todentamaan, minkälaista aineistoa minulle oli kertynyt, sekä pohtimaan, millä menetelmillä syventyisin kokonaisuuksiin. Helpottaakseni aineistoni hallintaa ja varmistaakseni tutkimusongelman, aineiston sekä preliminääristen tulosten tasapainoa pyrin etenemään läpi tutkimusprosessin vuorotellen tuotetun aineiston aukilukemista, päätelmieni läpikäymistä informanttieni tai muiden samaan kulttuuriseen viitekehukseen kuuluvien kanssa. (Ks. Maxwell 2010; vrt. Palmu 2007, 141–142.)

Aineiston muotojen moninaisuus on rikkaus, mutta se on aineiston hallinnan ja uudelleen järjestelemisen näkökulmasta riski (ks. Palmu 2007, 141). Aineiston läpileikkausta helpottaakseni, hyödynsin Atlas.ti-ohjelmaa, joka toimii laadullisen analyysin työvälineenä. Tässä vaiheessa osa koodeista oli pikemminkin analyttisiä kuten sukupuolittuneet erot, sosiaaliset suhteet ja muutos. Gordonin (2005, 119) mukaan analyttinen koodaus perustuu toimijan etukäteen hahmottamiin käsitteisiin sekä siihen, mitä ne pitävät sisällään. Viimeisessä analyysivaiheessa, joka tapahtui limittäin kirjoitusprosessin kanssa, analyysikategoriat olivat teoreettisia, kuten toimijuus ja voimaantumisen. Tulkintani syntyi analyysiprosessien kautta luomani tiheän kuvauksen ja teoreettisen tiedon välisessä vuoropuhelussa. Erityisesti fyysinen ja ajallinen etäytyminen tutkimuskentästä helpotti tulkinnan ”teoreettisen käännöksen” tekemistä. Teoreettisen käännöksen tehtävä on yhdistää kontekstisidonnainen tieto laajempaan keskusteluun. Harry Wolcottin (1994, 37. Käännös PP-L.) sanoin: *”Tutkimuksen tarkoituksena on järjestellä ajatuksiamme, jotta saavuttaisimme ymmärryksen, se ei ole itsessään päätepiste.”* *”Research is a means of organizing our thoughts to reach understanding, not an end in itself.”* (Ks. myös Clifford 1986, 25; Coffey 2005, 215; Geertz 1993; Moore 1999, 110–111; Skeggs 2002, 17.)

Ajoittain ajatukseni päätyivät myös paperille (Pietilä 2005a; 2005b) tai esitin niitä kansallisissa ja kansainvälisissä seminaareissa, koulutuksissa sekä tutkijatapaamisissa. Näissä saatujen hedelmällisten kommenttien, kriittisten korjausten sekä ohjeistusten kautta pystyin syventämään tutkimustani sekä omaa työskentelyäni.

Antropologisen tutkimuksen viimeinen vaihe on kirjoitusprosessi, jossa eri aisteihin tukeutuneet havainnot, jotka mitä moninaisimmin tavoin on saatettu yhdeksi tutkimusaineistoksi, tuodaan näkyviksi ja todennettaviksi. Clifford Geertzin (1997, 28–29, 37) mukaan antropologin positio yhdistää kirjailijan ja tutkijan tehtävät. Tällöin hänen täytyy pohtia, mitä hän kertoo ja miten. Hänen on muistettava suhteensa ympäröivään todellisuuteen ja luotava looginen kokonaisuus, joka yhdistää sisällön ja muodon sekä aineiston ja retoriikan. (Emt.) Olen halunnut tuoda näkyväksi kenttätöön ja viimeisen kirjoituksellisen tuotoksen ajallisen jakson sekä korostaa tekstiäni lähimenneisyyteen paikantuvana ajankuvana. Lukuun ottamatta osatutkimusta III, jonka työstin limittäin kenttätöön kanssa, käytän tekstissäni menneen ajan aikamuotoja. (Vrt. Lappalainen 2007b, 148; Tolonen & Palmu 2007.) Väitöskirjatutkimuksessani esitetty kuvaus on inhimillisyydessään rajoittunut, subjektiivisesti ja tietoisesti rajattu osa sitä todellisuutta, minkä kohtasin kenttätöyssäni (ks. Clifford 1986, 7; Coffey 1999, 11). Antropologisen mentaliteetin mukaisesti olen pyrkinyt säännönmukaisuuksiin nojaavan deskriptiivisen tiedon uudelleen jäsentelyyn siten, että lukijalle avautuisi todellisuuteen sitoutuva etnografinen maisema, johon tutkittavan ilmiön, toimijuuden muutoksen ja voimaantumisen, voisi sijoittaa. Tämän kuvauksen tarkoituksena on sekä tehdä tutkittava ilmiö ymmärrettäväksi että toimia perusteluna jatkona oleville tulkinnoille ja johtopäätöksille. (Vrt. Emerson, Fretz & Shaw 2010; Geertz 1993; Moore 1999, 110–111.)

Kuvauksessa olen pyrkinyt jättämään lukijalle tilaa arvioida analyysini ja tulosten paikkaansa pitävyyttä jättämällä informantit näkyvään rooliin (vrt. Emerson, Fretz & Shaw 2010, 364). Olen liittännyt vapaasti suomentamiani keskusteluja osaksi kuvausta. Suomennetut aineistolainaukset eivät luo oikeutta sille vahvan murteelliselle poljennolle, niille elämänmakuisille taustäänille kahvilan kolinasta kanarialinnun laulantaan, joita kohtasin. Ne luovat kuitenkin kulttuurin sisäistä käsitte pohjaa, kertontaa ja tarinaa myöhempää tulkintaa ja tieteellistä diskurssia varten.

4 KERTOMUSTEN PAIKANTAMINEN JA KERTOMUKSIA PAIKOISTA

Tarkastelen tässä pääluvussa tutkimuskontekstiani ja sen elämää tutkimusongelmieni näkökulmasta mielekkäiden teemojen kautta. Etnografinen kuvaukseni perustuu laajempaan antropologiseen tekstiini (Pietilä 2005b).

Kontekstin kuvauksen tarkoituksena on luoda sosiokulttuurinen maisema, joka luo tutkimukselleni taustan sekä antaa tapahtumille ja keskusteluille merkityksiä. Kuvauksen tarkoitus on tehdä havainnoista ja tulkinnoistani ymmärrettäviä. (Ks. Emerson, Fretz & Shaw 2010, 353–356; Geertz 1993; Wulf 2002.) Kentän toimijoina oli naisia ja miehiä, mutta etnografisessa



Kylän urbaanissa sydämessä

kuvauksessa ääneen pääsevät kuitenkin naiset. Jokaisen informantin kertomus, tapa olla ja elää sekä niihin liittyvät reunaehdot poikkesivat toisistaan. Niiden esiintuominen informanttien omien lausumien varassa antaa tilaa äänien moninaisuudelle. (Ks. Polkinghorne esim. 1995.) Tekstissäni informantit on jaettu iän mukaan kolmeen sukupolveen. Kesimmäisen ja nuorimman sukupolven edustajat on lisäksi jaoteltu kahteen ryhmään heidän koulutustaustansa mukaisesti. Usean informantin tarinan yhdistäminen tekee yksittäisen informantin tunnistamisen vaikeaksi, mikä puolestaan suojaa heidän anonymiteettiään (vrt. Pietilä 2006, 437). Käytän tekstissäni pseudonyymeinä kullekin sukupolvelle tyypillisiä etunimiä.

Tutkimukseni iäkkään sukupolvi on syntynyt ennen vuotta 1950. Kesimmäinen sukupolvi on syntynyt vuosien 1950–1969 aikana. Nuorinta sukupolvea edustavat naiset ovat syntyneet vuosien 1970–1985 aikana. Iäkkäimmän sukupolven edustajia kutsun nimellä Carmen. Kesimmäisen sukupolven nimet muodostuvat ikäluokalleen tyypillisesti María-nimen ympärille. María Dolores -pseudonyymiä käytän kesimmäisen sukupolven naisista, joilla on osittain tai kokonaan suoritettuna perusopinnot sekä mahdollisesti ammatillisia opintoja. Kutsun nimellä María Ángeles kesimmäisen sukupolven naisia, jotka ovat peruskoulun lisäksi

suorittaneet osittain tai kokonaan toisen asteen ammattiopinnot tai korkeakoulututkimus. Tutkimuksen nuorimpaan sukupolveen kuuluvia informanteja kutsun nimillä Sonia ja Sara. Näistä edelliseen ryhmään kuuluvat ovat suorittaneet osittain tai kokonaan perusopinnot, ammatillisia opintoja tai osittain lukio-opintoja, ja jälkimmäiseen ryhmään kuuluvat ovat suorittaneet korkeakoulututkimus.

4.1 Kaikuja kylän elämästä

Dúrcal, tutkimuskontekstini, sijaitsee Sierra Nevadan kupeessa, 28 kilometrin päästä provinssin pääkaupungista Granadasta ja 50 kilometriä rannikolta (Ayuntamiento de Dúrcal). Kontekstissa oli kenttätöiden aikana noin 7000 asukasta. Väestörakennetta kuvasi vähäinen syntyvyys ja väestön ikääntyminen. (IEA 1975–2004.) Vuoristoisen sijainnin vuoksi Dúrcalin maanviljelyksen taloudellinen vaikutus oli ollut aina ympäröivää aluetta heikompi ja työllistyminen oli ollut kausittaista (Villegas Molina 1971, 11). 1900-luvun puoliväliin tultaessa viljelysmaiden rajoitteet ja kausiluonteisuus olivat lisänneet taloudellista epävarmuutta ja nopeuttaneet maanviljelyksen alasajoja ympäröivää aluetta nopeammin. Toimeentulon niukentuesssa erityisesti miehet, ja toisinaan kokonaiset perheet, olivat lähteneet työn perässä Pohjois-Espanjaan sekä Eurooppaan. Massiivinen maastamuutto oli muuttanut kylän demografiaa ja taloutta sekä sitä kautta koko sosiokulttuurista rakennetta. Vanhimpien informanttien puheissa siirtolaisuuden aika jakoi oman ja koko kylän elämän ”ennen”- ja ”jälkeen”-kategorioihin. (Ks. Collier 1997, 221–239; López-Casero 1994, 330–322; Pietilä 2005b, 17; Villegas Molina 1975.) Vaikka työperäinen poismuutto kylästä oli edelleen jatkuvaa, vaikutus oli ollut voimakkainta vuosien 1960–1980 aikana (vrt. Collier 1997; Ortega 1994).



Kylän kujilla

María Dolores: ”Hän (isä) oli usein pitkiä aikoja ulkomailla. (...) on ollut Ranskassa, on ollut Saksassa. Viininkorjuussa, sokerijuurikasviljelmillä, aina on ollut... pisimmillään hän oli vuoden, muuten aina kausittain. (...) en muista sitä, kun hän oli poissa. Muistan, kun hän palasi. Menimme nukkumaan hänen kanssaan. Tarkoitin, etten kaivannut häntä. (...) Kun hän tuli, hän antoi meille sen,

mitä ei voinut, kun oli poissa. (...) Hän (aviomies) on myös ollut kausia ulkomailla (...) poika ei ollut vielä syntynyt, tytär oli pieni silloin.”

Se iba mucho al extranjero tempora' larga'. (...) ha estado en Francia, ha estado en Alemania. En la vendimia, en la remolacha, siempre ha estado... lo ma' que estuvo, una vez que estuvo un año, y despue', pue' las tempora'. (...) que estaba fuera, yo no lo recuerdo. Yo recuerdo cuando él llegaba. Que nos metíamos a dormir con él. Digo, que no le echaba de meno' (...) Porque a lo mejor cuando llegaba, nos daba... lo que no nos había dado cuando estaba fuera. (...) ha estado también tempora' en el extranjero (...) mi niño no había nacido, mi niña estaba pequeña.”

Lähihistorian näkökulmasta myös diktatuuri ja sen kaatuminen olivat merkittäviä. Yli 35 vuotta kestäneen diktatuurin aikakauden heijastukset värjivät yhä Espanjan mentaalista, rakenteellista ja taloudellista tilaa. Tärkeystä huolimatta suurin osa informanteistani vältteli puhumasta suoraan aiheesta. Siirtolaisina olleiden informanttien puheista sen sijaan välittyi viestejä diktatuurin muovaamasta ilmapiiristä. Diktatuuri ja sen poliittinen painostus, jopa vainot, olivat osittain vaikuttaneet myös maasta poismuuttoon. Vasta diktatuurin kaaduttua ja siirtolaisten vähittäisen paluun kautta kylän taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tila olivat alkaneet kohentua. (Ayuntamiento de Dúrcal; Pietilä 2005b, 18; vrt. esim. Collier 1997; 240–259; Ortega 1994.) Merkittävimpiä koulutuksen, politiikan ja rakenteen uudistajia olivat usein olleet paluumuuttajat (Asiantuntijahaastattelu 8–10; vrt. Ortega 1994, 64–70; Valle de Lecrín 2003, elokuva 10).

”Kun aloitimme (naisjärjestö Al-Sirat), ei ollut mitään. Naiset eivät olleet kaduilla. Ei ollut mitään kulttuuria... kulttuuri tarkoitti kotia ja aviomiestä. Sitä, että odottaa, että mies tulee töistä kotiin ja siinäpä se olikin.”

“Cuando empezamos no había nada. Las mujeres no salían a la calle. No existía cultura de nada... la cultura era la casa y el marido. Esperar al marido que viniera de trabajar y para usted a contar.” (Asiantuntijahaastattelu 8.)

Pueblo-käsitteen käyttäminen kontekstin nimityksenä vaikutti ensisilmäyksellä helpolta. Käsite viittaa sosiokulttuuriseen kontekstiin, joka on fyysisesti rajattavissa, ja siten tutkijalle selkeä tutkimuskohde. Se oli myös käsitteenä jaettavissa informanttien kanssa. Sanatasoinen, suomenkielinen käänнос ”*kylä*”, jota käytän tekstissäni, sisältää kuitenkin vain pienen osan käsitteen sosiokulttuurisesta ja ontologisesta todellisuudesta. Tutkimuksessani kylä määrittyi fyysiseksi paikaksi, joka loi kontekstin sosiaalisille suhteille erityisesti paikallisten kesken. (Vrt. López-Casero 1994; Pietilä 2005b.) Näihin ihmisiin olivat vaikuttaneet ja yhä vaikuttivat

yhtenevät kulttuuriset piirteet. Voidaan siis sanoa, että he olivat enkulturaatio- ja sosialisatioprosessien kautta tulleet osaksi kylän sosiaalista todellisuutta. (Fritz Horzella 1999; López-Casero 1994, 327–328, 334, 350; Spindler 2000, 56–60; Wulf 2002.) Kyläläiset viittasivat sanalla *pueblo* ensisijaisesti kylän keskukseen, johon olivat keskittyneet asutus ja palvelut sekä siten myös kyläisten ja koko alueen väestön sosiaalinen vuorovaikutus. Kylän asukkaat korostivat yhtenevästi kylän olevan rauhallinen, mutta samalla sosiaalisen elämän näkökulmasta tarpeeksi elävä. Lisäksi hyviä palveluja, liikenneyhteyksiä ja kaupungin läheisyyttä arvostettiin. (Ks. Pietilä 2005b, 26; vrt. Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 44–47.)

Sara: ”(...) asumiseen se on rauhallinen, koska täällä on... no, kaikki palvelut. Se on samalla erillään Granadasta, mutta olet kuitenkin hetkessä siellä. Täällä sinulla on kaikki tarvittava käden ulottuvilla. Se on... asumista ajatellen hyvä. Pidän aika lailla.”

“(...) pa’ vivir es muy tranquilo, porque tiene de... todos servicios, está separado de la capital, pero a la vez cerca, que en poco tiempo te pones allí. Y aquí tienes al alcance todo lo que te hace falta. Es muy... pa’ vivir... sí. Me gusta bastante.”

Andalusian kylien kulttuurinen, sosiaalinen ja fyysinen tila ovat jatkuvassa muutoksessa (ks. Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 147; Ortéga, 1994; Pietilä 2005b). Kylät ovat paikkoja, joissa voidaan nähdä sekä urbaanille että maalaisyhteisölle tyypillisiä kulttuurisia ja sosiaalisia piirteitä (ks. Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 147; López-Casero 1994; 1999; 2000). Emic-käsit-



Urbaanin ja ruraalin kohtaamisia

teen *pueblo* rinnalla onkin syytä käyttää etic-käsitettä *agrociudad*, agraalikaupunki. Käsite liitetään usein eteläespanjalaisiin kyliin kohdistuvissa tutkimuksissa kuvastamaan kontekstin toiminnallista ja taloudellista kehystä ja sosiokulttuurista heterogeenisyyttä. Agraalikaupungin sosiaalista verkostoa määrittävät pääsääntöisesti urbaanin kulttuurin piirteet. (Ks. López-Casero 1994; 1999.) Henk Driessenin (1981, 9) mukaan näitä piirteitä tukevat kontekstin koko (900–22000 asukasta), väestötiheys, verrattainen hallinnollinen itsenäisyys ja ammatillinen kirjo (ks. myös Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 20; López-Casero 1994; 2000). Päinvastoin kuin *pueblo*, agraalikaupunki rakentuu siten monimuotoisuuden ajatuksen varaan.

Heterogeenisyyden tausta löytyy epätasa-arvoisista maanomistussuhteista. Maanomistussuhteet ovat historian saatossa muuttuneet, mutta valtasuhteet ovat saaneet uusia muotoja. Koska agraalikaupungissa on sisäisiä erovaihteluita, sen sosiokulttuurinen konteksti pitää sisällään lähestymisen ja etääntymisen sekä paikallisen dissosiaation ja identifikaation prosesseja. (López-Casero 1999, 185, 190; 2000, 180–181.)

Identifikaatio perustuu kulttuuristen mallien, asenteiden, arvojen ja ajatusten hyväksymiseen ja jakamiseen. Identifioituminen johonkin ryhmään vahvistaa omaa identiteettiä ja luo yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Vrt. Fritz Horzella 1999; Mead 2002.) Kylän asukkaat eivät muodosta toiminnan tasolla homogeenistä kokonaisuutta, mutta heidän taipumuksensa ja halunsa identifioitua kylään ja muihin kyläläisiin tuli esille haastatteluissa ja päivittäisissä keskusteluissa. Erityisesti ”juurien” merkitystä korostettiin. (Ks. Pietilä 2005b, 27.)

María Dolores: ”(...) täällä olevien ihmisten, minun juurieni vuoksi... Tiedätkö? Juureni ovat nimittäin minulle todella tärkeitä. Se, että olen syntynyt ja kasvanut täällä, ja asun täällä yhä. Ja kun kävelet yhdellä tai toisella kadulla, toteat: täällä olen leikkinyt pikkutyttönä, täällä olen kasvanut. Ja nyt lapseni käyvät samaa koulua kuin minä kävin.”

“(...) por la gente que hay, mis raíces... yo pa’ mi, es que es muy importante las raíces, ¿sabes? Entonces al haber nacido aquí, al haberme criado, y sigo aquí viviendo. Y cuando vas por aquella calle, o por la otra, dices, allí he estado jugando yo de pequeña, allí me he criado yo. Y ahora mis niños están yendo a las escuelas donde yo he estado.”

Yhteisöön kuulumisen merkitsee myös eksplisiittisten ja implisiittisten normien hyväksymistä ja noudattamista, jota tarkkaillaan sosiaalisen kontrollin kautta. Sen arkinen muoto oli yleinen puhe ja juorut. Muiden asioista puhuminen, kyseleminen ja kertominen olivat tärkeä osa kylän sosiaalista vuorovaikutusta, tapa keskustella ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Vrt. López-Casero 1999; Tapaninen 1996.) Koska yleinen puhe on osa äänetöntä kontrollia, jonka tarkoituksena on ylläpitää kollektiivisia normeja ja malleja, se voidaan nähdä positiivisena kylän koheesion näkökulmasta (vrt. Pietilä 2005b, 36–37) mutta rajoittavana yksilön näkökulmasta (vrt. esim. Pitt-Rivers 1977; 1989; Thurén 1993).

María Ángeles: ”(...) istut sinne, naapureiden rivoistoon ja alat kritisoida tai puhua yhdestä tai toisesta tyypistä. Siinäpä se iltapäivä kuluukin.”

“(...) tu te sientes allí, con el corrillo de las vecinas y a criticar o a hablar de esto, o hablar de fulano. Y ya está, echas la tarde.”

Francisco López-Casero (1999) jakaa vuorovaikutussuhteet niiden tiivyyden ja paikan suhteen yleiseksi sekä ystävien, naapureiden ja sukulaisten väliseksi kanssakäymiseksi. Vaikka sukulaisuus ei välttämättä tarkoita suhteen ylläpidon tiivyyttä, se luo pysyvyyttä ja syvyyttä, ja sen vuoksi sukulaisuuteen perustuvat suhteet nähtiin tärkeimmiksi. Myös naapureiden väliset suhteet olivat tiiviit ja tärkeät, lisäksi vuorovaikutus oli luonnollisesti jatkuvaa. (Emt.) Ystävyiden kategoria oli verrattain pienessä kontekstissa pitkälti yhtenevä sukulaisten ja naapureiden kanssa, erityisesti vanhempien ikäpolvien keskuudessa. Näin ollen sitä oli vaikea käsitellä omalla kategorialla. (Vrt. Pietilä 2005b.) Lisäksi, kuten Britt-Marie Thurén toteaa (1993, 89), ystävyys ilmenee Espanjassa hyvin toisella tavalla kuin Pohjoismaissa, joissa ystävyteen liitetään lojaalisuuden ja läheisyyden merkitykset. Hänen mukaansa Espanjassa ystävyys todentuu hyvinolontunteena, joka tulee muiden läsnäolosta. Ystävät ovat ihmisiä, joiden kanssa nähdään säännöllisesti. (Emt.)

María Dolores: "(...) minulla on lapsuudenystäviä. Heidän kanssaan minulla on ehkä vähemmän yhteydenpitoa. Toiset ovat yhä täällä, toiset ovat lähteneet, mutta yritämme kokoontua ainakin kerran vuodessa. (...) minulla tämänhetkisiä ystäviä. Esimerkiksi, jos olen käynyt jonkun kurssin, naapureita."

"(...) tengo amistades de la infancia. Que con ellas a lo mejor tengo menos contacto. Algunas siguen aquí, otras se han ido, pero procuramos que todos los años nos juntemos una vez. (...) tengo amigas de ahora. Pues si he hecho algún curso, de vecinas."

López-Casero (1999, 184–185) kutsuu yleistä ja julkista vuorovaikutusta sosiabiliteetiksi. Puhtaimmillaan sosiabiliteetin ainoa tarkoitus on toisen ihmisen kohtaamisesta nouseva hyvä olo. Sosiabiliteetillä oli tärkeä asema arjessa, koska ihmiset tiesivät toisensa suurilta osin. Tietämisen ja tuntemisen taso vaihteli selkeästi sen mukaan, oliko ihminen ”kylän tyttöjä/poikia” vai tullut sinne muualta. Vaikka informanttini viittasivat kaikkien tuntevan toisensa, tuntemisen taso oli pinnallista ja siten myös vuorovaikutus rinnastui López-Caseron ajatuksiin sosiabiliteetista. Laaja sosiaalinen verkosto oli erittäin arvostettu. Nuoremmille kyläkontekstin sosiabiliteetti ja laajat sosiaaliset verkostot merkitsivät sosiaalista staattisuutta sekä tiukempaa kontrollia. Ne saivat niin ikään negatiivisia konnotaatioita. (Ks. emt.; vrt. Pietilä 2005b, 45.)

Sara: "Samat ihmiset, samat... samoissa baareissa... (...) se kyllästyy minua vähän."

"La misma gente, los mismos... en el... los mismos bares... entonces eso (...) a mí me aburre un poco."



Miehiä puistossa

Sosiabiliteetti ja sen paikantuminen oli pitkälle sukupuolittunutta. Perinteisissä antropologissa tutkimuksissa huomio on kohdistunut lähinnä miesten väliseen vuorovaikutukseen. Sitä myöten aukiot, kadut, kahvilat, baarit ja verstaat ovat olleet tärkeässä asemassa. (Ks. esim. Driessen 1981; Pitt-Rivers 1977; 1989; Thurén 1993; vrt. myös Pietilä 2002.) Nämä paikat, erityisesti pääaukio, nousivat myös

omassa tutkimuksessani keskeisiksi, joskin niihin on lisättävä myös puisto ja tori (Pietilä 2005b, 45). Naisten sosiabiliteetin paikantuminen poikkesi miesten paikantumisista, ja toisaalta se oli riippuvainen iästä ja suhteen laadusta. Informanttien mukaan naisten julkisen vuorovaikutuksen tilat ovat olleet perinteisesti lähes olemattomat. Heidän näkemystensä perusteella voidaan todeta, että viimeisten vuosikymmenten aikana naisten sosiaalinen tila oli kuitenkin laajentunut merkittävästi. Kyse ei vaikuta olevan vain emansipaatiosta vaan kulttuurin muutoksesta, joka mahdollistaa naisille entistä enemmän vapaa-aikaa. (Ks. Pietilä 2005b, 46–47; Sampedro Gallego 1995, 139–142.) Huomionarvoista on myös, että naisilla oli tapana vähätellä sosiaalista osallistumistaan ja vapaa-aikaansa.

María Ángeles: ”Kesällä teet hieman enemmän, menet vaikka aukiolle. Minä en mene mihinkään. Mutta kuitenkin, lapset menevät leikkimään. Myöhemmin, jos sinun tekee mieli, puoli yhdeksän aikaan, no, istut tuonne alas, ja juot oluen. Talvella on erilaista.”

”En verano haces pues algo más, aunque sea ir a la plaza. Yo no voy a ningún sitio. Pero bueno, los niños van a jugar. Luego si a las nueve te apetece, o a las ocho y media, bueno, te sientes allí abajo, te tomas tu cervecilla. Pero en invierno es distinto.”

Naisten satunnaiset julkiset sosiaaliset suhteet paikantuivat kaduille, torille ja kauppoihin. Säännöllinen kanssakäyminen sijoittui puolestaan koulujen porteille ja linja-autoon. (Ks. Pietilä 2005b.) Vapaa-aikaa rytmittävä toiminta, kuten kurssit ja kerhot, oli myös merkittävässä osassa (Pietilä 2009; Pietilä & Uusiautti 2014).



Naiset torilla

Nuorempien ikäluokkien läheisemmät suhteet paikantuivat kahviloihin ja vanhimpien puolestaan kotien oville. Suhteista kaikkein läheisimmät, sukulaisuuteen perustuvat suhteet, sijoittuivat sen sijaan kotien sisäpuolelle. (Ks. Pietilä 2005b; 2009.)

Nuorimpien informanttien suhteisiin näytti vaikuttavan myös heidän koulutustasonsa, ja vuorovaikutusryhmät saattoivat usein koostua naisista ja miehistä, toisin kuin vanhempien ikäluokkien ryhmät, jotka koostuivat joko naisista tai miehistä tai pariskunnista. López-Caseron (1999, 191) mukaan kylän sosiabiliteettiprosessi riippuu paikallisten sattumanvaraisesta vuorovaikutuksesta. Tästä näkökulmasta voimme todeta sen olevan erityisen tiivistä vanhempien naisten keskuudessa, sen sijaan nuoremmat ikäpolvet hallitsivat suurempaa julkista tilaa. Vaikka sosiaalinen tila oli laajentunut, ihmisten koettiin muuttuneen etäisemmiksi, mikä osaltaan vaikutti sosiabiliteettiin.

Carmen: ”(...) Mutta niin se vain on, että ihmiset ovat muuttuneet kylmiksi. Verrattuna siihen, miten Andalusia onkaan lämminhenkinen, ihmiset ovat muuttuneet kylmiksi. Mutta luulen, kyse on siitä epätasapainosta, ettemme ole kylä, emmekä kaupunki. Kun olin pieni, tämä paikka oli aivan toinen, ihan erilainen. Avoimempi, tuttavallisempi. Ja nyt mitä näen. Syytän ehkä sitä, että ihmiset menivät muualle ja he oppivat elämään ovi suljettuna.”

“(...) Pero no deja de ser que la gente se ha vuelto muy fría, para lo que es Andalucía cálida, se ha vuelto muy fría. Pero yo creo que eso es ese impar que hay que no somos ni un pueblo ni una ciudad. Donde yo había vivido aquí cuando era pequeña, era otra, totalmente de otra forma. Más abierto, más familiar. Y ahora lo que veo, quizás yo le achaco a eso que la gente se fue y se acostumbró a vivir con la puerta cerrada.”

Kyläkontekstin tiiviisti rakennetut kajat ja sinne sukupolvien saatossa juurrutetut suhteet loivat ytimen sosiaaliselle kanssakäymiselle, ajatusten vaihdolle ja asioiden hoitamiselle, kuten seuraava hetkessä eteenpäin soljuva kenttäpäiväkirjakuvaus (Kenttäpäiväkirja III 12.6.2006) osoittaa.

”Lähden etsimään Carmenia ja muita huomista kävelylenkkiä varten. Carmenilla on ovi auki, mutta persiana (sälekaihdin) päällä. Sisältä kuuluu useiden ihmisten ääniä. Visita (vierailu) sanoo Carmen. Sanoo huomisen käyvän hyvin. Lähtee kanssani etsimään Carmen 2:ä ja sanoo Maríā Doloresin varmaan myös lähtevän. Huutelee Carmen 2:lle ikkunasta. Sanoo, Maríā Dolores on varmaankin cortijolla. Carmen 2 kysyy myös naapurilta. Sanoo, ettei tiedä. Naureskelevät, ei ole koskaan kotona. Carmen ei tiedä onko escuela de adultossa (aikuisten koulussa) vai missä. Maríā Dolores 2:n ääni kuuluu ovelta, huudan. Aikoo sanoa

María Dolores 3:lle. Hyppää miehensä lava-auton kyytiin. Sanoo María Dolores 4:n olevan varmasti kotona. Kuitenkaan ei ole. Koska näin María Dolores 2:n äidin tulevan, menen kysymään häneltä, missä Carmen 3 asuu. María Dolores 3 näkee minut ikkunasta. Sanoo, ettei voi, koska tyttöä pitää mennä käyttämään Granadassa. Mies ei voi. Sitten ymmärtää, että illalla, joten aikoo tulla. Kysyy keitä tulee. Selittää, missä Carmen 3 asuu.”

4.2 Koulutus on tulevaisuutta varten

”(...) enkä minä vaadi yliopistouraa, enkä mitään, kunhan vain opiskelisi, että saisi säädyllisen työn.”

”(...) yo no exijo ni carrera ni nada, solamente que estudie pa' tener un trabajo digno.” (María Dolores)

Sukupolvien väliset koulutukselliset erot ovat Dúrcalissa huomattavat. Vanhimpien sukupolvien keskuudessa opinnot rajoittuivat pääsääntöisesti muutamaan vuoteen, joilla oli pyritty takaamaan auttavan luku- ja kirjoitustaidon oppiminen. Heidän keskuudessaan pidempi koulutuksellinen ura oli ollut mahdollinen vain ylimmillle sosiaaliluokille ja ensisijaisesti miehille. (IEA 2001; ks. myös Pérez Yruela 2004, 201–203; Pietilä 2005b, 48–50.) Diktatuurin kaaduttua ja paikallisen koulutustarjonnan laajetessa mahdollisuudet kouluttautumiseen olivat parantuneet ja tassa-arvoistuneet. Peruskoulun käyneiden määrä oli kasvanut joka vuosikymmenellä. Kenttätöyön aikana ensimmäisten luokkien oppimäärä saavutti lähes täydellisesti koko ikäluokan. 14 ikävuodesta lähtien opintojen keskeyttäminen sen sijaan yleisty ja lähti kasvamaan lineaarisesti iän kanssa. Koulutuksen puuttuminen vaikutti asiantuntijoiden mukaan paikalliseen ammattiosaamiseen. (Andalucia Orienta 2004; Asiantuntijahaastattelu 3, 7a, 7b; IEA 2001; INEM 2004.)

Koulutus oli kokonaisuudessaan korkealle arvostettua. Vaikka sille annettiin myös itseisarvo, keskusteluissa korostui sen välinearvo. Koulutusta pidettiin tärkeänä sen tuoman sivistyksen, taitojen ja arvostuksen vuoksi, joiden puolestaan katsottiin antavan paremmat toiminnan mahdollisuudet tulevaisuutta ajatellen. Se liitettiin kokonaisuudessaan edistykseen ja moderniin ajatusmaailmaan. Koulutuksen katsottiin siten lisäävän avointa suhtautumista ympäristöön ja muutoksiin. Sen tuomien positiivisten vaikutusten ei katsottu välttämättä rajoittuvan pelkästään opiskelijaan, vaan yhden kouluttautuminen saattoi muuttaa koko perhettä. (Ks. Pietilä 2005b, 48–51; vrt. myös Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 29–33.) Lina Gálvez Muñoz ja Maurício Matus López (emt.) toteavat, että Andalusian maaseudulla koulutus vaikuttaa positiivisesti yleiseen tyytyväisyyteen.

Carmen: ”Koska sinä näet, että heillä on yliopistossa opiskelevia tai siellä opiskelleita lapsia ja kaikkea. Katsohan, se vaikuttaa. Kuulet, kuinka lapsesi puhuvat, näet heidät ja sinun täytyy sanoa itsellesi: on asioita, joita sinun hankala hyväksyä, ja ehkä 15 vuotta sitten se olisi vaatinut sinulta todella paljon, mutta hyväksyt niitä vähitellen. Eikö vain?”

”Porque tu ya ves que tienen hijos universitarios, con carrera universitaria y todo esto, hombre, es que influye. Tú estas oyendo tus hijos hablar, los estas viendo y tú tienes que decir oye, hay cosas que te cuesta, y que a lo mejor hace quince años te costaba un montón, pero has ido aceptándolo poquito a poco ¿no?”

Toive lasten kouluttautumisesta oli hyvin yleinen. Vanhempien koulutukseen tarjoama materiaallinen ja henkinen tuki nähtiin myös elintärkeänä, kouluttautumisen mahdollistajana. (Ks. Pérez Yruela 2004, 203–204; Pietilä 2005b, 49–50.)

Carmen: ”(...) ja hänellä on ollut elämä, kuten ennen sanottiin, hänellä on ollut herraskainen elämä. Ei mitään muuta kuin opinnot, ei muuta. (...) en ole tyytyväinen, koska hän olisi voinut saattaa koulutuksen loppuun, eikä tehnyt niin. Ja sanoin hänelle (...) myydän peltosarkaa ja sinä teet opintosi loppuun. (...) kaikki oli vain tätä poikaa varten, ettei hänestä tulisi kuten isänsä, maatyöläinen.”

”(...) y él ha llevado una vida, pues como se decía antes, él ha llevado una vida señoritos. Pues na' ma'que estudiando, y na' ma'. (...) No estoy contenta, porque podía haber terminado la carrera, y no terminó. Y yo lo decía, (...) pues si tenemos un bancal y lo vendemos y tú terminas la carrera. (...) pues era to'dedicado al niño pa' que el niño no fuera como su padre, jornalero.”

Asiantuntijan mukaan vanhempien puutteellinen koulutustausta vaikutti sen sijaan negatiivisesti jälkikasvun kouluttautumiseen. Vanhempien oma osaaminen tuli esteeksi opiskelun vaatiman tuen antamiselle. Tukea koulunkäyntiin haettiin usein kodin ulkopuolelta palkkaamalla yksityisopettaja antamaan lisäopetusta lapselle. (Asiantuntijahaastattelu 3; ks. myös Pietilä 2005b, 49.)

”Täällä on paljon koulupudokkuutta. On lapsia, jotka jo 10–9-vuoden iässä, no, eivät vain pääse eteenpäin. Heidän pitää kerrata luokka, ja kerrata uudelleen, ja kun he ovat jo... he vähät välittävät yläkoulusta. (...) ehkä syy on siinä, että vanhemmat, joilla ei ole koulutusta, tarpeellista koulutusta auttaakseen lapsiaan. No, he laittavat heidät yksityisopetukseen. Täällä on paljon yksityisopetusta.”

”Hay mucho fracaso escolar aquí. Hay niños que ya a los diez años a los nueve, ya no, ya no tiran pa’ lante. Y tienen que repetir, repetir, y cuando están ya bueno... ya pasan de la E.S.O. (...) a lo mejor son padres que no tienen preparación, preparación necesaria como para ayudar a los hijos, entonces te los mandan a las clases particulares. Hay muchas clases particulares.” (Asiantuntijahaastattelu 3.)

Haastattelemani äidit selittivät koulutuksen keskeyttämistä sillä, että kylästä puuttui *la cultura de formación*, koulutuksen kulttuuri. Tämä ilmapiiri aiheutti heidän mukaansa koulutuksen aliarvostuksen nuorten keskuudessa ja vaikutti usean koulupolun katkeamiseen. Myös koulutusta vastaavien työpaikkojen puuttuminen kasvatti nuorten negatiivista suhtautumista koulutusta kohtaan. Tämän vuoksi osa vanhemmista oli päättänyt kouluttamaan lapsensa Granadassa. (Ks. Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 29–30; Pietilä 2005b, 49.) María Dolores jakoi huolensa lapsensa koulunkäynnistä.

”(...) hän on ollut todella hyvä oppilas, ja on hyvä opiskelmaan. Ongelmat alkoivat, kun kaverit alkoivat jättää opintojaan kesken. (...) täällä, kun kaikki ovat niin laiskoja (...) jos kaverit menevät koko ajan sinne tänne, jonkun tyyppin cortijolle, no miten hän olisi kotona opiskelemassa. (...) Yritän sanoa, että pitää opiskella, mutta hän sanoo, että koulutetutkin ovat kylässä tarjoilijoina.” (Kenttäpäiväkirja II 9.3.2005.)

Siinä missä vanhimpien miesten koulutusta oli eksplisiittisesti tuettu naisia enemmän, nuorempien ikäpolvien keskuudessa sukupuolittunut jako oli ollut implisiittinen. Älykkyys ja kyky opiskella nähtiin informanttien keskuudessa usein synnynnäisenä, staattisena ominaisuutena. Nämä ominaisuudet oli yleensä liitetty poikalapsiin, ja naiset olivat sisäistäneet tämän ajatuksen. Tutkimushetkellä koulutus koettiin kuitenkin tärkeäksi sekä tytöille että pojille. (Pietilä 2005b, 50.)

Ammattiin ja tutkintoon johtavien opintojen lisäksi aikuiset naiset suunnittelivat koulutuksellista uraansa eteenpäin. He osallistuivat koulutustaustastaan riippumatta mielellään erilaisiin täydennyskoulutuksiin ja kurssikokonaisuuksiin. Sen sijaan aikuisikäisten miesten osallistuminen koulutukselliseen toimintaan oli vähäistä. Osallistumisessa olivat näkyvissä paikalliset sukupuolittuneet työmarkkinat. Naiset hakivat koulutuksista parempia työllistymismahdollisuuksia huonossa työtilanteessa. Miehet eivät sen sijaan tarvinneet täydennyskoulutusta työllistyäkseen perinteisesti miesvaltaisiksi koetuille aloille, koska niissä työllisyystilanne oli verrattain hyvä. (Pietilä 2005b; vrt. Andalucía Orienta 2004; INEM 2004.)

Naisten koulutustason parantamiseksi oli provinssin tasolla järjestetty useita koulutuskokonaisuuksia, kuten kolmivuotinen ACERCA-projekti, josta kenttätöiden aikana oli käynnissä viimeinen osa ACERCA III (ks. Pietilä-Litendahl &

Uusiautti 2014). Pääosa koulutuksesta oli suunnattu tyypillisesti naisvaltaisille aloille, hoiva- ja hoitotyöhön, jotka rakensivat jatkumoa perinteisille toimijuuksille ja vahvistivat näin ollen jo olemassa olevia tietoja ja taitoja (ks. Gálvez Muñoz & Matus López 2010; Pietilä 2005a; Skeggs 2002, 41, 59; vrt. myös Comas d'Argemir 2000, 190). Kurssit oli suunnattu erityisesti kouluttamattomille naisille, kuitenkin myös kouluttautuneet naiset osallistuvat parantaakseen toimintamahdollisuuksiaan ja laajentaakseen osaamistaan. Osalle naisista kurssit olivat myös tapa rikkoo rutiineja, viettää vapaa-aikaa ja jakaa kokemuksia. Toisille ne olivat lisäksi kohtaamispaikkoja. (Pietilä 2005a, 302; Pietilä-Litendahl & Uusiautti 2014.)

Erityisesti erilaiset non-formaalien kasvatuksen piiriin kuuluvat pysyvät toimintamuodot, kuten aikuisten koulu, *Centro de Educación de Adultos*, naisjärjestö, *Al-Sirat* ja hyvinvointijärjestö *Agesval (Agentes de Salud del Valle de Lecrín)* olivat varttuneiden naisten keskuudessa suosittuja. Ne olivat syntyneet paikkaamaan koulutuksellista ja kasvatuksellista tyhjiötä (vrt. Aittola 2001). Ensimmäisen tarkoituksena oli tukea aikuisten luku- ja kirjoitustaitoja ja myöhemmin muun muassa tietoteknistä osaamista. Naisjärjestö oli syntynyt puolestaan koulutusmahdollisuuksia edistäväksi vanhempainjärjestöksi mutta muovautunut pian ajamaan sukupuolten välistä tasa-arvoa (ks. Asiantuntijahaastattelu 8, 10). Hyvinvointijärjestön toiminta oli tarkoitettu ensisijaisesti tukemaan epävirallista hoiva- ja hoitotyötä tekevien naisten osaamista, hyvinvointia ja jaksamista. Lisäksi se järjesti ajankohtaisia, terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä lyhyitä kursseja kaikille kyläläisille. (Ks. Asiantuntijahaastattelu 11.)

”Carmen aloittaa kurssin. Alusta asti tähdentää diplomia. [Toinen porkkana?] Selittää, kuinka tämän kurssin tarkoituksena on vahvistaa työmarkkinoille osallistumista ja yleensäkin tietoutta aiheesta (sosiaaliset taidot terveydenhuoltotoissa). Sanoo, kuinka tärkeää on myös puhua hieman ehkäisystä, koska teiniraskauksien ohella on useampia tapauksia vanhempien naisten ei-toivotuista raskauksista. Etteivät nämä enää ole tabuja.” (Kenttäpäiväkirja III 7.2.2006.)

Non-formaali kasvatusta oli vähitellen suuntautunut vapaa-ajanviettoon, matkustamiseen ja rentoutumiseen erityisesti aikuisten koulun ja *Al-Siratin* toimintamuotojen kohdalla (ks. Asiantuntijahaastattelu 8, 10; Pietilä 2005b, 19–20, 47, 51–52). Järjestöjen ja kurssien ympärille kietoutuneilla toiminnoilla oli kuitenkin moninainen merkitys erityisesti ikääntyville naisille (ks. Pietilä 2009).

”Carmen selittää kuinka osasi vain lukea, mutta ei kirjoittaa, mutta Escuela de Adultos, (aikuisten koulussa) oppi. Nyt vähän ruosteessa, joten kirjoita sinä. Me cuesta mucho. (Se on minulle vaikeaa). No me gusta la soledad, (En pidä

yksinäisyydestä) hän sanoo pariin otteeseen. Käy siksi joka paikassa, kaikissa järjestetyissä, mitä on.” (Kenttäpäiväkirja III 12.3.2007.)

4.3 Puhetta perheestä ja kasvatuksesta

”Asumme erikseen ja asumme yhdessä.” ”Vivimos separados y vivimos juntos.”
(Carmen)

Koti ja perhe ovat käsitteinä vahvasti kulttuurisidonnaisia. Henrietta Moore (1991) jäsentää kodin yhteiskunnan perusyksiköksi, joka vaikuttaa lisääntymiseen, tuotantoon, kulutukseen ja sosialisaatioon. (Emt. 1991; ks. myös Díez 2000.) López-Caseron (1999, 188) mukaan koti luo lisäksi identiteetin ytimen (ks. myös Durkheim 1990, 30–31). Länsimainen perheen käsite puolestaan viittaa jaettuun sukulaisuuteen ja syntyperään tai juridisesti ei-sukulaisten kesken luotuun ja vahvistettuun liittoon (emt.; Engels 1974). Koti on arjen rakentumisen näkökulmasta ydinkonteksti, ja perheensisäiset työnjaot puolestaan vaikuttavat arjen kokemiseen ja järjestämiseen (vrt. Díez 2000; Jokinen 2005). Nira Yuval-Davis ja Marcel Stoetzler (2002, 335) korostavat kodin merkitystä myös kulttuurin jatkumolle, koska se jäsentää arjen kautta suhteita aikuisten sekä aikuisten ja lasten välillä.

Kodin ja perheen käsitteet olivat kontekstissa pitkälti yhtenevät. Yleisimmin kotitaloudet muodostuivat tutkimusajankohtana ydinperheistä, joissa oli kaksi vanhempaa ja yksi tai useampi lapsi (441/ 2079). Yleisin lasten lukumäärä oli kaksi (koti, jossa kaksi vanhempaa ja kaksi alaikäistä lasta [243], kaksi vanhempaa ja kaksi 16–34-vuotiasta lasta [152]). Merkittävänä ryhmänä (279) nousivat esiin myös ikääntyneiden pariskuntien (vähintään toinen yli 65-vuotias) muodostamat kotitaloudet. (IEA 2001.) Ydinperheen selkeä yliote muista perhemuodoista viittasi virallisiin tilastoihin ja pysyviin asumisratkaisuihin, jotka kertoivat vain osan arjen todellisuudesta. Arjessa kotitalouksien ja perheiden rajat hämärtyivät sukupolvien välisessä ajan jatkumossa. Työnjako ja toimeentulo voitiin jakaa todellisuudessa sukupolvien ja kotitalouksien kesken. Usein oli siten oikeutettua puhua kolmen sukupolven perheistä, joissa asuminen oli osittain jaettu fyysisesti erillisiin yksiköihin. (Ks. Pietilä 2005b; vrt. Díez 2000; Durkheim 1990; Mead 2002.)

Erityisesti perinteinen, sukukeskeinen perhekulttuuri, työikäisten miesten siirtolaisuus tai heidän työllistymisensä muille paikkakunnille sekä heikot vanhustenhoitopalvelut vaikuttivat virallisista tilastoista poikkeaviin järjestelyihin (vrt. ESECA 2003; Pietilä 2005b, 58–61). Arjen järjestelyt olivat usein epävirallisia, sukupuolitapaisia sekä alati muuttuvia ja monisyisiä (vrt. Díez 2000, 177; Jokinen 2005). Ne perustuivat sekä tunnesiteisiin että molemminpuoliseen riippuvuuteen

(ks. Durkheim 1990, 31). Sukupolvien jatkumo oli jatkuvaan yhteistyöhön tukeutuva, arjessa selviytymisen strategia. Yleisimmin apu koostui taloustöistä, kuten siivoamisesta, ruoanlaitosta sekä hoito- ja hoivatöistä. Tärkeää oli myös yhdessä-olo. (Vrt. Comas d'Argemir 2000; Díez 2000; Pietilä 2005b, 58–61.)

Sonia: ”Hänellä on oma koti, tietenkin, ja tytär. Mutta hänen miehensä on töissä muualla, joten hän ei tule syömään, niinpä he syövät meillä. Syömmme kaikki yhdessä, siskoni, hänen tyttärensä, äitini ja minä, syömmme kotonani.”

”Tiene su casa vaya, ella tiene una niña. Lo que pasa es que el marido trabaja fuera, y entonces no viene a comer, entonces comen en mi casa. Comemos todas juntas, mi hermana, la niña, mi madre y yo, comemos en mi casa.”

Carmen: ”No, auttamaan tyttärentäni, pojan ja toisen kanssa. Mieheni menee moppolla hakemaan tätä hänen kotoaan ja vie hänet kouluun (viittaa lapsenlapsen, joka on paikalla myös haastattelubetkellä) ja minä aloitan jo oman elämäni. Voi, mitähän tekisin tänään ruoaksi, miksi en tekisi... teemme yhtä ja teemme toista. (...) Ja syömmme kaikki yhdessä. (...) kun lopettelen keittiössä, kello on jo melkein viisi. (...) No, tyttärentäni autan kylvettämään lapset ja täällä olemme kaikki. (...) hänen miehensä on nimittäin autonkuljettaja, joten hän (tytär) on aina täällä.”

”Pues aydar a mi hija, con el chico, con el otro. Mi marido coge la moto, va por esta a su casa, le lleva al colegio, y ya empiezo con mi vida. Oí, pues que hago de comer hoy, ¿Por qué no hago?... vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro. (...). Y to's comemos juntos. (...) por pronto que termino la cocina pues son cerca de las cinco. (...) Pues mi hija, ayudarle a bañar los niños, y aquí estamos todos. (...) es que el marido es chofer y está aquí siempre.”

Keskusteluissa ja haastatteluissa perheet määrittivät tärkeimmiksi viiteryhmiksi kaikenikäisille naisille perhetilanteesta riippumatta. Vanhemman näkökulmasta tämä tuli esille tehtävien priorisointina, huolenpitona ja jatkuvuutena. (Ks. Pietilä 2005b; vrt. Jokinen 2005, 125–126.) Lapsen näkökulmasta perheen merkitys tuli esille arvostuksena, haluna pysyä lähellä ja huolehtia vanhemmista. Perheeseen liitettiin positiivisia konnotaatioita, kuten pysyvyys, huolenpito, hoiva ja turva, negatiivisiksi voitaneen puolestaan lukea perheen hyvinvointiin liitetty huoli sekä loppumaton työ. Erityisesti nuoremmat informantit toivat esille ideologiaa ja asenteellisia ristiriitoja, jotka eivät kuitenkaan olennaisesti vaikuttaneet perheen sisäiseen dynamiikkaan. (Ks. Pietilä 2005b.)

Kasvatusvastuu liitettiin eksplisiittisesti vanhempiin ja vanhempia pidettiin merkittävimpänä kasvatusta määrittävänä yksikkönä. Keskusteluissa nousi esiin myös isovanhempien merkitys kasvattajina.

Sara: ”Minä olen oppinut isoisältäni, ja samoin myös vanhemmiltani ja toisilta isovanhemmiltani, jotka ovat jo kuolleet, kutsumuksen työhön.(...) minulle on opetettu, että pitää tehdä paljon työtä saadakseen rahaa. (...) minulla on myös ystäviä, joiden vanhemmat tappavat itsensä työllä, mutta he eivät, elävät toisella tavalla. Minä en.”

”Yo de mi abuelo, igual que de mis padres y de mis otros abuelos que ya murieron, la vocación por el trabajo. (...) a mí me han inculcado que el dinero, cuesta mucho trabajo conseguirlo. (...) yo también tengo amigos, que sus padres se están matando y ellos pues no, viven la vida de otra forma. Yo no.”

Kasvatuksesta puhuttaessa viitattiin sekä isään *padre* että äitiin *madre*, useimmiten käytettiin käsitettä *padres* vanhemmat. Jokisen (2005) mukaan käsitteellä vanhemmat tarkoitetaan kuitenkin yleisesti äitiä. Puheiden sisällöt toivat esiin kulttuurisesti sisäänkirjoitetun vanhemmuuden työnjaon. Äiti piirtyi esiin läheisenä arjen huolehtijana, ja suhde oli pääasääntöisesti hyvin läheinen. Isän merkitys korostui erityisesti päätöksenteossa ja ohjeistuksissa. Osittain isän suhteellisen näkymätön asema selittyi myös fyysisellä poissaololla ja äidin asema puolestaan jatkuvalla läsnäololla (emt.).

Vanhemman näkökulmasta kasvatusvastuu koettiin jaetuksi, mutta käytännön tasolla naisen toteuttamaksi. Kasvatusvastuun jakaminen nähtiin hankalaksi erityisesti, jos mies oli töissä muualla. Miesten työperäisen siirtolaisuuden vuoksi naiset tunsivat olevansa yksinhuoltajien kaltaisissa tilanteissa, mitä ei koettu toivottavana.

María Dolores: ”(...) sitä tottuu. Koska olen ollut näin koko ajan. Väsytt, koska sinulla on paljon, koska on paljon vastuita. Ymmärrätkö? Esimerkiksi lasten kasvatus... kaikki on sinulle. (...) Olet aivan yksin sen kanssa.”

“(...) se llega una a acostumbrar. Porque llevo toda la vida. Te cansas, porque son muchas, porque son muchas responsabilidades pa’ tí. ¿Entiendes? Cuando por ejemplo la educación de los niños... to’ viene pa’ tí. (...) Te encuentras totalmente sola.”

Kasvatuksen näkökulmasta puheet kääntyivät osittain muihin keskusteluissa käsitelyihin teemoihin, kuten koulutus, perhe, työ ja uskonto. Kasvattajan tehtäväksi koettiin koulutuksen tasa-arvoinen tukeminen. Työasenteen ja motivaation koettiin syntyvän pitkälti kotikasvatuksen ja vanhempien esimerkin kautta.

Uskonnosta käydyt keskustelut olivat moniäänisiä. Vaikka pääsääntöisesti vanhempien sukupolvien keskuudessa uskonnon ja erityisesti uskon merkitys oli suurempi kuin nuorempien sukupolvien kesken, ilmiö ei ollut pelkästään sitoutunut ikään. Uskonnolliset arvot ja niiden siirtyminen liitettiin ensisijaisesti kodissa vallitseviin asenteisiin ja kasvatukseen. Uskonnollistaustaisilla perinteillä oli näkyvä asema kylän yhteisissä juhlissa, jotka jakoivat kalenterivuotta ja vahvistivat yhteisöllisyyttä. (Asiantuntijahaastattelu 2; vrt. Pietilä 2005b, 40–41.)



Palmusunnuntain kulkue

María Ángeles: ”(...) uskon ja harjoitan uskoani. Siksi tällä hetkellä sillä on todella suuri rooli elämässäni. (...) mieheni ei harjoita uskoa... ei ole uskova ollenkaan. (...) hän ei ole koskaan kieltänyt minua menemästä tai tekemästä, tai kieltänyt tyttäriämme, ei ollenkaan, päinvastoin. Että he yrittävät identifioitua siihen ja kun ovat vanhempia, saavat sitten päättää tiensä suunnan. Mutta juuri nyt, kun roolini on äiti ja kasvattaja, ajattelen, että sillä on tärkeä merkitys suunnannäyttäjänä.”

“ (...) creo y practico. Entonces le doy ahora mismo un papel importante en mi vida. (...) mi marido no... no practicante, ni creyente para nada. ..(...) él jamás me ha dicho, no vayas, no hagas, ni a ellas tampoco, al contrario. Que traten de identificarse y cuando sean maduras pues, pues que ellas eligan su camino. Pero ahora mismo, como mi papel de educadora y madre, pienso que, que es un papel importante de darles un camino, una guía.”

Sara: ”(...) en aio kastaa lapsiani. Enkä opettaa heille kristillisiä oppeja, että menevät pyhäkouluun ja ei, on muita paljon tärkeämpiä asioita, joihin voi ajan laittaa... (...) sanon, etten ole koskaan tavannut yhtään hyvää pappia tai nunnaa (...) en ole koskaan yhtään hyvää. Kaikki ovat aina olleet pahoja. Niinpä sanon hänelle (aviomiehelle, joka pitää kirkkoa tärkeänä) sen kasvatuksen annat sinä, jos haluat. Sitä paitsi siihen ei ole tarvetta. Kaikki hyvä uskonnosta on jo sisällytetty elämäntapaamme.”

“(...) yo a mis niños no los voy a bautizar. Y cosas así. Yo no los voy a educar a la doctrina cristiana, a la que voyan al catecismo y no, que hay cosas más importan-

tes, pa' dedicar tiempo... (...) yo digo que nunca he conocido un cura y una monja (...) nunca he conocido ninguno bueno. Siempre todos han sido malos. Entonces yo lo digo, esa educación la darás tú, si quieres. Además es que no hace falta. Si lo bueno de la religión ya lo tenemos inculcado en nuestra forma de vida."

Omien kasvatustapojen ja asenteiden tiedostaminen oli kokonaisuutena haastavaa. Pohtiessaan vanhempiensa toimintatapoja nuoret naiset toivat esiin erityisesti kasvatuksen kautta välitetyn sukupuolittuneen toimijuuden, joka heijastui kulttuurisiin malleihin, normeihin ja todentuneisiin subjektipositioihin. Nuorimmat ikäluokat syyttivät vanhempiaan, erityisesti äitejään, perinteisistä käyttäytymismalleista, myös osa perheellisistä naisista koki olevansa vanhanaikaisia, kun he uusinivat perinteisiä positioita (ks. Pietilä 2005b, 39).

Sara: "(...) tottakai kotonani on erilaisia käyttäytymismalleja. Aina. Äidistäni on töitä, jotka ovat minulle, ja toisia töitä, jotka ovat veljilleni. (...) Äitini on katsos ihmisenä vanhanaikainen, mutta kuitenkin suvaitsevainen. Ja vaikka hän yrittää välittää minulle joitakin arvoja, joita minun tulisi hänen mukaansa kunnioittaa, niin ei hän kuitenkaan pakota minua ajattelemaan ja puhumaan jollain tavalla."

"(...) dentro de mi casa claro que hay comportamientos diferentes. Siempre. Mi madre pa' ella hay unas tareas que son pa' mí, y otras que son pa' ellos. (...) mi madre lo que pasa es que es una persona muy antigua, pero es también tolerante. Y ella aunque intenta transmitirme una serie de valores, que para ella debo de hacer, pero tampoco nunca supone nada de lo que yo pienso o digo."

María Dolores: "Olen tyytyväinen, että minut on opetettu jo pienestä pitäen. Sil- lä kun menin naimisiin, osasin tehdä jo kaiken. Mutta nyt näen, että he ovat ky- kenemättömiä tekemään mitä tahansa, jopa paistamaan kananmunan. Tämän sanomisen jälkeen äidin ja tyttären välille puhkesi kitkerä keskustelu siitä, mitä kaikkea tytär tekee kotona. Palattuaan haastatteluun María Dolores jatkoi: "Ei mitään muuta, kuin hänen parhaakseen, hänen huomistaan varten. Koska tehtävät, jotka ovat nyt minun, tulevat myöhemmin olemaan hänen."

"Yo agradezco que me hayan enseñado desde chica). Porque cuando me casé ya lo sabía hacer to'. Pero ahora, es que veo que son incapaces de hacer na', hasta freír un huevo. (...) Na' ma' que por su bien, pa' el día de mañana de ella. Porque lo que ahora son más van a ser de ella después."

4.4 Ama de casa – rutinoituneet tehtävät ja toimijuus

”Ama de casa oli pikemminkin äitini aikaan, silloin se oli tyyppillistä, mutta nykyään, en tiedä, meillä on niin kuin enemmän vapautta.”

”Ama de casa, pues, de la época de mi madre, que era la típica, pero hoy en día, yo que sé, como que tenemos más libertad, más. (María Dolores)

Käsite ”nainen” on hahmotettava sosiaalisena ja kulttuurisena kategoriana, joka on tiiviisti sidoksissa kontekstiinsa ja muihin siinä oleviin kategorioihin. Naisten ja miesten välisistä eronteista rakentuu kontekstisidonnainen, sukupuolittunut järjestelmä, joka läpileikkaa koko sosiaalisen ja kulttuurisen rakennelman. Se on kuitenkin vain yksi tapa jäsentää yhteiskunnan toimintaa ja organisaatiota. Tällöin yhteiskuntaa tarkastellaan tilan, sukupuolittuneiden positioiden, normien, arvojen ja käytänteiden kautta. Kategoria on kontekstisidonnainen ja dynaaminen sekä riippuvainen muista vallitsevista luokitteluista. Kyse ei siten ole homogeenisestä, yleispätevästä kategorias-
ta. Sen vuoksi on puhuttava kontekstin sisälläkin toisistaan eriävistä tavoista elää arkea ja hahmottaa omaa positiota suhteessa muihin yhteisön jäseniin. (Brullet Tenas 1995, 274; García de León 1994, 23; Moore 1991; Ojala, Palmu, Saarinen 2009, 19; Ronkainen 1999, 42, 56; Skeggs 2002, 32; Thurén 1993, 94, 97–99; Yuval-Davis 1997; Yuval-Davis & Stoetzler 2002.) Eroavaisuuksien sekä niihin liittyvien mekanismien ja lainalaisuuksien tunnistaminen voi rakentaa tietoisuuden mahdollisuudesta tehdä toisin. Sukupuolittuneet dikotomiat voidaan haastaa ja sukupuolen voidaan ymmärtää määrittävän sekä tavanmukaisen että muuttuvan tekemisen. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 19–20; ks. myös Yuval-Davis & Stoetzler 2002, 335, 339.)

Yksi ratkaiseva naisten toimijuuksiin vaikuttavista lähtökohdista on reproduktiivisten töiden naistapaisuus (vrt. Jokinen 2004; ks. myös Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 120–121). Reprodutio nähdään staattisena, yksioikoisen feminiininä tehtävänä, joka sijoittuu osaksi yksityistä tilaa ja on yksi (vrt. Jokinen 2005; Moore 1991; 1999, 72, 86–87). Se sisältää kuitenkin lukuisia, kontekstisidonnaisia tehtäviä ja positiota. Reprodutiiviset tehtävät ovat myös muuttuneet teknologian ja taloudellisen kehityksen myötä. Espanjankielisissä teksteissä reproduktiivisiin tehtäviin viitataan yleensä ilmaisuilla ”labores de hogar” kotityöt sekä ”tareas domésticas”



Lihakaupan jonossa

kotiin liittyvät tehtävät (esim. Comas d'Argemir 2000; Díez 2000; Galvéz Muñoz & Matus López 2010). Naiset itse viittasivat niihin yleisemmin ilmaisulla ”*faenas (de la casa)*” kotihommat.

Informanttien esiin tuomista tehtävistä voitiin erottaa kolme pääryhmää, joita olivat biologinen ja sosiaalinen reproduktio, eli lisääntyminen sekä hoiva ja kasvat-
tus. Reproduktiivisia tehtäviä olivat lisäksi kotityöt, kuten siivous, ruoan valmistaminen ja siihen liittyvät ostokset sekä vaatehuolto (vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 111–112). Tehtäviä leimasivat ajallinen jatkuvuus ja töiden rajattomuus, joten niiden ei koettu koskaan tulevan valmiiksi. Kotitöihin liitettiin ruutiinien, arjen ja sukupuolittuneisuuden ajatukset. Koska tehtävien naistapaisuutta on korostettu kulttuurisesti, naiset kokivat niiden hoitamisen helpoksi. Toistamalla kulttuurisia naistapaisia toimintoja naiset tulivat puolestaan ymmärretyiksi ja tunnustetuiksi toimijoiksi. (Vrt. Jokinen 2005, 18, 47, 59; ks. myös Ronkainen 1999, 67; Skeggs 2002, 52.)

Informanttien kertomuksissa *ama de casan* kuvaukset sisälsivät vaimon sekä äidin ja aikuisen tyttären positiot. *Ama de casa* -käsite liitettiin ensisijaisesti kotitöihin. Sitä vastoin biologinen ja sosiaalinen reproduktio korostivat emotionaalista funktiota ja tunnesiteitä, joten niihin liitettiin enemmän (koti)äidin, vaimon tai aikuisen tyttären positiot. Käytän tekstissäni informanttieni käyttämää ilmaisua *ama de casa*, koska sille ei ole kokonaisuutta kuvaavaa suomennosta. (Vrt. Díez 2000; Moore 1991, 40–43, 71–72.)

Kulttuurinen kertomus naisesta limittyy *ama de casan* ympärille. Tällöin ihanteena on kodilleen ja perheelleen omistautunut kodin hengetär. Myös katolisella uskonnolla ja Neitsyt Marian erilaisten ilmentymien (esimerkiksi Virgén de Dolóres/ Angustias/ Purificación, Surun/ Kärsimyksen/ Puhdistuksen Neitsyt) ympärille rakentuneella äitiyden ihanteella on ollut merkittävä asema espanjalaisessa kulttuuriperinteessä. (Ks. Díez 2000, 168–172; Pietilä 2002; 2005b; Pitt-Rivers 1977, 22; Thurén 1993.)

Kertomuksissaan naiset kuvasivat usein itseään luonteeltaan vahvoiksi ja peräänantamattomiksi. Britt-Marie Thurénin (1993) mukaan nämä ilmaukset voidaan nähdä sekä vastakkaisina perinteisesti naisilta odotetuille kulttuurisille malleille että taas hyvin perinteisenä kuvauksena. Tällöin voima ja peräänantamattomuus kohdistuvat perheen ja kodin hyvinvoinnin tukemiseen. (Emt., 88–89; ks. myös Pitt-Rivers 1977.) Yhtäältä perheen vuoksi ”uhrautuminen” tekee naisesta vahvan, koska hän uusintaa toivottua mallia, jonka hän osaa. Tämän vuoksi hän voi nauttia konventionaalisesta toiminnastaan. (Jokinen 2005.)

Vaikka informanttini käyttivät usein *ama de casa* -käsitettä, heidän oli vaikea määritellä sitä. Kulttuurisena mallina ja tottumusten myötä sitä oli vaikea myös kyseenalaistaa. Sen sijaan puhujaan itseensä viitattuna kyseenalaistaminen ja sen merkitysten erittely oli tavanomaista. (Vrt. Jokinen 2005; Ronkainen 1999, 67.)

Kulttuuriset määritelmät olivat kuitenkin hyvin samankaltaisia kuin todelliset, sisäistetyt positiot. Kaikki informantini määrittelivät omat äitinsä käsitteellä *ama de casa*, olivatpa he työskennelleet kodin ulkopuolella tai eivät. He tekivät sen painottaen ja tunnustaen heidän työpanoksensa. Kun he viittasivat itseensä, he kuitenkin nauroivat hieman hämillään. Puhuessaan itsestään *ama de casana*, heillä oli lisäksi taipumus aliarvioida omaa työtään. (Ks. Pietilä 2005b.)

Sara: "(...) ama de casa on se, joka omistautuu sille moninaiselle työlle, joka on kotona ja on jatkuvaa. Ja minulle se on ama de casa. Sinun täytyy uhrata, huolehtia kodista ja kaikista niistä, jotka asuvat siellä. (...) Kotoa ulospäin sillä ei käytännössä ole mitään arvoa. Se on kulttuurinen perinne, mitä olemme tehneet, ja näemme, että tämä on jotain luonnollista. Tuon naisen tulee omistautua kodilleen ja siinä kaikki. Ja hän tekee sen, koska hänen täytyy, ja se on normaalia maailmassa. Siinä kaikki. (...) Ei kuitenkaan ole mitenkään ylinegatiivista jäädä kotiin."

"(...) una ama de casa es la que se dedica a las labores que hay en el hogar, que son muchas y variadas, y requiere un trabajo constante. Y para mí eso es un ama de casa. Se tiene que dedicar a eso, a cuidar de la casa y todos los que viven en esa casa. (...) Hacia fuera de la casa, no tiene prácticamente ningún valor. Por cultura, nosotros lo que hemos hecho, ha sido, es ver que eso es algo natural. Que esa mujer se tiene que dedicar a su casa y ya está. Y lo hace, porque lo tiene que hacer, y porque es lo más normal del mundo. Y ya está. (...) Tampoco es algo supernegativo quedarte en tu casa."

Ama de casaan liitettiin vahvasti perinteen ja vanhanaikaisuuden leima. Tällöin siihen sidottiin myös voimakas emotionaalinen ja taloudellinen riippuvuussuhde sekä ajatus position rajallisuudesta (vrt. Comas d'Argemir 2000, 189; Engels 1974; Stromquist 2011). Kun positiota refleктоitiin tästä näkökulmasta, se nähtiin mahdollisena vain vanhimille sukupolville (ks. Pietilä 2005b, 71–72).

María Dolores: "Ei, minä en tunne itseäni ama de casaksi. Uskon, etteivät nämä muutkaan ympärilläni olevat. (...) Mutta ama de casa, mielestäni... äitini aikaan. He olivat todellisia ama de casoja, he eivät menneet töihin, eivät ulos mistään syystä, olivat kaikessa riippuvaisia aviomiehistään, heidän... mutta luulen, että nyt on vain muutamia tuollaisia."

"No, yo no me siento como ama de casa. Creo, que las que se rodean conmigo tampoco. (...) Pero ama de casa, pues yo lo veo... en la época de mi madre. Eran real-

mente amas de casa, no salían a trabajar, no salían a nada, dependían todo de sus maridos, de su...pero ahora yo creo que poquitas.”

Riippuvuuden asteet ja muodot olivat muuttuneet ajan myötä. Jos nainen työskenteli kotona ja kotityö oli palkatonta, taloudellinen riippuvuus oli lähes väistämätöntä (vrt. Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 39–41). Siihen perustuivat myös perheen yhteenkuuluvuutta lisäävän, orgaanisen solidaarisuuden taloudellinen tehtävä ja perheen sisäinen työnjako. Vahvat tunnesiteet puolestaan loivat emotionaalista riippuvuutta. Reproduktiivisten tehtävien sisältämät moraaliset funktiot edesauttoivat hoivaajan position sisäistämistä. (Vrt. Engles 1974; Jokinen 2005; Skeggs 2002, 52–54.) Positio ja tehtävät pysyivät samana, vaikka hoivan kohteet saattoivatkin muuttua perheen sisällä. Jos emotionaalinen riippuvuus oli erittäin vahva, se saattoi vaikuttaa yksilöntunteen ja omien tarpeiden syrjäännyttämiseen. (Vrt. Comas d’Argemir 2000; Díez 2000.) Vastavuoroiset tunteet, jotka sisältyivät reproduktiivisiin tehtäviin, tekivät naisten mukaan kotityöstä palkitsevaa. Tämän vuoksi perheen sisäiset suhteet vaikuttivat myös oman toimijuuden arvostukseen. Varsinkin kun lapset olivat pieniä, naiset kokivat itsensä tärkeiksi sekä työnsä merkitykselliseksi. Lasten kasvaessa kotona tehtävä työ koettiin päinvastoin usein hyödyttömäksi, ja tämä puolestaan vaikutti itsetuntoon negatiivisesti. (Ks. Díez 2000, 158–159; vrt. Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Pietilä 2005a, 305; 2005b.)

Reproduktiivisten tehtävien ympärille rakentunut toimijuus oli sosiaalisesti aliarvostettua, jopa näkymätöntä, mikä heikensi naisten itsetuntoa. Dolores Comas D’Argemirin (2000, 188–189) mukaan tämä johtuu siitä, että reproduktiiviset tehtävät toteutetaan pääasiallisesti yksityisyyden tilassa. Toimintaa on kulttuurisidoksien myötä myös vaikea hahmottaa työksi. Työ on yleensä määritelty kodin ulkopuolella tehtäväksi palkkatyöksi. (Ks. esim. Jokinen, 2005, 14.) Näkymättömyys ja sosiaalisen arvostuksen puute saivat naiset usein vähättelemään omaa reproduktiivista työtään (vrt. Comas d’Argemir 2000, 188; Díez 2000). He eivät kokeneet tekevänsä töitä, vaikka toisaalta heillä ei ollut omien sanojensa mukaan vapaa-aikaakaan, koska taapaistuneet reproduktiiviset tehtävät veivät kaiken ajan. Kysyttäessä vapaa-ajan toiminnasta he saattoivat luetella kaikki tehtävät kotityöt. (Ks. Pietilä 2005b.)

4.5 Palkkatyö – näkymättömästä avusta uran luomiseen

”Sara sanoo, koko muutoksen avaimena on myös naisten mukaantulo työmarkkinoille. [En saa selvää, onko puolesta vai vastaan.] Lapsille ja vanhuksille on etsittävä sijoituspaikka. Mies jatkaa, toisaalta juuri nämä hoitoalat ovat eniten nousussa, niiden ympärille luodaan runsaasti uusia työpaikkoja, enemmän kuin rakennusalan ympärille.” (Kenttäpäiväkirja III 5.4.2006)

Ammattien monimuotoisuus on yksi agraalikaupungin urbaaneista piirteistä (Driessen 1981, 9). López-Caseron (2000) mukaan juuri tämä luo ja ylläpitää sosiaalista epätasa-arvoa. Hän käsittää ammatin pelkkää palkkatuloa laajempänä, jaottelevana kategoriana, jolloin se sisältää myös omistussuhteet, taloudellisen riippuvuuden, ammatin sisältämät valta- ja vaikutussuhteet sekä työn laadun. (Emt.; vrt. Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Pérez Yruela 2004, 195; Ronkainen 1999.) Lina Gálvez Muñozin ja Mauricio Matus Lópezin (2010, 43) mukaan työttömyyden, työllisyyden ja työllisyyspolitiikan muodostama kenttä on merkittävin Andalusiassa maaseudun naisia koskeva ongelma.



Oman pellon antimia

Maaseudun taloudellinen hyödyntäminen oli Durcálissa tutkimushetkellä vähäistä. Maanviljelijöiden ikääntyminen, viljelysmaiden pieni koko ja vähäinen tuottavuus, työn vaativuus sekä toisaalta vähäinen arvostus olivat aiheuttaneet maanviljelyksen alasajon. Työllistävä vaikutus oli vähäinen ja kausiluontoinen. Maanviljelystä saatiin enää pieni taloudellinen lisä, lähinnä toiminta oli harrastuksenomaista, lisäksi kulttuurisen jatkumon näkökulmasta merkitys oli suuri. (Asiantuntijahaastattelu 1; ESECA 2003, 36–42; IEA 1999; 2003.)

María Dolores: ”Viikonloppuisin, katsos, ehkä keräämme oliiveja ja myymme ne. Me siis teemme sen itse, emmekä ota palkollisia, koska se ei ole paljon, mitä meillä on.”

”En los fines de semanas pues a lo mejor cogemos aceitunas y las vendemos. Que lo hacemos nosotros, que no metemos peones, porque no es mucho, lo que tenemos.”

Agraalikaupungeista poiketen maataloustuotteiden jatkojalostuksen taloudellinen merkitys oli vähäinen (vrt. López-Casero 2000), vaikka se tarjosikin erityisesti naisille kausityötä. Se oli naisten keskuudessa palvelusektorin jälkeen seuraavaksi merkittävin työllistäjä. (IEA 2003.) Informanteistani erityisesti kouluttamattomat olivat työskennelleet ommellen säkkejä tai purkittaen satoa (ks. Pietilä 2005b, 77–79).

Maatalouden alasajo kiihdytti työperäistä poismuuttoa 1960–1980-lukujen aikana ja uudelleen vuosituhannen vaihteen jälkeisen taloudellisen laman aikana. Koulutetun väestön poismuuttoa pidettiin yhä uhkana kylän taloudelliselle ja sosiaaliselle rakenteelle. (Vrt. Asiantuntijahaastattelu 1, 3, 7a, 7b.) Työn epävarmuus vaikutti perheiden hyvinvointiin ja arkeen, koska se vaati usein siirtolaisuutta tai

pitkiä työmatkoja ja pitkiä aikoja poissa kotoa. Tämä sai usein naiset myös kieltäytymään tarjotusta työstä. Miehet sen sijaan hyväksyivät tilanteen ja perheet elivät tämän mukaisesti. (Vrt. Pietilä 2005b.)

María Dolores: ”Eipä hänellä (äidillä) sitten ollut aikaa, ajattelisin... eihän sitä tiedä, vaikka hän olisikin kaivannut, mutta hän oli aina töissä. (...) Hän hyväksyi, että piti mennä muualle töihin, ja siinä se. (...) minä hyväksyin sen hyvin, koska hänen (aviomiehen) piti mennä ulkomaille töihin, kun olimme juuri menneet naimisiin. Minä en nähnyt mitään estettä tai ongelmaa. (...) Hän lähti ulkomaille, ei hätää, hän toisi rahaa, että pystyimme rakentamaan.”

“Entonces ella no le daba tiempo, vamos, digo yo... lo mismo le echaba mucho de menos, pero estaba siempre trabajando (...) ella aceptaba que tenía que irse fuera a trabajar y ya está. (...) yo lo aceptaba bien, porque se tenía que ir al extranjero y se fue recién casa'o, yo no ví impedimentos ni problemas. (...) Que se iba al extranjero, pue' no pasa na', pue' que trae dinerillo, pues pa' hacer la obra.”

Kylän sijainnin vuoksi palvelusektori oli kehittynyt alueellisesti merkittäväksi jo vuosikymmenien ajan (ks. El Valle de Lecrín 1927, huhtikuu, 67; ESECA 2003, 44, 51–55). Palvelusektori työllisti sekä miehiä että naisia. Merkittävä osa informanteistani työllistyi sektorille osa-aikaisesti. Rakennusteollisuus oli edelleen seuraavaksi merkittävin työllistäjä, mutta työllisti pääsääntöisesti miehiä. (IEA 2001.) Alaa leimasivat epävarmuus ja pitkät ajat muualla. Yrittäjyydestä oli pyritty rakentamaan vaihtoehtoa huonossa työllisyystilanteessa. (Vrt. Pietilä 2005b, 55–56.) Erityisesti naisten ja nuorten yrittäjyyttä oli tuettu laajalti. (ESECA 2003, 70; IEA 2003.) Harmaatalouden vaikutus oli merkittävä, ennen kaikkea maatalous ja sen tuet vääristsivät todellista työllisyystilannetta (Andalucía Orienta 2004; Asiantuntijahaastattelut 1, 3; El Valle de Lecrín 2003 syyskuu, 10; ks. myös Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 55). Harmaatalous ja tuet vaikuttivat eniten naisten ja nuorten työhön. Vakituinen työ oli kuitenkin tärkeä ja arvostettu. (Asiantuntijahaastattelu 7b; vrt. Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 32–33, 75; Pietilä 2005a: 2005b.) Miehistä 33% ja naisilla 27% oli vakituinen työ (IEA 2001).

Työkulttuuri oli selkeästi jakautunut koulutusta vaativiin töihin, ja töihin, joihin ei vaadittu koulutusta. Aiemmin vain pieni vähemmistö oli tehnyt koulutusta vaativia töitä, joten jaon merkitys oli ollut sosiaalisesti vähäinen. Koska koulutus oli tätä nykyä lähes kaikkien ulottuvilla, ammatillinen jakautuminen koulutuksen mukaan ja sen merkitykset olivat näkyviä. (Ks. Andalucía Orienta 2004; Pérez Yruela 2004, 201–204; vrt. Pietilä 2005b.) Kouluttautuneet työskentelivät usein kylän ulkopuolella. Koulutus saattoi siten osittain sulkea kyläkulttuurin ulkopuolelle, koska ihmiset eivät viettäneet aikaansa omassa kotikylässään. Koulutuksella

ei näyttänyt olevan suoraa yhteyttä kyläläisten taloudelliseen asemaan. Suurin osa taloudellisesta noususta oli tehty siirtolaisena ja tai myymällä maata sekä maataloustukien kautta. (Vrt. Asiantuntijahaastattelu 1, 3, 7a; Pietilä 2005b, 53.) Työtä arvostettiin taloudellisen palkkion, itsensä toteuttamisen sekä sen tarjoamien sosiaalisten suhteiden vuoksi. Sosiaaliset suhteet myös helpottivat työllistymistä (vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 73). Kokonaisuutena työ mahdollisti aktiivisen ja näkyvän toimijuuden kaikilla areenoilla.

Kyläläiset kuvasivat itseään mielellään ahkeriksi ja työtä pelkäämättömiksi. Nämä ilmaukset liitettiin puheessa erityisesti vanhimpiin ikäluokkiin. Vanhimmat ikäluokat kuvasivat usein nuorempia sukupolvia puolestaan laiskoiksi ja saamatomiksi. Tämä vastakkainasettelu muodostui vertailemalla vallitsevia elämäntapoja ennen ja nyt. Vanhimmat ikäpolvet ja nuorten vanhemmat kuvailivat nykynuorten elämää helpoksi ja kritisoivat helppouden synnyttämiä asenteita työtä kohtaan. Vanhemmat tunnustivat toisaalta olevansa osasyllisiä tilanteeseen, koska he olivat halunneet tarjota lapsilleen helpomman lapsuuden ja nuoruuden kuin olivat itse eläneet. Tämän vuoksi he omien sanojensa mukaan olivat helpottaneet lastensa elämää liiaksi, tehneet kaiken valmiiksi ja vapauttaneet lapset kaikesta vastuusta. Nuoret kokivat kuitenkin itse olevansa ahkeria, vaikka näkivätkin edellisten ikäpolvien työtaakan suurempana ja asenteiden työtä kohtaan muuttuneen. (Vrt. Asiantuntijahaastattelu 1, 3, 7a, 7b; Pietilä 2005b, 41–42.)

Dúrcalissa naisten suhde palkkatyöhön oli näkyvästi muuttumassa yhdenaikaisesti muiden sosiaalisten, kulttuuristen ja taloudellisten muutosten kanssa (vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 147). Sukupolvien välillä oli niin ikään nähtävissä eroja. Naisten mukaantulo työmarkkinoille oli muuttanut ja vaikeuttanut työllisyystilannetta. Avoimet työpaikat sijoittuivat lähinnä miesvaltaisille aloille. Työttömyys koski siis erityisesti naisia. Naisia oli työnhakijoina ja työttöminä lähes kaksinkertainen määrä miehiin verrattuna. Heikoin tilanne iän mukaisesti oli 30–39-vuotiailla. Koulutuksen mukaan huonoimmat työllistymismahdollisuudet olivat puolestaan peruskoulutuksen saaneilla. Miesten korkeampi koulutus vaikutti naisia positiivisemmin työllistymiseen lukiokoulutuksesta aina korkeakoulututkintoihin saakka. (Asiantuntijahaastattelu 3, 7a; 7b; INEM 2004; ks. myös Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 43–44; Garcia de León 1994, 129; Pietilä 2005b, 56–57.)

Sara: "(...) juuri nyt rakennusalalla on töitä todella paljon tarjolla. Jos olisin 25-vuotias mies ja sanoisin, huomenna menen työmieheksi... minulla olisi töitä. Mutta, olen 25-vuotias nainen ja sanon, huomenna menen sekoittamaan sementtiä. Ja minulle sanotaan: kuka sinä oikein luulet olevasi?"

"(...) ahora mismo hay un montón de trabajo en la construcción. Si fuera un chaval de 25 años, y dijera voy mañana a trabajar, de peón... tendría trabajo. Aho-

ra, yo soy una mujer de 25 años, y digo, venga, voy mañana hacer la mezcla. Me dicen, pero ¿tú dónde vas?"

Analysoitaessa naisten ja palkkatyön suhdetta on huomattava, että myös työmarkkinoilla naistapaisuus oli vahvasti näkyvillä. Naistapaisia aloja, kuten hoiva- ja hoitotyötä leimasivat lisäksi matalapalkkaisuus ja pätkätyöllistyminen. Useimmat naiset eivät tehneet koulutustaan vastaavaa työtä, lisäksi työt olivat huonosti palkkattuja ja tilapäisiä. (Vrt. Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 63–65, 75; Jokinen 2005, 79, 85; Skeggs 2002, 50–54.) Monissa tapauksissa työaika oli jaettu molemmin puolin siestaa. Tämä tuotti ongelmia hoidon järjestämisessä perheissä, joissa oli pieniä lapsia tai vanhuksia. Koska naiset olivat olleet vastuussa lapsiin ja vanhuksiin kohdistuvasta hoiva- ja hoitotyöstä, ne eivät olleet tuottaneet suoria kuluja perheen talouteen. Jos naiset menivät työmarkkinoille, ne muodostuivat puolestaan ongelmaksi. Naiset kertoivat, ettei työnteko ollut aina kannattavaa, koska matala palkkataso riitti juuri ja juuri kattamaan hoitokulut. Erityisesti laitoshoidon suhtauduttiin lisäksi vihamielisesti, ja se nähtiin viimeisenä keinona vanhusten hoidossa. (Vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 73, 102.) Työllistymisen haasteita kärjisti edelleen se, että yhä useammin työpaikat sijaitsivat kaukana kylästä ja vaativat siten matkustamista. Tämä tarkoitti enemmän menoja ja enemmän tunteja kodin ulkopuolella. Tarpeelliset siirtymiset kylän ja muiden paikkojen välillä olivatkin tehneet ajokortista vapauden symbolin, kuten Sonia sanoi: *"Olen riippuvainen autostani ja ajokortistani" "Dependo de mi coche, de mi carne"*. (Ks. Pietilä 2005b, 84–85; myös Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 147–148.)

Perherakenne vaikutti selkeästi naisten osallistumiseen työmarkkinoille (ks. Díez 2000, 159; Gálvez Muñoz & Matus López 2010, 73). Useimmat naiset jäivät kotiin, kun heillä oli pieniä lapsia. Perherakenteesta johtuva, pitkä aika poissa työmarkkinoilta, sekä verrattain korkea ikä ja koulutuksen puute koettiin rajoitteina työelämään siirtymisessä. Naisten astuttua työelämään heidän tekemänsä hoito- ja hoivatyö hoidettiin yleensä epävirallisten järjestelyjen kautta. Lastenhoidosta huolehtivat usein isovanhemmat, mikä puolestaan rakensi hoiva- ja hoitotyön jatkumon isovanhemmille. Vaikka tämä ratkaisu lisäsi naisten taloudellista itsenäisyyttä, se vahvisti myös tunnelatautunutta, henkistä riippuvuutta. (Ks. Díez 2000; Moore 1999.) Ikääntyneiden perheenjäsenten hoito järjestettiin usein jakamalla tehtävä useampien, pääasiassa naispuolisten perheenjäsenten, esimerkiksi tyttären, minijöiden tai lastenlasten, kesken. Yhä useampi solmi epävirallisen työsuhteen kotiapulaisen kanssa. (Vrt. Pietilä 2005b, 59–61.) Myös oma epävarmuus toimijuuden muutoksesta koettiin rajoittavana. Pahimmassa tapauksessa, kun lasten kasvaessa naiset alkoivat harkita työelämän aloittamista, heidän vanhempansa alkoivat tarvita enenevässä määrin apua. Tämä ajatusmalli tai selitys oli yksi hyvin yleinen tapa perustella omaa reproduktiivista positiota naisilla, jotka halusivat

jäädä kotiin. He kokivat, ettei työelämään panostaminen vain muutaman vuoden ajaksi ollut kannattavaa. (Ks. Pietilä 2005b.)

Omasta tahdostaan työelämään päätyneet ja työllistyneet naiset kokivat kuitenkin palkkatyön itselleen tärkeäksi. Se tuki heidän ammatillista toimijuuttaan ja itsetuntoaan sekä jaksamista myös muilla elämänalueilla. Yhtäältä päätös työmarkkinoilla olemisesta ja kontekstissa vallitseva huono työllisyystilanne saivat naiset epäröimään omia mahdollisuuksiaan. (Ks. Pietilä 2005a; 2005b; Pietilä-Litendahl & Uusiautti 2014; vrt. Stromquist 2011.) Palkkatyön tarjoamat mahdollisuudet ja rajat tulevat esiin kenttäpäiväkirjaotteessani, jossa täydennyskoulutukseen osallistuvat naiset keskustelivat mahdollisuuksistaan jatkaa työsuhdetta sen hetkisessä harjoittelupaikassa.

”Sonia 1 on pelkkää hymyä, hänelle on tehty työsopimus. Sonia 2 sanoo, ettei varmasti jatku, eikä tiedä mitä tehdä. Muut sanovat samaa. Ovat suhteellisen tyytyväisiä, mutta tietävät tämän olevan väliaikaista ja ongelmien palautuvan ennalleen, kun harjoittelu loppuu. Sara ja María Ángeles sanovat, tuntuu, että melkein pelkkä kiitoskin työstä riittää palkaksi, siitä tulee niin hyvä olo. (María Ángeles viittaa johtajan mainintaan puhuessaan ja Sara potilaiden kyselyyn hänestä, sekä sitä kautta saamastaan kiitoksesta). [Naiset ovat päivä päivältä avoimempia, onnellisempia, iloisempia. Pitävät huolta ulkonäöstään, näyttävät nuorentuneen. Työ on nostanut heidän itsetuntoaan].” (Kenttäpäiväkirja II, 10.3.2005.)

4.6 Kentän todelliset toimijat

”Milloin minä voin olla minä itse, milloin saan oman alueeni perheyksikön sisältä, oman maailmani?”

”¿Cuándo yo voy a ser yo misma, y tener mi parcela dentro de la unidad familiar, mi mundo?” (María Ángeles)

Jäsentääkseni kolmeen sukupolveen ja koulutuksen mukaan jakamieni informantiryhmien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä sekä tehdäkseni tulkintani ymmärrettäväksi, luon kuvauksen ryhmistä koulutuksen ja eri toimijuuksien suhteen. Tässä osassa tutkimustani en ole huomionnut kahden informanttini haastattelua, koska heidän elämäntarinansa olivat etnisestä taustasta ja sosiaalisesta tilanteesta johtuen selkeästi muista poikkeavat. Nämä haastattelut kuitenkin antoivat minulle analyysivaiheessa tietoa siitä, miten erilaiset tekijät vaikuttavat muun muassa toimintamahdollisuuksiin.

Carmen

Carmen edusti iäkkäintä, ennen 1950-lukua syntynyttä sukupolvea. Heidän jakaaminen koulutustason mukaan ei ollut tarkoituksenmukaista, koska tähän ryhmään kuuluvilla informanteillani oli takanaan korkeintaan muutama vuosi perusopintoja. Pääosalla informanteistani oli auttavat luku- ja kirjoitustaidot, mutta ryhmään kuului myös luku- ja kirjoitustaidottomia, vaikka arvioini mukaan vähemmän kuin kokonaisväestöön tässä sukupolvessa. (Vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 67–68.) Solmin kontaktini Carmenin kanssa pääosin osallistumalla Agesvalryhmän toimintaan.

Carmen piti koulutusta erittäin tärkeänä. Hän heijasteli koulutuksen merkityksiä verraten omaa koulutuspolkuaan omien lastensa koulutusmahdollisuuksiin sekä koulutuksen myötä saavutettuihin positiivisiin tuloksiin, kuten työllistymiseen ja hyvään sosiaaliseen asemaan. Omien sanojensa mukaan Carmen oli kaikin tavoin tukenut lastensa kouluttautumista ja oli perillä koulutuksellisesta maailmasta yhä lastenlastensa kautta. Oman kouluttautumisen esteeksi nuoruudessa Carmen näki heikot taloudelliset resurssit ja kulttuurisidonnaiset sukupuolittuneet rajat (vrt. Jokinen 2005).

Kertomuksissa ja toiminnassa tuli esille halu paikata vielä iäkkäänäkin lyhyestä koulupolusta johtuvia aukkoja muun muassa osallistumalla aktiivisesti tavoitteelliseen non-formaaliin kasvatukseen. Non-formaali kasvatusta mahdollisti myös osallistumisen ja sosiaalisen kanssakäymisen, vahvisti tunnetta yhteenkuuluvuudesta sekä lisäsi henkistä ja fyysistä hyvinvointia. (Ks. Pietilä 2009.)

”Se antaa meille, minulle erityisesti, se antaa minulle aika paljon sisäistä rikkautta. (...) no esimerkiksi tyytyväisyyttä siitä, että olen ryhmäläisten tai ystävien kanssa. (...) koska sinulla on enemmän vuorovaikutussuhteita, jos olet ryhmässä. (...) opit heiltä jotain uutta.”

”Nos aporta, a mí particularmente, me aporta una riqueza interior bastante fuerte. (...) pues por ejemplo pues una satisfacción de estar con las compañeras, o con las amigas. (...) porque tienes más relación con esas personas al estar en el grupo. (...) aprendes algo nuevo de ellas.”

Carmen hahmotti omaa paikkaansa vahvasti *ama de casan* tehtäviin sitoutuen. *Ama de casan* positio avautui hänelle luonnollisena sekä valinnan ja tavoitteelliseen toiminnan tuloksena. Positio koettiin positiivisena ja ajan kuluessa muuttavana.

”(...) mutta minulla on kaikki tämä, kaikki nämä ihmiset, ja minä teen kaikkeni lapsenlapsieni eteen. Tämän tytön äiti on töissä ja isä on töissä. Ja olen lastenlasteni kanssa, joten en voi mennä minnekään, on aikuisten koulu ja sellaisia, ja en

voi mennä, koska käytän kaiken aikani heidän kanssaan. (...) Koska minulla on vain kaksi (lasta), voin auttaa ja näin sitä mennään, kaikessa missä voin vain auttaa. (...) Tämä tekee minut onnelliseksi ja antaa minulle elämäniloa. Kun näen poikani, en ajattele, olenko kipeänä tai en, sattuuiko tai ei.”

” (...) pero es que tengo esta, es que tengo toda esta gente, y yo cumplo con mis nietos. Porque la madre de esta niña trabaja, y su padre trabaja. Y estoy con los nietos, por eso no me puedo ir, hay escuela de adultos y hay de to’, y no puedo, por eso, porque mis ratos los ocupo con ellos. (...) porque al tener nada más que dos, y aquí vamos, lo que puedo yo ayudarle. (...) me da felicidad y me da vida. Porque el ver a mi hijo, no estoy pensando, si estoy mala o no estoy mala, si me duele o no me duele.”

Carmenin työuraa leimasivat omavaraistalouden vaatimukset. Omien sanojensa mukaan hän oli tehnyt töitä siitä saakka, ”kun oppi kävelemään”. Työtehtävät olivat pääasiallisesti sijoittuneet maatalouteen sekä taloudenhoitoon. Maataloustyöt olivat olleet tilapäisiä, erityisesti sadonkorjuutyötä. Jos aviomiehet olivat olleet siirtolaisina, lisäksi kaikki vastuu maataloustöistä oli ollut kotiin jääneellä Carmenilla. Koska maataloustyö oli ollut ensisijaisesti perheen sisäistä, epäsiinälistä toimintaa, se oli ollut palkatonta. Sen sijaan taloustyöt olivat olleet palvelus, hoiva- ja hoitotöitä varakkaiden kyläläisten tai granadalaisten perheissä, joten ne olivat olleet säännöllistä palkkatyötä. Tämä sukupolvi oli osallistunut myös maataloustuotteiden kaupallistamiseen esimerkiksi purkittamalla satoa. Yleistä oli myös ollut osallistuminen vaateteollisuuden kylässä tai ulkomailla. Kylässä työ oli ollut pienimuotoista, yleisessä työpajassa tai kotona tehtävää ompelu- ja kirjailutyötä, ulkomailla naiset olivat sen sijaan toimineet vaatetehtaissa. (Ks. El Valle Lecrín 1999–2004; IEA 2001–2004; Pietilä 2005b.)

Carmenin kertomuksissa esille tuodut syyt palkkatyön tekemiseen olivat puhtaasti taloudellisia (ks. Eteläpelto 2009, 109): hän oli työskennellyt saadakseen rahaa tulevaa perhettään ja kotiaan varten. Palkkatyö oli keskeytetty, kun Carmen oli mennyt naimisiin, tai viimeistään, kun hän oli saanut lapsia (vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 87–88).

” (...) tein kirjontatöitä, siskoni työskenteli pellolla, näin hän tienasi kapionsa, ja minä omani. Kukin, kuten pystyimme. (...) (jätti työnsä) kyllä, ollakseni kodissani. Hänen kanssaan ja lapseni kasvattaen.”

“(...) yo bordando, mi hermana que trabajaba en el campo, pues se ganó su ropa, y yo gané la mía. Cada una como podíamos. (...) sí, para estar en mi casa. Con él y criar mis hijos.”

Keskusteluissa Carmen tuki naisten palkkatyöhön siirtymistä. Palkkatyön nähtiin edistävän naisten ja miesten välistä tasa-arvoa. Kodista ja perheestä huolehtiminen koettiin naisille kuitenkin tärkeämmiksi tehtäviksi. Näin ollen palkkatyön ei tulisi rajoittaa niiden hoitamista.

*”Katsopas, siitä näkökulmasta, että jos naisen tulee auttaa kotona (taloudellises-
ti), niin se vain on sitten niin. Ja jos voi, niin, auttakoon. Ja että olisi kunnioitus
toisiaan kohtaan, koska nainen käy töissä ja mies käy töissä. (...) Jos nainen vain
voi huolehtia myös kodistaan, että siellä kaikki toimii (...) Työskentelen, koska
tilanne on sellainen, täytyy työskennellä. (...) Kahdestaan selviydymme. (...)
mutta nainen hoitaa kotia. Hän ei anna sitä taakkaa hänelle (miehelle), ei anna
tehtäviä niinkään miehelle. Koska tyttäreni, en halua, että hän painostaa mies-
tään niin paljon. (...) Koska se on nyt kuitenkin erittäin hyvä mies.”*

*”Hombre, por esa parte, pues si la mujer necesita ayudar en la casa, y eso es lo que
hay. Y si se puede, que ayude. Y que haya un respeto entre los dos, porque trabaja
la mujer y trabaja el hombre. (...) Siempre que la mujer corresponda con la casa
como tiene que marchar (...) Yo trabajo porque hay la situación, hay que trabajar.
Pues entre las dos lo llevamos. (...) pero que la mujer lleva el control de la casa.
Que no se le carga a él, que no se le eche al hombre tanto. Porque yo a mi hija, yo
no quiero que tanto, estresa a su marido. (...) porque ella tiene lugar ahora, es un
hombre muy bueno.”*

María Dolores

María Dolores kuului keskimmaiseen, vuosien 1950–1969 aikana syntyneeseen sukupolveen. Hän edusti sukupolven naisia, jotka olivat kouluttamattomia tai heillä oli lyhyt koulutuksellinen tausta. María Doloresilla oli takanaan osittain tai kokonaan suoritettut perusopinnot ja korkeintaan ensimmäisen tason ammattiopinnot (FPI). María Dolores asui miehensä ja lastensa kanssa. Hän kävi osa- tai kokopäivätyössä tai oli kokonaan palkkatyön ulkopuolella. Osassa kertomuksista miesten kausittainen siirtolaisuus vaikutti arjen järjestelyihin. Tutustuin María Doloresiin ACERCA III -koulutuksen ja Agesval-ryhmän toiminnan myötä. Haastatelluista informanteista kukaan ei ollut kokopäivätyössä, mutta keskusteluihin osallistui ja havaintojen kohteina oli sen sijaan naisia, jotka olivat kokopäivätyössä. He edustivat kuitenkin selvää vähemmistöä.

Kertomuksissaan María Dolores nosti koulutuksen erittäin tärkeään asemaan. Koulutus koettiin vedenjakana omassa elämässä. Se oli jakanut ikäryhmää kahtia ja toisaalta sen heijastukset olivat nyt nähtävissä erilaisina positioina ja sijoittumisenä työmarkkinoille. María Dolores oli tehnyt tarvittavat opinnot perustaitojen, kuten luku- ja kirjoitustaito, osalta. Näiden suorittamista oli tuettu myös kotona.

”(...) hän (isä) ei pystynyt puolustamaan itseään siinä suhteessa (lukeminen ja kirjoittaminen), ei. Niinpä hän oli todella tarkka siitä, että koulu oli pyhä paikka. (...) kuitenkin, vain lukeminen ja kirjoittaminen olivat ainoastaan tärkeitä.”

”(...) él no sabía defenderse en ese aspecto, no. Entonces él era muy a raja tabla que la escuela era sagrada. (...) lo que pasa que era leer y escribir, era lo único importante.”

María Dolores näki oman koulutuksellisen uransa epäonnistuneena mutta toisaalta ikäluokkansa naisille tyypillisenä. Kouluttautumisen keskeytymistä hän selitti pääosin ulkoapäin tulleiden taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen rajoitusten kautta. Nämä rajoitteet olivat verrattain sukupuolittuneet. Osittain syitä tulkittiin olevan myös itsessä, esimerkiksi omassa luonteessa, motivaatiossa tai puutteellisissa taidoissa.

”Mutta minä esimerkiksi olin todella huono koulussa. Minun veljeni oli todella hyvä. (...) Minun veljeni on aina käynyt yksityistunneilla, koska se oli minun isäni pakkomielle. Minä menin, mutta vain, jos veljeni oli sairaana.”

”Pero yo por ejemplo era más mala en la escuela. Mi hermano era muy listo. (...) Mi hermano siempre ha ido a las escuelas particulares, porque era obsesión de mi padre. Yo iba, pero solamente cuando mi hermano se puso malo.”

”(...) (isä) sanoi: sinä, sinusta ei ole opiskelijaksi, koska olin todella huono koulussa. (...) Sinä et mene opiskelemaan, sinä jäät kotiin. Sinun ei tarvitse mennä töihin, jos et halua, autat kotona ja siinä se. Niinpä... ei, en usko, että minulle olisi välitetty ajatusta siitä, että opiskelisin, tai mitään sellaista.”

”(...) dijo tú, tú pa' estudiar no sirves, porque yo era muy torpe en la escuela. (...) Tú pa' estudiar no, te quedas en la casa. No te tienes que ir a trabajar si no quieres, tú ayudas en la casa y ya está. Pues entonces... no, yo no creo que me hayan transmitido que yo estudiaré, ni nada de eso.”

María Dolores reflektoi koulutusta sekä oman toiminnan että lastensa näkökulmasta. Omaa toimijuutta ajatellen koulutuksen katsottiin parantavan työllistymismahdollisuuksia, lasten näkökulmasta koulutuksen oletettiin johdattavan parempaan ammattiin ja siten parempaan sosiaaliseen asemaan.

”(...) haluan todella paljon, että he opiskelevat. Ehkäpä siksi, koska en ole itse opiskellut, minun ei annettu. Niinpä ehkä minulla on... se ajatuksissani, että he opiskelevat.”

"(...) tengo muchas ganas que estudien. Pues a lo mejor como yo no he estudiado, no me dejaron, pues a lo mejor yo tengo... eso metido que ellos estudien."

Osassa kertomuksista María Dolores oli alkanut rakentaa uutta koulutuksellista uraa. Hänen mukaansa aikuisena suoritettu koulutus avasi uusia mahdollisuuksia työuralle. Mahdolliseen koulutukseen oli hakeuduttu myös vaihtelun- tai miellyttämisenhalusta. Ympäristön suhtautuminen uudelleen kouluttautumiseen vaihteli avoimesta tuesta vähättelyyn ja osittaiseen kieltämiseen.

"(...) olin peruskoulun kahdeksanteen luokkaan asti, joka nyt on siis yläkoulu. (...) Ja sitten, siitä on nyt muutama vuosi, opiskelin lähihoitajaksi. Ammattikoulussa. (...) kaiken minkä teen, jos opiskelen, jos... en tee sitä itseäni varten, vaan teen sen häntä (isää) varten. (...) että hän olisi ylpeä minusta. Se on naurettavaa, mutta en tiedä, ajattelen aina häntä. (...) että näet, minusta on siihen (opiskeluun)"

"(...) yo estuve hasta octavo de E.G.B. que hoy es la E.S.O. (...) Y luego hace unos años, estudié lo de auxiliar de enfermería. El FP I. (...) todo lo que voy haciendo, si yo estudio, si... no lo hago por mí, lo hago por él. (...) como pa' que él se sienta orgulloso de mí. Es una tontería, pero yo que sé, siempre pienso en él. (...) pa' que veas que sí sirvo."

María Dolores arvosti täydennyskoulutusta (ACERCA) sekä ammatillisen kehityksen että itsetunnon näkökulmasta. Kokemus oli osoittanut, että hän pystyi opiskelemaan aikuisiällä. Täydennyskoulutukseen kuulunut käytännön harjoittelu oli puolestaan tuonut esiin olemassa olevat ja koulutuksen myötä hankitut tiedot ja taidot sekä henkilökohtaisen soveltuvuuden hoito- ja hoiva-alalle. Positiivisten kokemusten ja saadun palautteen kautta sekä arjen muutoksen myötä María Doloresin itsetunto oli vahvistunut.

"Olen riippuvainen itsestäni... koska olen valmistautunut (opiskelemalla) tekemään hyvää työtä. Haluan olla valmis. En tahdo mennä sillä tavalla suin päin... no, koska minulla on koulutukseni, luulen, ettei mikään voi estää minua. (...) luulen, että joka haluaa työskennellä, löytää töitä."

"Yo dependo de mí... Yo... al tener mi preparación pa' hacer un trabajo bueno. Yo quiero estar preparada. No ir así a locas... entonces teniendo mi preparación, yo creo que nada me lo puede impedir. (...) yo creo que quien quiere trabar lo encuentra."

Huolimatta siitä, oliko María Dolores palkkatyössä vai ei, hän mielsi oman pääasiallisen toimintansa kiertyvän *ama de casan* tehtävien ympärille. Niinpä hän tarkasteli *ama de casan* tehtäviä erityisesti oman toiminnan näkökulmasta. Toiminta koettiin vahvasti rutinoituneeksi, kaavamaiseksi ja naistapaiseksi sekä luontevasti osaksi itseä. Kuitenkaan suhtautuminen ei ollut passiivista, vaan oman toiminnan kohdalla María Dolores kykeni kyseenalaistamaan tehtäviään ja muuttamaan totumuksiaan. (Vrt. Jokinen 2005, 55, 67.)

”No, aamulla nousen, kotihommat: kutsun lapset, vien kouluun, sitten tänne juosten, syömme aamiaisen (...) tehtävät ovat nyt enemmän sekaisin, olkoon, en enää vaikeuta elämäni liikaa... Ennen halusin, että kaikki oli täydellistä, ei enää. (...) Ennen koko päivän. Koska olin kotona, siivosin. Siivosin siistiä. (...) Kotihommissa en ole perfektionisti, ruonlaitossa olen katastrofi, koska en pidä ruoanlaitosta. En ole perfektionisti ama de casa. Teen asiat omalla tyyllilläni. (...) olen kyllä erittäin pakkomielteinen lasteni subteen... minua... minun lapseni ovat minulle tärkeimpiä.”

”Pue’, por las mañanas me levanto, las faenas de la casa: llamar a los niños, llevarlos a la escuela, vente pa’ca corriendo, desayunamos (...) Las tareas que están ahora más... to’ más revuelto, que estén, que no me complico ya la vida. Antes me gustaba to’ muy perfecto, ya no. (...) antes pues to’ el día. Porque como estaba en la casa, pues limpiaba. A lo mejor limpiaba sobre limpio. (...) pa’ la faena, no soy muy perfeccionista, pa’ la comida un desastre, porque no me gusta cocinar. No soy un ama de casa perfeccionista. Hago las cosas, pues... a mi estilo. (...) lo que sí soy muy obsesiva, con mis niños... me... que pa’ mí lo más importante son mis hijos.”

María Dolores reflektoi myös positioon liitettäviä ajatuksia ja arvostusta. Hän ei ollut saanut suoraa palautetta tai arvostusta tehdystä työstä, mutta koki saaneensa epäsuoraa kiitosta, ja toisaalta hän näki position merkityksen yhteiskunnan toimivuuden ja arjen järjestyksen näkökulmasta.

”Uskon, että ihmiset ymmärtävät, että se on kovaa työtä. Mieheni sanoo minulle usein, ettei haluaisi olla ama de casa, koska se on hyvin yksitoikkoista ja tylsää työtä ja pitää olla tuntien ajan kotona. Hän sanoo, että hän ei halua. Joten luulen, että hän ymmärtää, että töitä on paljon. Hän ei sano, että arvostaa, mutta jo tuolla... luulen, että arvostaa. (...) Hän näkee, että joka päivä koti on suunnilleen puhtaana, ja että ruoka on valmista. On selvä, että sitä hän arvostaa. Hän ei syö kotona, mutta laitan hänelle joka päivä laukkuun eväät. Hän ottaa valmiin ruoan mukaansa päivittäin. Hän ei arvosta, ja arvostaa... luulen, alitajuisesti...”

“Yo creo que la gente entiende que es un trabajo duro, mi marido muchas veces me lo dice, yo el trabajo de ama de casa no lo quiero. Porque es un trabajo muy monótono, aburrido y son muchas horas en la casa. Él dice, que él no lo quiere. Entonces yo creo que entiende, que es mucho trabajo. No me dice que lo valora, pero con eso ya...yo creo que lo valora. (...) él ve todos los días que está la casa medio limpia que está la comida hecha, pues eso claro que lo valora. Él no come en la casa, pero le hecho todos los días su bolso. Pues él lleva su comida hecha todos los días. No lo valora, pero sí lo valora, yo creo que inconscientemente...”

Osassa kertomuksista piirtyi vahva kuva siitä, että *ama de casan* toimijuuden hyväksyminen ja sen sisäistäminen oli tietoinen ja mieluinen valinta. Toimijuus koettiin kuitenkin myös velvollisuudeksi ja jopa ajoittain ahdistavaksi.

”Jos menen jonnekin, tunnen, että kaipaen kotiani, lapsiani. (...) Ymmärrän, että minä olen riippuvainen heistä, he eivät minusta... (...) He ovat jo isoja, ja minun pitäisi irrottautua, heillä pitää jo olla...he ovat isoja, mutta eivät kuitenkaan ole, mutta heillä täytyy olla oma elämä. (...) yhtenä päivänä olin katsomassa tatiä, joka on hoitolaitoksessa, ja ei, en pidä niistä. Vielä vähemmän, koska vanhempani ovat auttaneet minua paljon. (...) Kun auttavat, ja et maksa takaisin... en haluaisi tehdä niin. Jos teen niin, minulta saa katkaista kaulan.”

“Entonces, a lo mejor si voy a algún sitio, digo, oí, estoy faltando a mi casa, mis niños. (...) me entiendes que...que dependo mucho de ellos. No ellos de mi, yo dependo de ellos. (...) ya son más grandes, digo, ir despegándome un poquillo de ellos, ellos tienen que tener, son grandes y no son grandes, pero tienen que tener su vida.(...) el otro día estaba viendo una tía mía que está en una residencia y no, yo no me gustaría darles eso. Más que mis padres me han ayudado mucho. (...) Entonces, cuando te ayudan bien, y cuando no te les das pa’ca... No me gustaría hacerlo. Si lo hago es pa’ cortarme el pescuezo.”

María Doloresin työuraa leimasivat lyhyet työsuhteet sekä työtehtävät, jotka eivät vaatineet erityistä koulutusta tai työtaustaa. Nuorena hän oli yleensä osallistunut työntekoon perheviljelmillä, minkä johdosta hän nautti nyt maataloustukea. María Dolores oli usein työskennellyt maatalousjohdannaisessa teollisuudessa sekä tekstiiliteollisuudessa kylässä ja ulkomailla. (Vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 65, 78.) María Dolores oli joutunut osallistumaan työelämään tukeakseen perheen taloudellista hyvinvointia.

”(...) ompelin, tein lakanoita ompelimossa, ja säkkejä... olin säkkitehtaassa... No, mitä vain sainkin. (...) Ompelin säkkejä ilman työsopimusta, mutta sitten muualla, missä olen ollut, on lähes aina ollut sopimus. Olen ollut onnekas.”

“(...) estuve cosiendo, haciendo sabanas, en un taller de costura, y en los sacos... en una fábrica de sacos... en fin, en lo que me iba captando. (...) en los sacos, sin contrato, pero luego los otros que he tenido, casi siempre he estado con contrato. He tenido suerte.”

”Tulimme lomalle (Ranskasta), koska kasvatimme sokerijuurikasta. (...) Kun olin kahdeksan, yhdeksän vuotta vanha, minun piti nostaa perunasatoa. (...) Siihen saakka, kunnes menin naimisiin, (...) jouduin antamaan palkkani. Sain vain ostettua ehkä kapiot. (...) Eri asia oli minä ja siskoni, koska työskentelimme ja jouduimme antamaan palkkamme kotiini, mutta veljeni antoi sen äidilleni, ja kun hän meni naimisiin, se annettiin hänelle, kaikki raha, jonka hän oli säästänyt. Mutta meille ei.”

”Veníamos de vacaciones, porque hicimos remolacha. (...) con ocho, nueve años me metían a recoger papas. (...) hasta a la hora de casarme (...) mi sueldo lo he tenido que dar a mi casa. Solamente a lo mejor, me compraba lo que es el ajuar. (...) Otra cosa diferente, que yo y mi hermana pues trabajábamos y teníamos que dar el sueldo a mi casa, pero mi hermano se lo daba a ella, pero ella se lo guardaba, hasta cuando se casó, y se le dio to'el dinero que ella había ahorrado pa' él. Sin embargo, a nosotras no.”

Kertomusten mukaan tämänhetkinen työnkuva oli usein epävirallinen, suulliseen kahdenkeskiseen sopimukseen perustuva. Tavallisia työtehtäviä olivat yksityisissä kotitalouksissa suoritettavat palkalliset talous-, hoito- ja hoivatyöt, kuten vanhustenhoito ja siivous (vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 78, 90). Perustelut työskentelyyn kodin ulkopuolella olivat yleensä taloudellisia. Tämän vuoksi María Dolores saattoi sanoa, ettei hänen ”tarvitse työskennellä”, mikä nähtiin positiivisena. Mahdollista palkkaa pidettiin perheen taloudellista tilannetta tukevana ja parantavana, mutta sille ei laskettu itseisarvoa. Toisinaan María Dolores teki kausittaista tai osa-aikaista palkkatyötä, koska se toi vaihtelua päivittäisiin rutiineihin. (Vrt. Andalucía Orienta 2004; Asiantuntijahaastattelu 3, 7a, 7b; Pietilä 2005b, 80–81.)

”(...) olin töissä silloin, koska me kaikki elimme yhdestä palkasta, joten minun piti auttaa häntä, tein sen siivoamalla tai tekemällä töitä kunnalle (...) olen

myös siivonnut pankeissa, koska se oli tuntityötä, pystyin tekemään tunteja silloin, kun tyttäreni oli koulussa. (...) Mieheni ansaitsee ”tämän verran”, autan häntä, vaikka elämme hyvin, voimme elää paremmin. Koska Luojan kiitos, minun päähänpistoilteni, omiin juttuihini minulla riittää rahat. Kun tulee ensimmäinen päivä, minulle tulee palkka, ja minulla ei ole ongelmia.”

“(...) luego estuve trabajando, porque como todos vivíamos de un mismo sueldo, pues tenía que ayudarle, pero lo hacía limpiando o en el Ayuntamiento (...) siempre he estado trabajando en los bancos, limpiando, porque era por horas, entonces como era por horas, yo podía dedicarle esas horas mientras mi hija estaba en la escuela. (...) mi marido gana “tanto”, yo le voy a echar una mano, vivimos bien, pero vamos a vivir un poco mejor. Porque yo gracias a Dios, pa’ mi caprichos, pa’ mis cosas, tengo. Que llega el día uno y tengo mi nomina ingresada y no tengo problemas.”

”Olen aina työskennellyt, mutta en yhtäjaksoisesti koko vuotta. Ehkä kuuden kuukauden jaksoja, minut soitettiin kunnalle töihin, tai olen ollut, tänä vuonna olen työskennellyt kuukauden traumatologian laitoksella. Mutta en ole koskaan ollut niin yhtäjaksoisesti, melkein mieluummin teenkin niin, koska minulla on aikaa omistautua perheelleni ja tehdä töitä.”

”Siempre he estado trabajando, pero no todo el año seguido. Pues contratos a lo mejor de seis meses, me llamaban al ayuntamiento, o he estado, este año he estado trabajando en el trauma, un mes. Pero que nunca he estado así seguido, que yo casi que lo prefiero. Porque tengo tiempo para dedicarle a mi familia y pa’ trabajar.”

María Dolores liitti työhön myös itsenäisyyden, vapauden ja itsensä toteuttamisen merkityksiä. Perhetilanne, jossa lapset olivat jo koulussa, ja isovanhemmat apuna, koettiin otolliseksi tilaisuudeksi palkkatyön aloittamiseksi. Kertomuksissa tuli siten esille myös halu palata työmarkkinoille.

“(...) vapauden, tunnen itsensä hyödylliseksi, että teen jotain itselleni, jotain hyödyllistä, jotain (...) Voisin sanoa, että olen tehnyt työni, ja nyt voin jo keskittyä itseeni (...) Sanoisin, että minä menen, pakotan itseni, minun täytyy mennä, minulla on aikataulu, elämä, kuten muillakin ihmisillä. Sanoisin, vapautan itseni, pakenen...”

“(...) libertad, en sentirme útil, en que voy a hacer algo pa’ mi, algo útil, algo (...) Como el decir, yo ya he hecho mi trabajo, y ahora ya lo voy a dedicar pa’ mí (...) Como decir, me voy, me obligo, tengo que salir, tengo que entrar, tengo un

horario, una vida, como, como otras personas. Como el decir me voy a liberar, me voy a escapar...

Työllistymistä pohtiessaan María Dolores koki pitkän poissaolon työmarkkinoilta negatiivisena tekijänä. Epävarmuus työllistymisestä heikensi María Doloresin itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta työn etsimisessä.

"(...) Koska tietenkin, koska olen elänyt niin monta vuotta näin, ja mitä nyt? Lopulta, mitä minä olen saanut? Mitä minulla on? Minulla ei ole titteliä, minulla ei ole koulutusta, minulla ei ole mitään jäljellä. Mitä on jäljellä elämässäni, ymmärrätkö?"

"(...) porque claro, como he vivido tantos años, entonces, me pongo, ¿y ahora qué? Final, ¿qué fruto he cogido, qué, qué he recogido, qué tengo? no tengo un título, no tengo unos estudios, no me queda nada, ¿qué es lo que queda en mi vida? ¿Me explico?"

Naisten asenteen lisäksi myös heidän läheistensä vähättelevät asenteet hidastivat työelämään siirtymistä ja heikensivät työmotivaatiota. María Dolores koki myös avointa vastustusta siirtyessään työelämään. Lähinnä vastustus kohdistui oletukseen, että kodin arjen järjestely muuttuu, jos hän palaa palkkatyöhön. Yhtäältä, koska palkkatyötä ei koettu hänen ensisijaisena tehtävänä, asenteet uran rakentamista kohtaan olivat María Doloresin mukaan kielteiset. Tällä oli näkyvä vaikutus María Doloresin itsetuntoon työntekijänä.

"Aina, miksi sinä teet sitä työtä? Mikä tarve sinulla on? Ja se ei ole ehkä taloudellinen tarve, vaan oma henkilökohtainen tarpeesi. (...) (aviomies) aina sanoi, ettei minun tarvinnut työskennellä, eikä minulla ollut tarvetta, koska Luojalle kiitos, meillä meni hyvin. (...) Koskaan minun työtäni ei ole oikeastaan arvostettu, mitä olen tehnyt, aina minulle on sanottu, että ei tarvitse, ja kun olen huolehtinut vanhemmista ihmisistä: 'Mikä tarve sinulla on huolehtia vanhuksista? Kun omat vanhempasi ovat iäkkäitä, huolehdi heistä.' Niin, työtäni ei ole arvostettu. Joten en näe itseäni hyvänä työntekijänä. (...) (Aviomies sanoo) 'Tee mitä haluat. Jos haluat tehdä töitä, tee. Ei hän enää laita esteitä'. (...) Sillä ennen hän sanoi: 'Sinulla ei ole tarvetta tehdä työtä'. (...) On loogista, että meidän pitäisi jakaa töitä, mutta hän on sanonut minulle monta kertaa ja selkeästi, että, 'vaikka olet töissä, en aio auttaa kotona'. Sitten, jos aion työskennellä, tiedän mitä minulla on. Minulla on koti ja työ sen ulkopuolella. Hän on sanonut selvästi minulle, että hän ei aio auttaa minua."

“Siempre, ¿tú, pa’ qué haces ese trabajo? ¿Qué necesidad tienes de trabajar? Y no es necesidad, a lo mejor económica, es personal tuya. (...) Siempre decía que yo no tenía que trabajar y que no tenía necesidad de trabajar, porque, gracias a Dios nos iba bien.(...) Entonces como nunca me han valorado así, lo que he hecho, siempre me han estado diciendo que no tenía necesidad, y que he estado cuidando gente mayor y, ¿tú qué necesidad tienes de cuidar gente mayor? Pues cuando estén los tuyos mayores los cuidarás’, entonces no te han valorado el trabajo. Entonces no me veo como una trabajadora buena. (...) ‘haz lo que quieras. Si tú quieres hacerlo, pues hazlo’. No me pone ya pegas. (...) Hombre, es que antes lo decía: ‘Tú no tienes necesidad de trabajar’. (...) Es lógico, deberíamos de compartir el trabajo, pero él me ha dicho muchas veces y claramente, ‘aunque tú trabajes fuera yo no te voy a ayudar en la casa’. Entonces yo, si voy a trabajar fuera, sé lo que tengo. Tengo la casa, y el trabajo fuera. Él me lo ha dicho claramente, que él no me va a ayudar.”

María Ángeles

María Ángeles edusti keskimmäistä, vuosien 1950–1969 aikana syntyneen sukupolven kouluttautunutta ryhmää. Hänellä oli takanaan opintoja toisen asteen ammattiopinnoista korkeakouluopintoihin. María Ángeles asui miehensä ja lastensa kanssa. Hän kävi osa-aika- tai kokopäivätoissa tai suunnitteli palaavansa työmarkkinoille. Solmin suhteeni haastattelemiini informantteihin ACERCA III koulutuksen ja Al-Sirat-järjestön toiminnan kautta, keskustelut ja havainnot ovat sen sijaan laajenneet lähinnä näiden informanttien sekä osittain sattumusten kautta.

Keskusteluissa María Ángeles oli hyvin koulutusmyönteinen. María Ángeles pohti koulutusta omien kokemustensa sekä lastensa näkökulmasta. Hän puntaroi koulutusta ensisijaisesti sen luomien työllistävien mahdollisuuksien näkökulmasta, vaikkakin suhtautumisesta oli tullut realistinen omaan kokemukseen nojaten. María Ángeles arvosti koulutusta myös sen itsensä takia. Koulutuksen koettiin vahvistavan ja rakentavan ihmisyyttä. Hänen kertomuksissaan tulivat implisiittisesti esiin perheen tarjoamat taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset resurssit, jotka olivat mahdollistaneet opintojen jatkamisen nuoruudessa. María Ángeles ei tuonut esille opintojen rajoituksia, lukuun ottamatta yhtä informanttia, jonka opinnot olivat keskeytyneet perhesyistä.

Täydennyskoulutuksen (ACERCA) antia reflektoidessaan María Ángeles korosti sen merkitystä arjen muutoksen, henkilökohtaisen tilan sekä työllistymisen mahdollistajana. Koulutus tarjosi myös mahdollisuuden kokeilla omaa osaamistaan sekä työelämän ja perhe-elämän yhdistämistä. Tätä kautta saadut onnistumisen kokemukset puolestaan vahvistivat uratoiveita ja rohkaisivat hakeutumaan työelämään.

*”Mutta tietysti, haluat myös mennä ulos (kotoa), kuten nyt esimerkiksi tälle kurs-
sille. No, sinulle tulee myös erilainen olo. Sanot, olen ihminen, joka osaa ja voi
tehdä asioita. (...) Olen nauttinut. Aloitin hieman peloissani, koska tulin yksi-
tyiseltä puolelta ja yksityinen on erilainen kuin julkinen puoli, mutta kohtasin
miellyttäviä ihmisiä ja... no, olin sairaalamaailmassa, josta pidän paljon.”*

*”Pero claro, te gusta salir, como ahora por ejemplo en el curso. Pues te sientes tam-
bién de otra manera. Dices, pues soy una persona que pueda hacer cosas.(...) He
disfrutado. Entré con mucho miedo, porque yo venía de la privada y la privada es
distinta de la pública, pero me encontré con gente muy agradable, y... bueno, estuve
en el mundo del hospital, que me encanta.”*

*”Minulle oli hankalaa aloittaa se (harjoittelu). Tarkoitan, osaankohan tehdä sen,
mitä he tekevät? Kaikki tämä on uutta minulle (...) ja työelämään asettumi-
nen. Pelkäsin hieman, mutta se ei ole tuottanut mitään ongelmaa (...) Teet töitä
ihmisten kanssa, eikö vain? Vastaanotat jatkuvasti vaikutelmia ja tunteuksia.
Fyysisesti työ on myös raskasta, eikö? (...) Siinä mielessä se on raskasta, mutta
muuten palkitsevaa.”*

*”Para mí era una dificultad de, eso, comenzarlas. Digo, no sé si voy a ser capaz de
hacer lo que hacen. Es nuevo todo esto para mí.(...) e incorporarme al también al
mercado laboral. Tenía un poco miedo, pero no me ha supuesto ninguna dificultad
(...) Estas trabajando con personas, ¿no? Y estas recibiendo impresiones, sensacio-
nes constantemente. Y luego físicamente también es duro, ¿no?(...) En ese sentido
es duro, pero por los demás gratificante.”*

María Ángeles näki aiemmin hankitun koulutuksen osittain turhauttavan, koska ei ollut pystynyt hyödyntämään sitä arjessa, jonka pääasiallisesti muodostivat *ama de casan* tehtävät (vrt. Stromquist 1995). Hän tarkasteli *ama de casan* tehtäviä sekä oman toiminnan että kulttuurisen kertomuksen näkökulmasta ja näki position pitkälle tapaistuneena ja sukupuolittuneena (vrt. Jokinen 2005). Kertomuksissa ja keskusteluissa tulivat vahvasti esille ristiriitaiset sosiokulttuuriset paineet. Yhtäältä ne viestivät perinteisen *ama de casa* -position uusintamisen tarvetta yhteisön järjestyksen sekä perheen koheesion ja hyvinvoinnin näkökulmasta (ks. Moore 1999, 99–100), toisaalta talouden kasvun ja sosiokulttuurisen kehityksen näkökulmasta korostettiin María Ángelesin mukaan tarvetta rakentaa työuraa.

María Ángeles koki *ama de casan* position ulkoapäin annetuksi, jolloin se oli omaksuttu muiden vaihtoehtojen tai oman reflektointikyvyn puuttuessa (ks. Ronkainen 1999). Esille tuli myös position omaksuminen tietoisena, perheen hyvin-

vointia tukevana valintana. Perheen sisäisen organisaation näkökulmasta positio nähtiin tärkeänä, mutta sille ei annettu sosiaalista arvoa.

”(...) oikeus, joka on myös hyvin puolustettavissa. Koska on monia ama de casoja, joilla ei ole mahdollisuutta käydä töissä kodin ulkopuolella, ei koulututtavia, eikä mitään. Ja paljon pitää antaa arvoa niille naisille. (...) Sosiaalisesti sille ei anneta mitään (arvoa). Sinun täytyy olla erittäin vahva, erittäin... erittäin korkea itsetunto sanoaksesi: pidän työstäni, ja minusta tuntuu, että toteutan itseäni olemalla ama de casa. Olen hyvin onnellinen. Mutta se ei ole jotain, joka nähdään hyvin sosiaalisesti. Jopa naiset, jotka työskentelevät kodin ulkopuolella, me myös syrjimme naisia, jotka eivät ole töissä kodin ulkopuolella. Eikö vain? (...) Se on työ, joka on refleksinomainen, nouse, laitat aamiaisen ja lopulta laitat illallisen ja... kyllähän sitä yrittää, että muut osallistuisivat. (...) (Saa kiitosta) no, jos teet jotain ylimääräistä, mutta ei siitä, mitä teet joka päivä, koska se vaikuttaa velvollisuudelta. Eikö vain? Sillä ei ole minkäänlaista tunnustusta.”

“(...) un derecho que es también muy defendible. Porque hay muchísimas amas de casa, que no tienen la posibilidad de trabajar fuera, ni de formarse, ni nada. Y mucho valor que se le debe de dar a la mujer. En ese sentido, porque es mucho. (...) socialmente no se le da ninguno. Tienes que ser tu muy fuerte, muy... con una autoestima muy alta, para decir: a mí me gusta mi trabajo, y me siento realizada siendo ama de casa. Estoy muy a gusto. Pero que no es una cosa que está vista bien socialmente. Incluso las mismas mujeres, que están trabajando fuera, somos también discriminadoras, ¿no? de la mujer que no trabaje fuera de la casa. (...) Es una cosa que se hace por... parece como acto reflejo que, te levantas, pones el desayuno, y acabas con la cena y... hombre, tratando que todos participen (...) Bueno sí, cuando haces algo extra ¿no? Pero por lo que haces todos los días no, porque como parece que es un deber, ¿no? y no tiene reconocimiento.”

Oman toiminnan näkökulmasta sisäistetyt *ama de casan* tehtävät koettiin kenttätöyden hetkellä rajoittavina, joskaan rajat eivät olleet ylityspääsemättömiä. Niihin rinnastuivat kuitenkin vahvasti tapaisuus ja arjen järjestelyyn liittyvät käytänteet (vrt. Jokinen 2005), jotka muovautuvat sosiokulttuurisen rakenteen varaan. María Ángeles oli oppinut suhtautumaan reproduktiivisiin töihin rennommin.

”Olen huono taloudenhoitaja. Pidän kyllä, eikö vain? Mutta en anna sille niin paljon arvoa. Teen tarvittavat asiat, jotta voimme elää hygieenisesti kodissamme, syödä hyvin ja pukeutua ja... ja olen hetken tyttäreni kanssa, vaikka luen tarinoita, kyllä olen heidän kanssaan tai autan kotitehtävissä ja sen sellaista, mutta haluan myös mennä ulos ja tehdä muita juttuja.(...) Kai se on minun

vikani, koska en ole tehnyt tarpeeksi, jotta he tekisivät enemmän. Mutta minä sanon heille, että tee tämä näin, tee tuo. Kun sanon, hän tekee, mutta hän ei... hän ei ala itse tehdä asioita. Niinpä, kun teen työt nopeammin, enemmän hetkessä ja... enemmän kaikkea... Sanotaan, että naiset, että olemme supernaisia. Ja sellaistaahan ei ole..."

"Yo soy muy mala ama de casa. Me gusta ¿no? Pero que no le doy tanta importancia ¿no? Hago las cosas precisas, para llevar una vida higiénicamente en la casa bien, y comemos bien y vestimos y... pero... y estoy un rato con mis niñas, si tengo que leer los cuentos, si estoy con ellas, o atendiéndolas en sus ejercicios y tal, pero que también me gusta salir fuera y hacer otras cosas diferentes. (...) Supongo que sea por culpa mía, porque no he hecho lo suficiente para que se implique más ¿sabes? Pero que le digo, hombre, haz esto así y lo otro, haz esto, cuando se lo digo, pues lo hace, pero él no... él no sale de hacer las cosas. Entonces, como yo los hago más rápido, y más en el momento y... más, yo que sé, eso que dice, las mujeres, que somos supermujeres. Y no existe..."

María Ángeles kuului ensimmäiseen naisten ryhmään, joka oli lähtenyt rakentamaan työuraa. Palkkatyö sijoittui tyypillisesti naisvaltaisille aloille, kuten hoito- ja opetustehtäviin. Hän ei kuitenkaan yleensä tehnyt koulutustaan vastaavaa työtä, työ oli pääsääntöisesti osa-aikaista pätkätyötä tai hän oli kokonaan työmarkkinoiden ulkopuolella. (IEA 2001–2004; INEM 1999–2004; ks. myös Díez 2000, 158; Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 78; Pietilä 2005a, 308.)

" (...) työskentelen, kyllä, työskentelen kotona, minulla on työpaja kotona, alakerrassa ja teen erilaisia töitä, olen pitänyt myös lapsille kerhoja. (...) kerhonohjaajana, mutta aina kotona, tai ehkä olen joskus käynyt koululla, mutta sellaista kahdeksan tuntia poissa kotoa, ei. Siitä on jo monta vuotta, ennen kuin olin naimisissa, olin töissä kaupassa."

" (...) trabajar sí, trabajo en casa, tengo en casa un taller, abajo, y hago cosas, y he dado también actividades a niños. (...) como monitora, pero eso siempre en casa, o a lo mejor he ido al colegio, pero, lo que es decir, echar 8 horas fuera de tu casa, no. Eso fue hace muchísimos años, antes de casarme, que estuve trabajando en un hipermercado."

Vaikka kylässä oli keskimmaiseen sukupolveen kuuluvia kouluttautuneita naisia, jotka olivat pysyvästi omistautuneet palkkatyölle, suurin osa haastattelemitani henkilöistä oli jäänyt pysyvästi tai ollut pitkään pois työelämästä mentyään naimisiin tai saatuaan lapsia (vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 87–88).

Näissä tapauksissa perheen taloudellinen tilanne oli mahdollistanut omistautumisen perheelle. Carmenin ja María Doloresin tavoin myös María Ángeles korosti taloudellisia syitä kuvaillessaan ennen avioliittoa tekemiään töitä (ks. Eteläpelto 2009, 109).

”(...) meillä oli tarkoitus mennä naimisiin, ja tarvitsimme rahaa, ja niin, sitten aloitin työt. Ja jätin opiskelut, kun lopetin työt, aloitin opinnot uudelleen ja olin siellä sen vuoden, jonka tarvitsin projektiin. (...) Näin me olimme suunnitelleet. Ei ollut taloudellista tarvetta, koska sillä, mitä mieheni tienaa, meillä on tarpeeksi ruokaan ja maksaa kaikki tarvittavat kulut. (...) En tarvitse lisää tuloja ja... ja meillä ei ole suuria tavoitteita, emmekä ole taloudellisesti kunnianhimoisia, eikö vaan? Niinpä koimme, että näin on hieman enemmän laatua perhe-elämässä, enemmän omistautumista lapsille.”

”(...) tenía intención de casarnos, y hacía un poco falta de dinero y tal, entonces, pues entré a trabajar. Y dejé los estudios, entonces cuando dejé el trabajo, lo reinicié otra vez y estuve allí el año que me faltaba para el proyecto. (...) también lo habíamos planteado así. No había necesidad económica, por lo que gana mi marido, tenemos suficiente para comer y pagar los gastos que hay ¿no? (...) no necesito más ingresos y... y no tenemos grandes aspiraciones de tener, ni somos ambiciosos económicamente, ¿no? entonces pues veíamos pues eso, tener un poco más calidad, a lo mejor familiar, más dedicación a los hijos.”

María Ángeles oli alkanut arvostaa palkkatyötä yhä enemmän varsinkin, kun lapset olivat kasvaneet. Työmarkkinoille paluu koettiin erittäin tärkeäksi. Perhetilannetta helpotti myös isovanhempien lapsenlapsilleen tarjoama hoiva. Myös oma koulutuksellinen tausta nähtiin positiivisena asiana työmarkkinoille siirtymisessä. María Ángeles kertoi työn antavan hänelle vapautta, tunnetta itsenäisyydestä ja riippumattomuudesta. Hän tunsu itsensä hyödylliseksi ja toteuttavansa itseään, jos hän työskenteli kotinsa ulkopuolella. (Ks. Eteläpelto 2009, 109; Pietilä 2005a, 308.)

”En tiedä, oli jo aika sanoa, menen ulos talostani ja tunnen olevani... minä. Että voin elää omillani. Voi olla yksin, eikö vain? Itsenäinen, vaikka sinulla onkin perheesi ja mies, ja niin. Eikö vain? En tiedä, niin kuin antaa enemmän... enemmän arvoa itselle. Antaa enemmän sisältöjä elämäni. (...) Se on kuin iluusio, haluan yrittää työskennellä. Palkkatyöhön. Ja ulos kodistani.”

”No sé, era ya decir, quiero salir fuera de mi casa y sentirme como... como yo. Que sé vivir sin nadie, ¿no? como sola, ¿no? Independiente, aunque, tengas a tu familia y tú marido y tal ¿no? No sé, como sentirme más... más valor yo. Darle

más valía a mi vida. (...) Entonces como ilusión, pues, pienso que quiero probar a trabajar. A trabajar remuneradamente. Y fuera de mi casa.”

María Ángeles kohtasi kuitenkin tuen puutetta, vähättelyä ja vastustusta suunnitellissaan palkkatyöhön siirtymistä. Osittain hän oli myös itse rakentanut mentaalisia rajoja arjen järjestämiseen tukeutuen.

”(...) eivät pidä. Ei kumpikaan, äitini, eikä anoppini. 'Mihin olet oikein itsesi laittanut? Mikä tarve sinulla on tehdä niin? Ja entäpä tyttäresi, miten aiot huolehtia heistä?' (...) No, en usko, että he ovat onnellisia siitä (tyttäret). En tiedä, koska he eivät ole koskaan nähneet minun menevän ja nähneet minua tässä tilanteessa, en näe, että he tukisivat minua. (...) (Aviomies) Tarkoitan, uskon, että hän ymmärtää, mutta täysi tuki ja niin, ei (...) olet poissa kotoa, jätät asioita tekemättä, on enemmän työtä sinulle. Tiedätkö? Koska se on niin.”

”(...) no les gusta. Ni a mi madre, ni a mi suegra. '¿En dónde te has metido? ¿Qué necesidad tienes tú, de hacer eso? Y las niñas ¿qué?, ¿cómo las vas a cuidar?' (...) bueno pienso que tampoco les hace mucha gracia. No sé si es que nunca me han visto salir fuera de casa y verme en esa situación, no las veo yo tampoco que me apoyen. (...) me entiendo, yo creo que me entiendo, pero que el apoyo total y, no, (...) va a estar fuera de casa, va a desatender una serie de cosas, va a ser más trabajo para ti. ¿Sabes? Porque va a ser así.”

Sonia

Sonia edusti tutkimukseni nuorinta, vuosien 1970–1985 aikana syntyntä sukupolvea. Hänen koulutuksellinen taustansa oli lyhyt. Se vaihteli kesken jääneistä perusopinnoista ensimmäisen tason ammattiopintoihin (FPI) tai kesken jääneisiin lukio-opintoihin (BUP). Sonia asui miehensä ja lastensa kanssa tai vanhempiansa luona. Informantteihin tutustuin ensisijaisesti ACERCA III koulutuksen kautta. Haastattelemani informantit osallistuivat täydennyskoulutukseen, mutta lisäksi keskustelin ja havainnoin heitä muissa konteksteissa.

Sonian kertomuksissa opiskelumahdollisuudet kuvattiin hyviksi. Opintoihin ei liitetty ulkopuolelta tulevia rajoitteita, vaikka materiaaliset rajoitukset olivatkin implisiittisesti läsnä yhdessä kertomuksessa. Suoria viittauksia opintojen tukemiseen ei myöskään tullut esille. Sonia selitti koulutuksen keskeyttämistä tai opintojen lyhytkestoisuutta oman kypsymättömyyden, murrosiän ja huonojen opiskelumuinaisuuksien kautta. Sonia ei ollut kokenut pystyvänsä vastaamaan koulun vaatimukseen. Sonia näki kuitenkin koulutuksen merkityksen tärkeänä. Hän korosti erityisesti sen välinearvoa, sillä koulutuksen katsottiin johtavan parempiin mahdollisuuksiin työmarkkinoilla.

"(...) minä olin, no mitä kutsutaan murrosiäksi... vähät välitin opinnoista. Ei, etten olisi... minulla ei mennyt hyvin, ja en halunnut opiskella. Minulla ei ollut päätää opiskeluun."

"(...) yo estaba, en lo que es la adolescencia... y pasaba de estudiar. Que no es que... no me iba bien, y no quería estudiar. No tenía cabeza pa' ponerme a estudiar."

"(...) olin kuin kulkunen, ja nyt minua harmittaa. Koska näet asiat nyt eri tavalla...en tiedä, kun olet 15-vuotias, näet asiat toisin kuin nyt. Et ajattele... jos olisit opiskellut, sanot nyt. Katsohan, jos olisin opiskellut, olisin ehkä hyvässä työpaikassa."

"(...) estaba yo como un cencerro y ahora me arrepiento. Porque ves las cosas... yo que sé, cuando tienes quince años lo ves diferente de ahora. No piensas... si hubieras estudiado, ahora lo dices. Mira, si hubiera estudiado a lo mejor estuviera trabajando en un buen trabajo."

Sonia oli tavoitteellisesti lähtenyt rakentamaan uutta koulupolkua. Kertomuksissa kuvattiin motivaation syttyneen lähinnä rajoittuneiden työllistymismahdollisuuksien ja itseä tyydyttämättömän työaseman vuoksi. Täydennyskoulutuksen (ACERCA) tarjoama käytännön kokemus selkeytti urahaaveita, lisäsi ammatillista itseluottamusta ja toisaalta se toi esille taloudellisen hyödyn lisäksi työn muita merkityksiä. Täydennyskoulutukseen oli rohkaistu sekä perhe- ja ystäväpiirissä että virallisten instituutioiden taholta.

"(...) olen nyt paljon paremmin keskittynyt, ja tiedän paremmin, mitä haluan ja mitä... ja nyt siis alan... opiskella. (...) ensi vuoden lokakuussa aloitan lähihoitajakoulutuksen. (...) Olen tehnyt pääsykokeen keskiasteen opintoihin, koska minulla ei ollut opintoja, minun täytyi tehdä koe, jotta voisin opiskella."

"(...) estoy muchísima más centrada y sé lo que quiero mejor, y lo que... y ahora es cuando voy a empezar a... a estudiar. (...) en octubre del año que viene, empiezo a hacer auxiliar de enfermería en un instituto. (...) He sacado el acceso al grado medio, como al no tener los estudios, tenía que hacer una prueba de acceso, para poder estudiar."

"(...) jos jäisin töihin, alkaisin opiskella jotain siihen työhön liittyvää. Etten jäisi jumiin, kuten olimme säkkitehtaalla, joka ei ollut muuta kuin ompelemista..."

“(...) sí me quedará trabajando, pues empezaría estudiar algo relacionado con ese trabajo. Para no quedar estancado como estuvimos en los sacos, que no era na’ más que coser...”

”Sanotaanpa nyt, en ole voinut opiskella, mutta nyt voin. En ole löytänyt töitä, mutta nyt aion etsiä sen. Elämä antaa ikään kuin mahdollisuuden, tarkoitan, nyt sinä voit saada sen, mitä sinulla ei ole ollut.”

”Vamos a decirlo, no he podido estudiar, pero ahora puedo. No he podido encontrar un trabajo, pero ahora lo voy a buscar. (...) Como que la vida te da una oportunidad, es decir, pues ahora vas a tener lo que no has tenido.”

Sonia koki koulutuksen mahdollistavan perinteisen *ama de casan* positiota laajemman toimijuuden tulevaisuudessa. Sonia suhtauti *ama de casan* positioon reflektoiden sitä itseensä. Positio koettiin rankkana, sukupuolittuneena ja ulkoapäin annettuna mutta ei varsinaisesti negatiivisena. Haastatteluissa positio nähtiin ensisijaisesti työnä, johon ei omalla kohdalla liitetty konnotaatioita. Sen sijaan keskusteluissa *ama de casa* rinnastettiin vanhempiin ikäpolviin ja siihen liitettiin enemmän negatiivisiä piirteitä, kuten vanhanaikaisuus, rajoittuneisuus sekä huono taloudellinen asema.

“(...) se on työ siinä missä muutkin. Siitä ei vain makseta. Kukaan ei maksa. Mutta kodissa on paljon tehtäviä, ja kun sinulla on toinen työ, sinulla on myös ne. Koti, lapsesi, niistä huolehtiminen, vaatteet, siivous, ostokset... ne sinulla on aina. (...) Ja en panisi pahakseni hetkellisesti olla ama de casa. Se on työtä, todellakin, se on työtä.”

“(...) es un trabajo, como otro cualquiera. Sólo, que no está remunerado. Nadie te lo paga. Pero que la casa tiene mucha tarea, y a pesar que tu tengas otro trabajo, siempre tendrás ese trabajo. El de la casa, de tus niños, cuando los tengas, de tus ropas, de tu limpieza, de tus compras... eso lo vas a tener siempre. (...) Y no me importaría, en un momento, ser ama de casa. Es un trabajo, vaya, que es un trabajo.”

Oman toiminnan näkökulmasta *ama de casan* tehtävät nähtiin sukupuolittuneena velvollisuutena, kaavamaisena ja staattisena. Sonia koki rutiininomaisuuden tylsänä, eikä position uskottu johtavan mihinkään. Kertomuksissa kuvastui myös voima ja tahto tehdä toisin, rikkoa kaavaa.

”Otin roolin äitinä, kaiken, kaiken. (...) Ja se ei ollut minun velvollisuuteni, sillä se ei todellakaan ollut. Tein sen, koska halusin. Minun ei pakotettu minut, mutta myöskään voinut lähteä ulos tai jättää, ei...”

”Yo cogí el papel de madre, de to’, de to’ (...) ni era mi obligación, porque realmente mi obligación no era. Yo lo hice porque quise. A mi no me obligaban, pero, tampoco me iba a salir o dejar, no...”

”En! Haluan enemmänkin olla omalla tavallani... En voi olla pitkään yhdessä paikassa, minun täytyy mennä sinne tänne (...) Kulutin neljä vuotta, kunnes... tuli aika, että kaikki vaikuttaa... joka päivä et voi vain siivota, ja lapsi kasvaa ja on koulussa. (...) Nyt kun saavun iltapäivällä, lakaisen vähän, tiskaan ja laitan sängyt valmiiksi ja opiskelen tyttäreni kanssa.”

”Yo no! a mi me gusta más estar a mi bola que estar... yo no puedo estar mucho tiempo en algún lado, yo tengo que estar pa’ rriba, pa’ bajo. (...) Me he tira’o cuatro años, hasta que...pero llegó un momento que todo es... todos los días no puedes estar limpiando, ya la niña va creciendo y está en la escuela. (...) Ahora cuando llego por la tarde, me pongo un poco, barro, friego los platos hago las camas y a estudiar con la niña.”

Ama de casan tehtävät koettiin luonnollisesti osaksi omaa toimijuutta, mutta myös niiden jakaminen nähtiin tärkeäksi neuvottelun kohteeksi (vrt. Jokinen 2005).

”Ja minun täytyy huolehtia kodista. (...) Tietenkin haluan yrittää muuttaa, ettei se ole niin, että hän auttaa minua kaikessa, missä voi. Katsotaanpa, toivon niin. (...) Kun alamme elää yhdessä... asiat täytyy laittaa omille paikoilleen. Jos työskentelen ja hän työskentelee, meidän molempien täytyy tehdä oma osamme, jotta asiat toimivat. Niinpä, olen toiveikas, että se on näin. Katsotaanpas...”

”Y yo voy a tener que acarrear con la casa. (...) hombre, yo quiero intentar cambiar que eso no sea así, que él me ayude en todo lo que pueda también. A ver, espero que sí. (...) ya vendrá. Cuando empecemos a convivir... ya habrá que poner las cosas en su sitio. Si yo trabajo y él trabaja, los dos tendremos que poner de nuestra parte, para que las cosas funcionen. Vaya, yo estoy esperanzada que esto va a ser así. A ver...”

Koulutustason noususta huolimatta Sonian työpositio oli usein rinnastettavissa edellisen sukupolven omaksumiin positioihin. Sonia työskenteli pääsääntöises-

ti tehtaissa, epävirallisissa taloudenhoitotöissä sekä palvelualan tehtävissä. Edellisistä sukupolvista poiketen hän etsi yleensä pysyviä työsuhteita. (Vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 78; Pietilä 2005b.)

Sonian tulo työmarkkinoille oli tapahtunut taloudellisista syistä, mutta taloudellinen tilanne oli määrittänyt työuraa eri tavoin kuin aiempien sukupolvien keskuudessa. Yleisesti tämä sukupolvi oli jo saanut nauttia työnsä hedelmästä itse. Palkka oli mennyt omiin menoihin, eikä hänen ollut tarvinnut osallistua perheensä talouden tukemiseen. Hän oli joka tapauksessa aloittanut työuransa vanhempien kehotuksesta, vaihtoehtona koulunkäynnille. (Vrt. Pietilä 2005b.)

”(...)’jos et halua opiskella, teet töitä’. Se oli hänen asenteensa, että ’jos et halua opiskella, menet töihin ja näet mitä haluat’ (...) en halunnut opiskella ja minun piti tehdä jotain, niinpä töistä oli minulle hyötyä. Työskentelin, tein työtuntini ja olin onnellinen, olin tyytyväinen. Minulla oli rahaa käydä ulkona, mennä, käydä ostoksilla...”

“(...) ’que si no quería estudiar, que a trabajar’. Esa fue su actitud, ’que si no quieres estudiar, te vas a trabajar y vas a ver lo que quieres’ (...) no quería estudiar y yo tenía que hacer algo, pues trabajo, pues me vino muy bien. Yo trabajaba, yo echaba mis horas y yo estaba a gusto, yo estaba contenta. Tenía dinero, pa’ salir, pa’ entrar pa’ comprar...”

”(...) Lähdin ensimmäisen lukiovuoden jälkeen, en halunnut opiskella, menin töihin yritykseen... ompelamaan pusseja sipuleilla ja sitruunoille. (...) Olin siellä kolme ja puoli vuotta. Sen jälkeen jätin työn, koska minulla oli selkävaivoja ja löysin toisen. Olen ollut hoitamassa vanhusta viiden vuoden ajan. (...) Olin töissä pidemmän ajan, mutta sopimus oli vähemmän aikaa (tehtaalla). Naisen kanssa, josta pidin huolta, minulla ei ollut sopimusta. (...) Sanotaanko, että suljin oven koulutukselta, koska halusin sulkea, ja avasin toisen, työmaailman, minulle se ei ollut kovin iso asia. (...) Nyt siivoan poikaystäväni yrityksessä kolme kertaa viikossa. Ja ystäväni, joka on töissä ja jolla on nyt vauva, autan kerran viikossa... teen kodin töitä. Ja sitä paitsi minulla on kotini. Perheeni, ostokset ja monet muut asiat, joita minä teen.”

“(...) en primero de BUP lo dejé, no quería estudiar, y lo deje, y me puse a trabajar, en una empresa de... cosiendo sacos para cebollas y limones. (...) Allí estuve 3 años y medio. Después ya dejé el trabajo, me salí, porque me dolía mucho la espalda, tuve problemas con la espalda y tal, y encontré otro, he estado cuidando a una persona mayor, durante 5 años. (...) yo estuve más tiempo trabajando, pero

he estado menos tiempo con contrato (en la fábrica). De la mujer que cuidaba, no he tenido contrato. (...) El decir que, vamos a ver, se me cerró la puerta de los estudios, porque yo la quise cerrar, y se me abrió lo del trabajo, y a mí, no me vino muy grande. (...) en la empresa de mi novio limpio tres veces a la semana. Y una amiga mía que está trabajando y que ahora tiene un bebe y, pues la ayudo, voy también una vez a la semana y le... hago las cosas de la casa. Y a parte mi casa. De mi familia también, las compras y muchas cosas a que me dedico.”

Sonia samaistui työntekijän ja ammattilaisen positioihin. Lisäksi hän oli verrattain varma tulevaisuudestaan työelämässä. (Pietilä 2005a, 308.) Sonia kertoi arvostavansa työtä sen itsensä takia, mutta keskusteluissa korostui taloudellinen hyöty (vrt. Eteläpelto 2009, 109).

”(...) tuntea itseni hyödylliseksi, ihmiseksi, ja lisäksi raha, jonka ansaitset, tarvitset sitä. Koska elämä on sellaista, tarvitsemme paljon rahaa kaikkeen. Mutta myös itsensä toteuttaminen, työsi, sinun paikkasi... tulosi ja menosi...”

“(...) sentirme realizada, como persona, y luego pues, todo el dinero que se gane te viene bien. Porque tal como es la vida, necesitamos muchísimo dinero para todo. Pero que también lo que es la realización personal, tu trabajo, tu ambiente, tu... el entrar, el salir...”

Perheen vaikutus työelämän ja uran näkökulmasta näkyi myös Sonian suunnitelmissa. Perheettömän Sonian hakeutuminen työmarkkinoille koettiin itsestään selväksi ja helpommaksi kuin perheellisten osalta.

”Juuri nyt minulla on suunnitelma, että voin työskennellä, olen sinkku. Voin työskennellä, ilman ongelmia.(...) Kun sinulla on lapsia, ja näet, että sinua tarvitaan kotona... on tarpeeksi tehtäviä ja... katsotaanpas, kun voit elää niillä tuloilla, joita sinulla on (...) aviomiehen (tuloilla), kotona on hyvä olla. (...) Minä haluaisin itse kasvattaa lapseni. (...) Pysyä kotona, siihen saakka kunnes, ainakin jos minulla on lapsia, heillä olisi... enemmän tai vähemmän elämä kunnossa. (...) 10 vuotta tai sinnepäin.”

”Ahora mismo tengo un plan que puedo trabajar, estoy soltera. Puedo trabajar perfectamente.(...) Cuando tienes niños, y ves que hace falta en tu casa de... tienes tareas suficientes de y... vamos a ver, mientras se puede vivir con los ingresos que tienes (...) del marido, pues en tu casa estas bien. (...) Yo, me gustaría, a mis hijos criarlos yo. (...) quedarme en casa, hasta que por lo menos, si tengo hijos, ya hubieran... tuvieran ellos su vida más o menos. (...) 10 años o así.”

Sonia koki saavansa tukea ja konkreettista apua työuran rakentamiseen läheisiltään. Aviomiesten asenne Sonian työuraa kohtaan kuvattiin vanhempia sukupolvia joustavammaksi.

”(Aviomies sanoo:)’Katsohan, jos löydät töitä, otamme ja etsimme jonkun, joka huolehtii työstä’. Hän ei vastusta, päinvastoin, kannustaa minua työskentelemään, kannustaa minua tekemään asioita, eikä sano minulle... ei, ei, sinun täytyy olla täällä kotona. (...) Ja hän on kokki, ja auttaa minua tytön kanssa. Jos hänen täytyy kylvettää lapsi, hän kylvettää. Jos minun täytyy opiskella, hän tekee ruokaa, hänellä ei ole... Minulla ei ole ongelmia.”

”Mira, si encuentras trabajo, cogemos y buscamos a alguien que se quede con la niña’, que él no se opone, es al revés, que me anima a hacer, que me anima a hacer cosas, que no me dice... que no, no, es que tu tienes que estar aquí en la casa. (...) Y él es cocinero, y me ayuda con la niña. Si tiene que bañarla, la baña. Si tengo que estudiar él hace la comida, que él no tiene... yo no tengo problemas.”

Sara

Sara edusti nuorimman, 1970–1985 syntyneen sukupolven kouluttautunutta ryhmää. Haastatteluihin osallistunut Sara oli suorittanut korkeakoulututkinnon kasvatustieteen alalta. Opintojen ajan Sara oli asunut Granadassa tai käynyt siellä päivittäin suorittamassa opintojaan. Sara asui vanhempiensa kanssa, eikä hänellä ollut lapsia. Solmin kontaktini Saraan ensisijaisesti ACERCA III koulutuksen myötä. Haastattelut perustuvat näihin kontakteihin, mutta olen käynyt lukuisia keskusteluja ja tehnyt havaintoja myös muissa konteksteissa.

Sara arvosti koulutusta erittäin paljon. Koulutukselle annettiin sekä välinearvo että itseisarvo. Koulutuksen avulla työllisyysmahdollisuuksien oletettiin paranevan, vaikka senhetkistä tilannetta koulutus ei ollutkaan voinut muuttaa. Koulutus nähtiin kuitenkin mielekkään työtehtävän mahdollistajana. Sara arvosti koulutusta myös sen tarjoaman tiedon ja taidon näkökulmasta. Sara koki saaneensa kaiken mahdollisen tuen kotoaan, jotta voisi keskittyä opiskelemaan. Tuki oli ollut taloudellista ja henkistä, lisäksi Saran ei ollut tarvinnut osallistua esimerkiksi perheen maataloustöihin opintojen vuoksi.

”(...) he tukevat minua. Että jatkan opintojani ja etten lannistuisi, vaikka en löydä töitä. Todellakin, tunnen, että saan tukea.”

”(...) ellos me apoyan. De que me siga formando, que no me desespere si no encuentro trabajo. La verdad que me siento apoyada.”

Sara koki järjestetyn täydennyskoulutuksen (ACERCA) merkittävänä ammatillisen ja henkilökohtaisen kasvun näkökulmasta. Täydennyskoulutus oli tarjonnut hänelle todellisia mahdollisuuksia haastaa opittuja taitoja ja tietoja sekä osoittaa ne muille. Käytännön harjoittelun kautta ja koettujen onnistumisien myötä Sara tunsipa saaneensa itsevarmuutta ja luottamusta edetäkseen työmarkkinoilla.

”Kun käyt kursseja, mutta sinulla ei ole mahdollisuutta kokeilla käytännössä, mitä olet oppinut, et tiedä, onko kurssista ollut hyötyä. Eikö vaan? Niinpä tässä harjoittelussa en ole ainoastaan kokeillut käytännössä, mitä olen oppinut täällä, vaan myös muiden aiempien kurssien asioita, myös niistä on ollut hyötyä. (...) Näen jo, että olen täysin kykeneväinen hoitamaan työni. Ja tekemään kaiken. Tämä on siis auttanut minua siinä mielessä. Antamalla minulle sitä varmuutta, joka minulta ennen ehkä puuttui... Olisinko valmis ottamaan sen askeleen? Se oli enemmänkin sellainen henkilökohtainen asia. Eikö? Minä kyseenalaistin itseäni.”

”Porqué cuando te dedicas a hacer cursos, pero no tienes la oportunidad de poner en práctica lo que estas aprendiendo, pues no sabes hasta que punto de sirve, ¿no? Y entonces yo en estos practicas no solo he puesto en práctica lo que hemos aprendido aquí, sino de otros cursos anteriores que he tenía, que también me han servido mucho. (...) Ya estoy viendo que soy totalmente capaz de organizarme en mi trabajo. Y hacerlo todo. Entonces me está ayudando mucho en ese sentido. En darme esa seguridad que quizás me faltaba de... ¿Seré capaz de dar el paso? Que era una cosa más personal, ¿no? Me cuestionaba.”

Sara reflektoi *ama de casan* positiota ensisijaisesti kulttuuriseen kertomukseen tai oman äitinsä kokemuksiin nojaten. Hän näki position rankkana, kaavamaisena, sitovana ja osittain negatiivisena. Negatiivisuus kohdistui erityisesti position rajoittuneisuuteen, taloudelliseen riippuvuuteen sekä sen heikkoon sosiaaliseen arvostukseen. Kertomuksissa Sara sisällytti omaan toimintaansa *ama de casan* tehtäviä, mutta ei nähnyt itseään perinteistä toimijuutta uusintavana.

”Ama de casa, se on monityöllistetty. Koska hän ei pysähdy koskaan. Hän herää aamulla ja hänellä on asioita hoidettavanaan ja aina kiinni aikatauluissa. Koska yksi on tulossa syömään, ja hänen täytyy mennä... vaatteiden tulee olla puhtaita, hänen täytyy pitää niitä, koska tarvitsee niitä töihin. Hän on täysin kodin orja. (...) Ei tunnisteta lainkaan. En näe, että sillä olisi ollenkaan tunnistettua asemaa, ei.”

”La ama de casa, pues una pluriempleada. Porque es que no para nunca. Porque se levanta por la mañana y tiene cosas que hacer y, además, siempre pendiente del

reloj. Porque él que viene, tiene que comer, porque se tiene que ir... la ropa tiene que estar limpia, que se la tiene que poner, porque la necesita pa' el trabajo. Es una esclava de la casa, totalmente. (...) no está reconocido, para nada."

" (...) En voisi jäädä kotiin. En voisi olla kotiäiti, tukehtuisin. Jumissa siellä tietämättä, mitä tehdä, siivota koko päivän, ei, ei... Ja se on kovaa työtä! Mutta ei. Pidän kotitöistä, tai vaikka en pidä, ne on tehtävä, koska täytyy elää hygieenisesti... että omistautuisin sille, ei."

" (...) yo no podría quedarme en la casa. Yo no podría ser ama de casa, yo me asfixiaría. Allí metida sin saber que hacer, todo el día limpiando, que no, que no... ¡Y es un trabajo muy duro! Pero que no. A mi me gusta el trabajo de la casa, no es que me gusta, es que hay que hacerlo, pero porque tienes que hacerlo, porque hay que vivir en una higiene...pero para dedicarme a eso, no."

Sara tarkasteli *ama de casan* positiota suhteessa palkkatyön tarjoamiin mahdollisuuksiin. Hän koki saaneensa tukea työuransa muodostamiseen kotona, vanhempien ja isovanhempien kautta sekä mahdollisessa parisuhteessa, lisäksi virallisten instituutioiden taholta.

"Ja hän (äiti) auttaa minua ja hän haluaa, että pääsen töihin. Ymmärtää, että se on erittäin tärkeää, että naiset ovat riippumattomia, taloudellisesti ja moraalisesti... sen hän ymmärtää. Ja myös yrittää välittää sen minulle."

"Y ella (madre) me da la facilidad y ella quiere que yo trabaje, entiendo que es muy importante para una mujer ser independiente, económica y moralmente... y eso lo entiendo. Y intenta transmitirlo también a mí."

Sara työskenteli osa-aikaisesti tai hän teki pätkättöitä monella alalla. Hän teki koulutusta vastaamatonta työtä tarjoilijana, myyjänä tai antoi esimerkiksi yksityistunteja. Vain hyvin harvoin Sara oli työskennellyt säännöllisesti. Pisimmät työ sopimukset vaihtelivat muutamasta kuukaudesta puoleen vuoteen. Pirstaloitunut ja koulutusta vastaamaton työkokemus koettiin tulevaisuuden työllistymistä rajoittavana tekijänä. Tälle vastapainona keskusteluissa tuli esille tähtääminen virkaan, jota edeltävät joskus vuosienkin mittaiset opinnot pääsykokeita varten. (Ks. IEA 2001–2004; INEM 1999–2004.)

" (...) ehkä en voi opiskella, työskennellä alalla, mitä olen opiskellut, mutta minulle on hyvin selvää, että menen töihin, mihin vain. Katsopas, olen töissä vii-

konloppuisin, kun voin, tarjoilijana. Ymmärrätkö? Ennen kuin saan jotain, annan yksityistunteja... ja yritän aina tehdä jotakin. En halua olla nainen, joka on jumissa kotona. (...) olen ajatellut, että harjoittelun jälkeen alan valmistautua virkahakukokeisiin. (...) No, jatkan joidenkin kurssien suorittamista, jotka minulla on ollut mielessä. Ja työskentelee samaan aikaan. Koska tässä iässä jo... ”

“(...) a lo mejor que no pueda estudiar, trabajar de lo que estudiado, tengo muy claro que voy a trabajar, pero que, de lo que sea. Vamos, yo trabajo los fines de semana, a bola, de camarera. ¿Comprendes? que mientras que te sale algo, yo...y doy clases particulares, siempre intento hacer cosas. Porque no quiero ser una mujer que está metida en su casa. (...) después de hacer las practicas tenía pensado prepararme oposiciones. (...) Y bueno, seguir haciendo algunos cursos que tenía en mente. Y trabajar a la misma vez. Porque ya esta edad...”

Sara samaistui vahvasti työntekijän ja ammattilaisen positioihin ja suunnitteli tavoitteellisesti työuraa (vrt. Pietilä 2005, 308; ks. myös Díez 2000, 167). Haa-veena oli koulutusta vastaava pysyvä työ, jonka vuoksi hän oli valmis näkemään vaivaa. Tämän vuoksi Sara yritti löytää koulutustaan vastaavia työpaikkoja mutta oli omien sanojensa mukaan halukas työskentelemään myös muilla aloilla tai jättämään kotikylän.

”Uskon, että elän siirtymävaihetta elämässäni. Sen välillä, mitä olen... olen kouluttautunut ja haluan astua työelämään. Tässä siirtymävaiheessa annan aikaa, löytääkseni jotain, joka liittyy minun koulutukseeni, yliopistouraani ja jotain, joka kehittää minua ammatillisesti. (...) Nyt minun tavoitteenani on työskennellä alalla, joka mielestäni on lähellä minun koulutustani, ja jos vuoden kuluessa minun täytyy vaihtaa, ja minun tavoitteeni on työ, niin pitää löytää toisenlainen työ. Ja tulen tekemään, mene ja tiedä mitä, mutta minä teen sen ja siinä se. Ja minä saan palkkani, voin auttaa elättämään perhettäni tai jotain muuta varten. No, mitä varten vain haluan.”

”Yo creo que ahora mismo es una etapa de transición en mi vida. Entre lo que he... he terminado de formarme y quiero insertarme en el mundo laboral. En esta etapa de transición me estoy dando un tiempo, pa' encontrar algo que esté relacionado con mi formación, con mi carrera y algo que me desarrolle profesionalmente. (...) Ahora mi objetivo es trabajar, en algo que yo creo que es cercano a mi formación, y sí dentro de un año lo tengo que cambiar, y mi objetivo es trabajar, pues encontrar otro trabajo. Y voy a estar haciendo, ve tú a saber que, pero lo haré y ya está. Y tendré, yo que sé, mi sueldo pa' ayudar a mantener a mi familia o para yo que sé. Pues, lo que yo quiero.”

”(...) pidän kylästä, paljon. Kaikki se, mitä tarkoittaa tänne jääminen, pitäisin siitä, vaikka minun olisi jo aika lähteä. En halua sanoa, että haluan jäädä loppuelämäksi... (...) Mutta tiedän, että jos työskentelisin esimerkiksi opettajana, minun pitäisi mennä, minne minulle osoitettaisiin paikka. Ja mikä pahinta, ensimmäiset työvuodet tehdään yleensä kaukaisissa pikkukylissä ja minä henkilökohtaisesti kärsisin siitä. Jos minun täytyisi mennä yksin...se olisi hirveää. (...) mutta ei, en halua ajatella, että olisin yksin, eikä minulla olisi ketään. Se pelottaa minua todella.”

”(...) a mi el pueblo me gusta mucho. Todo lo que fuese quedarme aquí, pues me gustaría, aunque yo ya haría por salir fuera. Que no quiere decir que yo me quiero quedar, y por toda la vida... (...) Pero sé que a lo mejor sí yo trabajara de maestra, tendría que ir donde me dijeran. Y más, los primeros años suelen ser en sitios lejos y pueblecillos y yo personalmente lo pasaría muy mal. Y si me tengo que ir sola... muy mal (...) pero no, no me gusta ver que estoy sola, y no tengo a nadie. Eso me da mucho miedo.”

Sara arvosti palkkatyötä taloudellisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Erityisesti keskusteluissa tuli esille työn merkitys osana itsensä kehittämistä. (Vrt. Eteläpelto 2009, 109.)

”Koska minulle työ on osa elämäni, ja kehittyäkseni ihmisenä. Koska mielestäni opit paljon, olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ja mielestäni työpaikka on yksi paikka, jossa tutustut toisiin... olet muiden ihmisten kanssa. (...) Ja yksi tapa auttaa ja parantaa yhteiskuntaa. Sitten tietenkin, tämän vuoksi työ on minulle tärkeä. Koska se ei ole vain... taloudellinen osa, se on myös tapa antaa oma panoksensa yhteiskunnalle.”

”Porque pa’ mi trabajar es una parte de mi vida, para realizarme como persona. Porque creo que aprendes mucho, relacionarte con los demás. Y creo que en el ámbito laboral es una forma de relacionarte con la otra... con la otra gente. (...) eso es, y con la sociedad en sí. Y una manera de ayudar y mejorar la sociedad. Entonces claro, pa’ mí, por eso, es importante el trabajo. Porque no es simplemente... una parte económica, es también una forma de contribuir a la sociedad.”

Sukupuolittuneiden rajojen suhteen kertomukset vaihtelivat suuresti. Toisissa sukupuoli nähtiin suurimpana työllistymistä rajoittavana tekijänä työmarkkinoiden vuoksi. Toisissa taas sukupuolella ei katsottu olevan merkitystä erityisesti siinä vaiheessa, kun ei ole omia lapsia. (Vrt. Díez 2000.) Kertomukset olivat yhtenevät siltä osin, että sukupuoleen liitettyjen asenteiden koettiin muuttuneen joustavammiksi.

Sara pohti perheen ja työelämän yhdistämistä. Se näyttäytyi haasteellisena ja osittain dikotomisenaakin.

Sara suhtautui osin kyynisesti työn ja perhe-elämän yhdistämiseen. Hän kohdisti kritiikkiä tapaistuneeseen malliin, johon arjen järjestelyjen oletettiin pohjautuvan huolimatta mahdollisesta ammatillisesta toimijuudesta. Hän ei myöskään ollut valmis hyväksymään tätä mallia omakseen. Saran mukaan arjen muutosten ja työn uudelleen jakamisen oli koskettava kaikkia, ei vain naisia.

”Nyt he kutsuvat sitä, sovitteluksi henkilökohtaisen elämän ja työelämän, perheen ja työn välillä. Mutta ongelma on, että on vain naisen täytyy sovitella, miehen ei tarvitse sovitella mitään. (...) Ongelma on molempien, yhtä lailla naisten kuin miestenkin. Tiedäthän? Tarkoitan, että myös sinulla on taipumus ylisuojella ja... osaat tehdä sen nopeammin ja paremmin, mutta miksi? Koska olet tehnyt sitä koko elämäsi. Ja jos teet töitä, niin sinun täytyy huolehtia myös omasta kodistasi, koska olet se, jonka se on tehtävä, ja se siinä se. Kaikki on yksin sinulle. Ja nyt olemme hitaasti yrittäneet muuttaa sitä, mutta se vaatii paljon työtä.”

“Es lo que ahora están llamando, conciliación de la vida personal y de la vida laboral, o familiar y laboral, pero es que, el problema es que sólo la tiene que conciliar la mujer, porque el hombre no tiene que conciliar nada. (...) el problema es de los dos, tanto de ellos como de ellas ¿sabes? Quiero decir que tu, también tienes a sobreproteger y tienes a... si yo sé hacerlo más rápido y mejor, pero ¿por qué?, pues porque llevas toda tu vida haciéndolo. Y si trabajas, pues tienes que llevar también tu casa. Porque tu eres quien la tiene que llevar, y se acabó, todo eso se queda pa' ti. Y ahora estamos poco a poco intentando cambiar eso pero, está costando un trabajillo.”

”Sinä päivänä, kun päätän elää hänen kanssaan, jos hän ei anna minulle enemmän kuin ottaa, se ei ole sen arvoista. Luulen, että vähitellen meillä on taipumus tässä yhteiskunnassa, meidän oma hyvinvointimme on hyvin tärkeää. (...) Joten jos joustat yhdessä asiassa, se on sen vuoksi, että se antaa sinulle enemmän asioita kuin poistaa. Jos ei näin olisi, niin se ei menisi niin. Ihminen on hyvin itsekäs. (...) ja luulen, että sinä päivänä, kun päätän hankkia lapsia ja perustaa perheen, tai vain elää toisen henkilön kanssa, niin meille molemmille tulee useita muutoksia. (...) ja joukko kompromisseja, molemmille. Tähän saakka kodissani, olen sopeutunut niihin koko elämäni ajan, ja kun ne muuttuvat, minun pitää aloittaa uudelleen... minun täytyy tehdä kompromisseja, minulla on tiettyjä velvollisuuksia.”

“Como el día que decida ir a vivir con él, si no me aporta más que me quita, no merece la pena. Yo creo que es que poco a poco en esta sociedad estamos tendiendo,

a que nuestro bienestar es muy importante. (...) así que si tu cedes en una serie de cosas, pero es porque te va a dar más cosas que te va a quitar, sino, así no sería. El humano es muy egoísta. (...) y creo que el día que me decidiera tener hijos y formar una familia, o simplemente vivir con otra persona, pues tendríamos una serie de cambios, los dos. (...) y una serie de compromisos, los dos. Igual que ahora los tengo en mi casa. Lo que pasa es que ahora en mi casa, pues lo tengo asimilado de toda la vida, y cuando cambie, tendré que volver a... hacer una serie de compromisos, una serie de responsabilidades.”

4.7 Toimijuudesta toiseen

”Kaksinkertaisen työpäivän, palkkatyön ja kotitöiden ongelma on ollut pitkään perustavanlaatuinen haaste naisten työelämää koskevilla analyyseillä.”

”El problema de la ”doble jornada”, trabajo fuera y dentro del hogar, ha sido, durante mucho tiempo, básico en el análisis de la problemática laboral femenina.”
(Díez 2000, 172. Käännös PP-L.)

Olen kuviossa 1 koonnut informanttien kertomuksissa ja keskusteluissa esiin tulleita tapaistuneeseen toimijuuteen (Jokinen 2005) sekä ammatilliseen toimijuuteen (Eteläpelto 2009) liitettyjä asenteita ryhmittäin (vrt. Pietilä 2005b). Olen tarkastellut toimijuutta mahdollisten muutosten ja niihin liitettävien strategioiden näkökulmasta. Lisäksi hahmotan kuviossa muutoksen mahdollistavia tekijöitä. Muutosta tarkastellessani olen pitäytynyt informanttien kuvailemassa toimijuuden muutoksen kaareissa, jossa lähtöpiste on ollut kulttuurinen *ama de casa* -positio ja muutoksen tähtäin on ollut toimijuus työmarkkinoilla. Toimijuudessa koetut muutokset mukailevat kokemuksia ja havaintoja voimaantumisesta. Kuvio perustuu haastatteluissa, kyselyissä ja muistiinpanoissa esille tulleisiin tietoihin ja osoittaa ryhmien väliset yleisimmät erot (vrt. Pietilä 2005b, 89–90, 102–104).

Kuvio 1. Toiminta, asenteet ja muutos.

	Tapaistunut toimijuus	Ammatillinen toimijuus	Muutos ja strategia	Muutoksen mahdollistaja
Carmen <1950	- Elintärkeä - <i>"Ama de casa"</i> , positioita, eikä tehtäviä ole eritelty - Nähdään luonnollisena - Vahvasti sisäistetty osaksi itseä ja toimintaa	- Ei ole erotettu reproduktiosta - Omaksuttu vain taloudellisista syistä	- Vahvistuminen omassa toiminnassa ja perinteisessä toimijuudessa	- Non-formaali kasvatus - Tiedostamisen kautta syntynyt tunne tarpeellisuudesta
María Dolores 1950-1969	- Erittäin tärkeä - <i>"Ama de casa"</i> , eritellään omat positiot äiti ja vaimo - Nähdään luonnollisena, vähitellen kyseenalaistetaan - Sisäistetty osaksi itseä ja omaa toimintaa	- Koetaan taloudelliseksi avuksi - Tuo itsevarmuutta ja vaihtelua - Nähdään osittain pakkona, toisaalta mahdollisuutena	- Hitaita muutoksia arjen uudelleen organisoinnin kautta - Rinnakkaiset toimijuudet = Kaksinkertainen työ - Osittainen ja maltillinen muutos	- Non-formaali kasvatus - Formaali koulutus - Perhetilanteen muutokset - Päämäärätietoisuus tiedostamisen ja kriittisyyden kautta
María Ángeles 1950-1969	- Erittäin tärkeä - Eritellään positiot äiti ja vaimo - Kyseenalaistetaan vahvasti - Sisäistetty osaksi itseä ja omaa toimintaa	- Koetaan taloudelliseksi avuksi - Tuo itsevarmuutta ja vaihtelua - Nähdään mahdollisuutena	- Arjen uudelleen organisointi - Rinnakkaiset toimijuudet = Kaksinkertainen työ - Osittainen ja maltillinen muutos	- Non-formaali kasvatus - Formaali koulutus - Perhetilanteen muutokset - Päämäärätietoisuus tiedostamisen ja kriittisyyden myötä - Motivaatio
Sonia 1970-1985	- Erittäin tärkeä - Eritellään positiot äiti ja vaimo - Nähdään luonnollisena, vähitellen kyseenalaistetaan - Osittain sisäistetty omaan toimintaan	- Nähdään tärkeäksi - Koetaan taloudelliseksi avuksi, tuo varmuutta ja itsenäisyyttä - Omaksuttu osittain	- Arjen organisointi, töiden jakaminen - Työtaakka suhteellistettu, etsitään tasapainoa toimijuuksien välille - Maltillinen muutos	- Formaali koulutus - Informaali kasvatus - Päämäärätietoisuus pätevöitymisen myötä - Motivaatio - Koettu tuki
Sara 1970-1985	- Tärkeä - Eritellään irralisiksi positioiksi ja tehtäviksi - Kyseenalaistetaan - Tehtävät sisäistetty	- Nähdään erittäin tärkeäksi - Tuo varmuutta ja itsenäisyyttä - Pidetään itsestäänselvyytenä	- Toimijuuksien yh- teensovittaminen, arjen organisointi, töiden jakaminen, priorisointi - Työtaakka suhteellistettu - Selkeä muutos	- Formaali koulutus - Informaali kasvatus - Urasuunnittelu - Motivaatio - Koettu tuki

Tapaistuneen toimijuuden ympärille liitettyjä tehtäviä, kodinhoitoa ja hoiva-työtä, pidettiin tärkeinä kaikissa ryhmissä. Merkitys oli kuitenkin suurempi, mitä vanhemmasta sukupolvesta oli kyse, lisäksi vähemmän koulututtuneet (Carmen,

María Dolores, Sonia) kokivat näihin töihin liittyvän toimijuuden merkittävämmäksi kuin samaa sukupolvea olevat kouluttautuneemmat naiset. Erityisesti Carmen, mutta myös María Dolores ja jossain määrin María Ángeles, hahmotti kodinhoidollisia töitä ja hoivatöitä *ama de casan* positioista. Muuten toimintaa käsiteltiin vaimon ja äidin positioiden näkökulmasta, erityisesti, jos kyseessä oli oma toimijuus. Vaikka kaikki informanttiryhmät vaikuttivat sisäistäneen reproduktiiviset tehtävät osaksi feminiinistä olemassaoloa, erityisesti nuoret (Sonia, Sara) ja koulutetut (María Ángeles, Sara) pohtivat tehtäviä ja niiden merkityksiä.

Asenteet ammatillisia toimijuuksia kohtaan vaihtelivat ja muuttuivat positii-visemmiksi lähes lineaarisesti. Ikääntyneimpien naisten kohdalla ammatillisella toiminnalla oli taipumus sulautua *ama de casan* positioon, jolloin ei ole tarkoituksenmukaista puhua ammatillisesta toimijuudesta. Sekä Carmen että María Dolores kokivat taloudellisen välttämättömyyden päteväksi syyksi työmarkkinoille menemiseen. Yhä useammin María Dolores näki María Ángelesin tavoin palkkatyön kuitenkin myös mahdollisuutena. Molemmat keskimmäisen sukupolven edustajat kokivat toteutetun ammatillisen toimijuuden tuovan itsevarmuutta ja vaihtelua arkeen. Ikääntyneimmän ja keskimmäisen sukupolven naiset suhtautuivat omaan palkkaansa taloudellisenä lisänä tai apuna koko perheelle. (Vrt. Galvéz Muñoz & Matus López 2010, 102.) Nuorimmat (Sonia, Sara) kokivat palkkatyön olennaisena ja erittäin tärkeänä osana elämäänsä. Palkkatyö antoi heidän mukaansa taloudellista varmuutta ja kasvatti riippumattomuutta kaikilla tasoilla. (Vrt. Eteläpelto 2009, 108–109; Stromquist 2011.)

Ikääntyneimmän sukupolven Carmenin kohdalla ei ole tarkoituksenmukaista puhua muutoksesta, koska *ama de casan* positio hahmottui pysyvänä. Kuitenkin voidaan havaita, että Carmen tunsi vahvistuneensa toiminnassaan ja toimijuudessaan (vrt. Skeggs 2002, 61–62). Keskimmäisellä sukupolvella, María Ángelesilla ja María Doloresilla, oli halu yhdistää erilliset toimijuudet ajankäytön ja tehtävien uudelleenorganisoinnin kautta. Erityisesti María Dolores korosti tästä huolimatta edelleen reproduktiivisia positioita ja ajoittain samaistui *ama de casan* positioon. Kaiken kaikkiaan voimme María Doloresin ja erityisesti María Ángelesin kohdalla kuitenkin puhua osittaisesta ja maltillisesta siirtymästä kohti ammatillista toimijuutta. Asenteiden muutos nuorimman sukupolven Sonian ja Saran kohdalla oli edellisiä selkeämpi. Reproduktiivisiin tehtäviin kohdistettu kyseenalaistaminen oli saanut aikaan töiden jakamisen useamman ihmisen kesken sekä rennomman asenteen tehtäviä kohtaan. Sonian kohdalla reproduktiiviset tehtävät kuitenkin ohjasivat osittain arkea, ja ammatillisen toimijuuden rakentaminen oli sattumanvaraista – näin ollen voitaneen puhua maltillisesta muutoksesta. Merkittävin muutos nähtiin Sarassa. Hän rakensi molempia positioita erillään ja antoi niille saman painoarvon. Ammatillisen position rakentaminen jopa yleensä edelsi perheen perustamista. Saran kohdalla voitiin puhua selkeästä ja suunnitelmallisesta muutoksesta.

Muutoksen mahdollistajia tarkasteltaessa esiin nousevat kasvatukselliset prosessit. Vanhimman sukupolven edustaja Carmen sai vahvistusta omalle toimijuudelleen non-formaalin kasvatuksen kautta, lisäksi muiden auttamisesta rakentuva tarpeellisuuden tunne ja sen tiedostaminen vahvistivat positiota (ks. Skeggs 2002, 61–62). Keskimmäisen sukupolven edustajat María Ángeles ja María Dolores toivat esiin formaalin koulutuksen merkityksen toimijuuden muutokselle, lisäksi he arvostivat non-formaalin kasvatuksen merkitystä reflektion vahvistajana. Tärkeimmäksi muutoksen alullepanijaksi nousi kuitenkin muuttunut perhetilanne. Lasten kasvun myötä oma *ama de casan* positio oli menettänyt merkitystään, eikä sitä koettu enää tarpeelliseksi vaan tapaistuneeksi toiminnaksi. Oman paikan reflektointi suhteessa ympäristöön ja omaan hyvinvointiin olivat herättäneet muutoshalukkuuden ja päämäärätietoisien toiminnan. Yksilölliset tarpeet ja kontekstin haasteet huomioivat koulutusprosessit tulivat näin ollen vahvistamaan ajatusta toimijuuden muutoksesta (vrt. Aittola 2001, 69–70; Antikainen 1996, 251–261; Eteläpelto 2009, 141–142; Freire 1972, 32–33, 52–53; Stromquist 1995; Suoranta 41, 47). Nuorimman sukupolven edustajat Sonia ja Sara toivat keskusteluisa esiin ympäristöstään saamansa tuen sekä valinnan mahdollisuudet, jotka olivat muovanneet heidän asenteitaan eri toimijuuksia kohtaan. Erityisesti Sara korosti myös kotoaan saamaansa esimerkkiä sekä mahdollisuuttaan vaikuttaa tulevaisuuteensa omien valintojensa kautta. Yhtäältä voidaan todeta, että Sonia ja Sara olivat ympäristössään nähneet naisten aktiivisen toimijuuden myös palkkatyössä, toisin kuin heitä edeltäneet sukupolvet, joiden kotikasvatus ja ympäristön viestit olivat tukeneet tapaistunutta toimijuutta. Sonia ja Sara alleviivasivat koulutuksen merkitystä toimijuuden muutoksessa, mikä näkyi sekä taustakoulutuksen että täydennyskoulutuksen korostamisena.

5 KOHTI KOKONAISTULKINTAA

Tutkimusprosessini alkumetreiltä lähtien olen nähnyt tutkimukseni, sen tavoitteet ja tutkimusongelmat kaksiosaisena. Ensimmäisenä tavoitteenani on ollut kasvatustutkimusantropologisen tutkimusotteen hahmottaminen ja (uudelleen) mukaan tuominen suomalaisen tiedekeskusteluun. Toisena tavoitteenani on ollut etnografisen kertomuksen luominen, jossa tarkastelukulma on ollut naisten toimijuuksissa ja niihin liittyvissä muutosneuvotteluissa. Tutkimukseni edetessä tavoitteet ovat kietoutuneet yhteen ja yritykset niiden saavuttamiseksi ovat tukeneet toisiaan.

5.1 Keskustelua kasvatustutkimusantropologiasta

”Vain hän, joka pitää kenkää jalassaan, tietää, mistä se puristaa.”

“Only the wearer knows where the shoe pinches.” (Englantilainen sananlasku. Käännös PP-L.)

Olen pyrkinyt sekä kasvatustutkimusantropologiaa tarkastelevissa artikkeleissani (I ja II) että yhteenvedossani välittämään lukijalle tutkimusotteen mahdollisuuksia ja haasteita ontologian, epistemologian sekä metodologian näkökulmasta. Olen tuonut esille, kuinka pirstaloitunut historia ja nykyisyys kasvatustutkimusantropologialla on, ja tämän vuoksi pyrkinyt tarkentamaan käsitteellisiä ja teoreettisia rajanvetoja suomalaisessa viitekehyksessä.

Osatutkimuksessa I Näköaloja kasvatustutkimusantropologiaan tuon esille tutkimusotteen merkityksen monikulttuuristuvassa kasvatuksen kontekstissa. Kenttätyöhöni nojaten osoitan lisäksi sen käytettävyyden formaalin koulutuksen (ks. Artikkelit IV ja yhteenveto 4.2, 4.6, 4.7), non-formaalin (ks. Artikkelit III ja yhteenveto 4.2, 4.6, 4.7) ja informaalin kasvatuksen tutkimuksessa (ks. yhteenveto, pääluke 4). Kasvatustutkimusantropologinen tutkimus mahdollistaa saman kasvatuksellisen ilmiön kriittisen tarkastelun sekä yksilöiden että kulttuurin näkökulmasta. Tutkimukseni osoittaa, että holistinen näkökulma tarvitsee myös analyyttistä otetta sekä tiedon ja tietämisen tapojen vaihtelua, jotta tutkimusotteen toinen tavoite, ilmiön sisäistä kulttuuria selittävää ja ymmärtävää tulkintaa toteutuisi (Artikkeli I). Tulkinta tekee puolestaan mahdolliseksi kasvatuksellisten ilmiöiden vertailun kontekstien välillä sekä teoreettisten mallien ja kulttuurisensitiivisten käytänteiden kehittämisen (Artikkelit I ja II).

Tutkimusotteen sovellettavuutta erilaisiin kasvatustieteellisiin ilmiöihin, konteksteihin, tapahtumiin sekä henkilöihin ja ideologisiin ongelmiin lisää sen monipuolinen menetelmäkehys. Tutkimuksen vaiheiden kietoutuessa yhteen kenttätöitä ja havainnoinnin näkökulmaa voi muuttaa tai muita mahdollisia menetelmiä voi ottaa käyttöön, jos esianalyysi osoittaa sen tarpeelliseksi. (Artikkeli I ja yhteenveto 3–3.4; vrt. Gordon, Lahelma & Holland 2004.) Metodiperinteen korostaminen pelkästään tutkimusotetta käsittelevissä diskursseissa on näivettänyt keskustelun kasvatusantropologiasta ja yhdistänyt sen osaksi kasvatusta ja koulutusta käsittelevää etnografista keskustelua. Vaikka tutkimusotteilla on pitkä yhteinen historia (Judén-Tupakka 2000, 15–19; 2003; Suoranta 2008), niiden välillä on myös eroavaisuuksia erityisesti lopullisten tavoitteiden suhteen (vrt. Ingold 2008; Sanmartín 2003; Spindler & Spindler 2000, 5–13). Lisäksi tutkimusotteiden sekoittuminen hämmentää jo ennestään vakiintumatonta käsitteistöä ja heikentää tutkimustulosten reflektointia ja käytännön hyödyntämistä kasvatustapahtumissa.

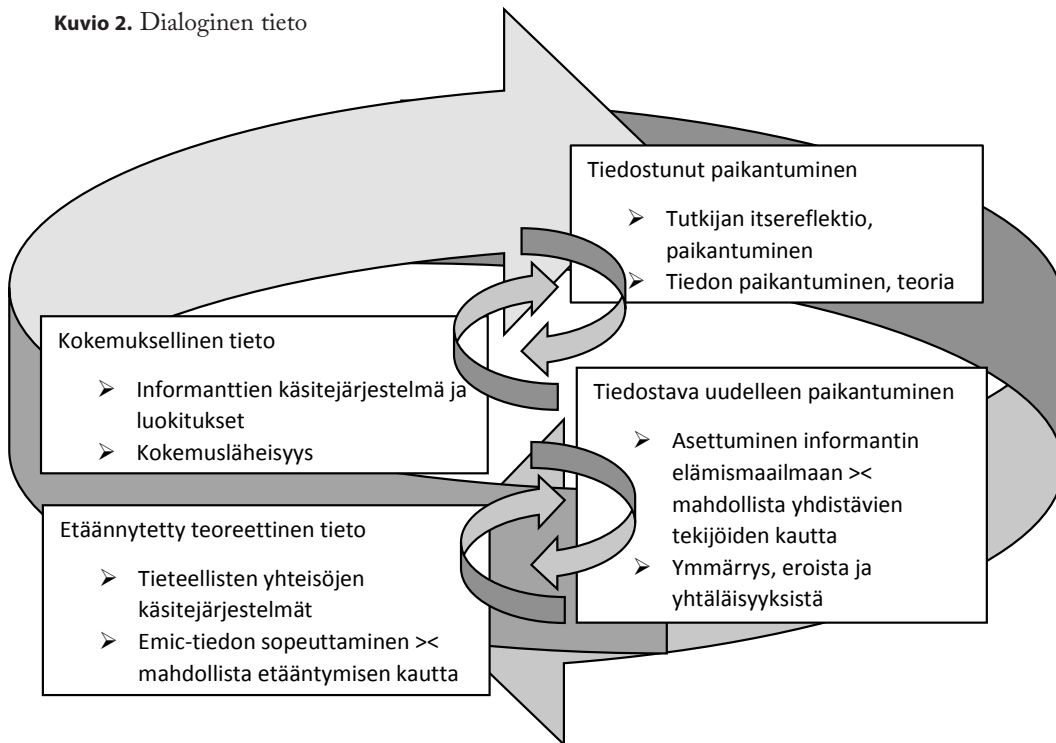
Koska kenttätö virallisen instituution sisällä (esimerkiksi tässä täydennyskoulutus ja järjestö), jossa konteksti ja ydintoimijat ovat verrattain määriteltävissä, poikkeaa ei-institutionaalista informaalista kasvatuksesta, jossa kenttä ja sen toimijat rajautuvat pääsääntöisesti tutkijan ongelmanasettelun ja tiedostetun tai tiedostamattoman valinnan kautta, ovat näihin kohdistuneita kenttätöitä koskevat kriteerit eriävät (vrt. Spindler & Hammond 2000). Kenttätöön kestolle ei voida asettaa ehdotonta raja-aikaa. George ja Louise Spindlerin (1992, 65) mukaan kenttätö on riittävän pitkä, jos sen perusteella tutkija voi erotella yksittäiset tapaukset tyypillisistä tapahtumista ja löytää tutkimuskysymyksen näkökulmasta olennaisia säännönmukaisuuksia toistuvista tapahtumista. Formaalin koulutuksen ja osittain non-formaalin kasvatuksen päämäärät ovat ennaltamäärätyt, mikä rajaa myös ilmiön toimintaa ajallisesti ja luo sen sisälle rytmittävän kehyksen. Lisäksi ne helpottavat positioiden, vuorovaikutussuhteiden ja koko kulttuurin määrittämistä. (Vrt. Laine 1997; Lappalainen 2007a; Syrjäläinen 1990.) Aineisto alkaa virallisesti rajatussa ilmiössä yleensä saturoitua nopeammin kuin ajan ja paikan suhteen rajattomaan ilmiöön kohdistuvassa tutkimuksessa. Kenttätö voi siten olla formaaliin koulutukseen ja non-formaaliin kasvatukseen kiinnittyvässä tutkimuksessa perustellusti lyhytkestoinen, mutta toisaalta se on yleensä intensiivinen (vrt. esim. Palmu 2007; Spindler & Spindler 1992, 65; ks. myös Suoranta 2008, 11–13). Liisäaineiston tuottaminen voi tulla mahdottomaksi ilmiön rajallisuuden myötä.

Informaaliin kasvatukseen kohdistuvan tutkimuksen kentän tutkija luo paikantumisensa ja tutkimuskysymyksensä kautta (vrt. Hakala & Hynninen 2007, 215), ja hän määrittää, mitkä kentän tapahtumista ovat ”tietämisen arvoisia” (ks. Skeggs 2002, 28, 36). Tätä kautta määrittyy myös mahdollinen informanttien joukko, joiden kohtaaminen voi olla haasteellista, jos tutkijalle ja informantille ei synny luontaisesti jaettavaa tilaa tai kokemusta. Abstraktin kentän konkreettinen rajaaminen vaatii puolestaan

kulttuurista ymmärrystä. Lisäksi tutkijan paikantuminen nousee entistä merkittäväm-
pään asemaan. (Artikkelit I ja II.) Tutkimuksen ontologia määrittää siis oleellisesti
tutkimuksen epistemologiaa ja metodologiaa. Olisi selkeyttävää käyttää tutkimusot-
teista koulutusantropologia ja kasvatustutkimusantropologia nimityksiä (Artikkeli I).

Tutkija hahmottaa tutkimuskentän tiedostettujen tutkimustavoitteiden sekä
oman elämänhistoriansa ja kulttuurisen taustansa kautta. Tutkijan paikan reflek-
tointi on kasvatustutkimuksessa erityisen tärkeää, koska se vai-
kuttaa siihen, millaista aineistoa tutkija kykenee kenttätöössään tuottamaan, sekä
millä tavoin hän analysoi ja tulkitsee aineistoaan. (Artikkelit I ja II; Coffey 1999;
Skeggs 2002, 18.) Kuten yhteisartikkelissamme (Artikkeli II) Pigga Keskitalon
(ent. Lauhamaa) kanssa toteamme, tutkijan oma elämäntarina voi kietoutua osak-
si tutkimuskentän tapahtumia ja toisaalta tutkimuskentän tapahtumat vaikuttavat
sen uudelleen muovautumiseen (ks. myös Davis 2003). Etnografisesta kertomuk-
sesta tulee siten aina osittain autobiografinen (Coffey 1999, 28–35), joskaan au-
tobiografisuuden ei tarvitse olla keskiössä, ellei tutkimusongelma sitä vaadi, vaan
ainoastaan tiedostettuna, tutkimukselle reunaehtoja luovana tekijänä (vrt. Maxwell
2010; Spencer 2010). Muodostamani malli, joka tukeutuu transnationaalisen fe-
minismin ideologiaan, auttaa paikantamaan sekä tutkijan että informantit osaksi
tutkimusprosessia ja tuotettua tietoa. (Artikkeli II; Yuval-Davis 1997, 125–132;
Yuval-Davis & Stoetzler 2002.) Malli perustuu tasa-arvoiseen ja luottamukselli-
seen suhteeseen tutkijan ja tutkittavan välillä sekä heidän ylläpitämäänsä aitoon
dialogiin (Vrt. Freire 1972, 75–81).

Kuvio 2. Dialoginen tieto



Dialogisen tiedon rakentumisen lähtökohtana on tutkijan *tiedostunut paikantuminen* eli tutkijan omaelämäkerrallisen taustan ja sitä määrittävien tekijöiden, kuten sukupuolen, iän tai kulttuurin, tiedostaminen sekä tutkimuksen tarkoituksen reflektointi. Nämä luovat empiirisen tutkimuksen reunaehdot. Ne tekevät joidenkin informanttien saavuttamisen todennäköisemmäksi kuin toisten sekä toisten menetelmien käyttämisen tarkoituksenmukaisemmaksi kuin toisten. Oman paikan tiedostaminen on yhtä lailla tarkoituksenmukaista ja tärkeää, tehtiinpä tutkimusta omassa autenttisessa toimintaympäristössä tai tutkijalle ennestään vieraassa kontekstissa. (Yuval-Davis 1997, 125–132; ks. Coffey 1999, 11–18; 2005, 218–222; Davis 2003; Yuval-Davis & Stoetzler 2002, 341.)

Tiedostavalla uudelleenpaikantumisella tarkoitan hakeutumista ja vähittäistä sopeutumista informanttien elämismaailmaan omakohtaisen kokemuksen myötä. Tämä tapahtuu eksplisiittisen vertailun kautta, jonka tarkoituksena on etsiä yhtäläisyyksiä ja eroja (kuten ikä, sukupuoli, kiinnostuksen kohteet, koulutus) omasta ja informanttien elämismaailmasta sekä informanttien väliltä. Tämä on mahdollista, kun tutkija hahmottaa jo tutkimuskenttäänsä sekä ymmärtää niitä yhteiskunnallisia rakenteita, monitasoisia dialogeja, jotka määrittävät informanttien positioita, heidän ajatustensa ja toimintansa dialektistä suhdetta. (Vrt. Yuval-Davis 1997, 130–132; ks. myös Berry 1990, 95; Davis 2003, 158; Freire 1972; Skeggs 2002, 24–39; Tapaninen 1996, 14–18; Yuval-Davis & Stoetzler 2002, 341.)

Tiedostava uudelleenpaikantuminen voi mahdollistaa *kokemuksellisen tiedon* syvempien merkityskenttien avautumisen, koska yhtymäkohdat informanttien elämismaailmaan edistävät tutkijan osallistumista kontekstin toimintaan (vrt. Yuval-Davis, 1997, 130; ks. myös Coffey 2005, 219). Osallistuminen ja kokemuksellinen tieto mahdollistavat ilmiön ymmärtämisen emisisistisistä lähtökohdista käsin (Geertz 1983, 56–58; ks. myös Alasuutari 2001, 120–124; Spindler & Spindler 1992, 64). Yhtäältä tutkijan kokemat haasteet saavuttaa kokemuksellista tietoa tiettyssä kontekstissa tai tiettyjen toimijoiden kanssa voivat paradoksaalisesti luoda kulttuurista ymmärrystä, jos tutkija reflektoi kenttäpositiotaan tiedostuneen paikantumisen kautta (vrt. Hakala & Hynninen 2007, 214–215; Lappalainen 2007b, 82; ks. myös Yuval-Davis 1997, 130–133). Jos tutkija ei löydä sellaisia yhtäläisyyksiä hänen ja informanttien väliltä, että hän pystyisi samaistumaan informantin kokemusmaailmaan, on olennaista pohtia kontekstin luomia reunaehdoja tutkijan toimijuuden näkökulmasta, koska samat reunaehdot määrittävät myös informantteja ja heidän toimintaansa. Tutkijalla, joka ei ole autenttisesti osa tutkimuskontekstia, on kuitenkin kulttuurisen erillisyyden ja tutkimustoiminnan luoman kehyksen myötä informantteja joustavammat uudelleenpaikantumisen ja toimijuuden mahdollisuudet (ks. esim. Coffey 1999, 39; Skeggs 2002, 34–35).

Hahmottamalla positiotaan suhteessa omaan elämäkertansa ja tutkimuskenttään sekä tietoisien etääntymisen kautta (vrt. Coffey 2005; Geertz 1983, 57–59; Gothóni 1997; 142–143) tutkija voi päästä tiedon tuottamisen viimeiseen, tulkinalliseen vaiheeseen. Tiedostavan paikantumisen ja uudelleen paikantumisen sekä kokemuksetäisen ja -läheisen tiedon ja tietämisten tapojen vuorottelu kehämäisesti edeten syventää tutkimusprosessissa tuotettavaa tietoa. Kokemusläheiseen tietoon nojaten ja hyödyntämällä teoreettista, kokemuksetäistä tietoa tutkija voi lähteä rakentamaan kulttuurisensitiivistä ja monikerroksista *dialogista tietoa*, jonka perustaa voidaan hyödyntää kasvatustantropologisessa tutkimuksessa. (Vrt. Artikkelii II; Geertz 1983, 56–58; Yuval-Davis 1997; Yuval-Davis & Stoetzler 2002; ks. myös Berry 1990, 95; vrt. Freire 1972, 56, 92–118.)

5.2 Voimaantumalla uusiin toimijuuksiin

”Tyytymättömyys ja turhautuneisuus saavat usein ihmisen toimimaan ja etsimään vaihtoehtoja, jotka vievät eteenpäin hänen omia tavoitteitaan.”

”En muchas ocasiones, esta insatisfacción y frustración lleva a la persona a la acción y a la búsqueda de salidas que le permitan llevar adelante sus intereses.”
(Díez 2000, 162–163. Käännös PP-L.)

Dialogisen tiedon malli avaa toimijuuden prosesseja kokemuseläisen ja kokemusetaisen tiedon vuoropuhelussa. Etnografisten menetelmien avulla voidaan hahmottaa toimijoiden omia kokemuksia ja näkemyksiä. Kasvatusantropologisessa tiedon tuottamisen prosessissa ne saavat puolestaan tekstuaalisen muotonsa. Ne voidaan tuoda myös osaksi laajempaa keskustelua, joka parhaimmillaan edistää käytäntöjen uudelleenmuokkausta.

Olen keskittynyt tutkimuksessani kahteen konkreettiseen kasvatukselliseen prosessiin, järjestötoimintaan Agesval ja täydennyskoulutuskokonaisuuteen ACERCA III. Informaalia kasvatusta olen käsitellyt tutkimuksessani pääasiassa taustakontekstina, socialisaation ja enkulturaation sekä toimijuuden näkökulmasta. Non-formaaleja ja formaaleja koulutuksellisia prosesseja olen puolestani tarkastellut toimijuuden muutoksen ja voimaantumisen näkökulmasta. Toimijuus (agente=toimija) oli käsitteenä läsnä myös informanttien keskusteluissa, kun taas voimaantumisen käsite on kokonaisuudessaan teoreettinen. Tavoitteenani on ollut hahmottaa kenttäkontekstissa yhdenaikaisesti käynnissä olevia kasvatuksellisia prosesseja toimijuuden ja voimaantumisen näkökulmasta.

Toimijuus ja voimaantuminen ovat toisilleen läheisiä teoreettisia käsitteitä ja käytännön tasolla niiden suhde on yhtäältä dialoginen ja toisaalta paradoksaalinenkin. Toimijuus pitää implisiittisesti sisällään voimaantumisen ajatuksia, kuten valinnanmahdollisuus ja -vapaus, tiedostaminen ja vaikuttaminen (vrt. esim. Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Ronkainen 1999; Siitonen 1999). Voimaantumisen näkökulmasta toimijuus itsessään voidaan nähdä voimaantumisen tuloksena, ja neuvottelut toimijuudesta ovat osa voimaantumisprosessia. Yhtäältä toimijuutta määrittävät itsetunto ja -tuntemus, tiedolliset ja taidolliset resurssit sekä yksilön suhde muihin ja kontekstiinsa, jotka ovat kiinteästi sidoksissa voimaantumisen ideologiaan. (Vrt. esim. Gordon 2005; Stromquist 1995; 1997; 2011.) Nämä ovat puolestaan kasvatusantropologisesta näkökulmasta kasvatusprosessien ydintavoitteita (vrt. Artikkelit 1–IV ja pääluku 4).

5.2.1 Toimijuuksien yhteenkietoutuminen

”Toimijuus yhtäaikaisena rajoitusten ja mahdollisuuksien dynamiikkana edellyttää toimijuuden ymmärtämistä tilanteisena ja toiminnassa muotoutuvana: asettamisena ja asettumisena toimijakategorioihin, joissa neuvotellaan itselle mahdollisen ja itseltä odotetun välillä.” (Ojala 2010, 47.)

Sukupuoli, ikä ja perhetilanne avautuivat merkittävimmiksi tekijöiksi toteutetun toimijuuden perspektiivistä (vrt. Gordon 2005). Keskusteluissa ja kyselylomakkeissa näiden rinnalle nousivat lisäksi koulutus ja taloudellinen taustatilanne sekä kontekstilähtöiset, erityisesti työllistymistä heikentävät rajoitteet (vrt. Jokinen 2005). Sannallistetun, mahdollisen toimijuuden näkökulmasta myös koettu tuki tai vastustus hahmotettiin merkitykselliseksi (vrt. Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 15–22; Ronkainen 1999, 23–24). Nämä yksilölliset ja yhteisölliset tekijät loivat yhdessä reunaehdot kokemukselle valinnanmahdollisuudesta ja siten myös kokemukselle toimijuudesta (vrt. Eteläpelto 2009; Gordon 2005; hooks 1994; Ronkainen 1999, 53).

Keskusteluissa toimijuus koettiin vahvasti paikantuneena ja toiminnallisen viitekehyksen vuorovaikutussuhteisiin sidottuna. Esiin nousi selkeä kahtiajako traditionaalisen *ama de casan* sekä työntekijän välille. Nämä paikantuneet käsitykset toimijuuksista sisälsivät implisiittisesti myös muita, kuin niihin suoraan liittyviä paikkoja (koti ja työ) ja vuorovaikutussuhteita (perheenjäsenet ja työkaverit). Toimijuuteen liitettyjä uusia merkityksiä heijasteltiin lisäksi rinnakkaisiin konteksteihin (vrt. Gordon 2005, 116, 120; Ronkainen 1999, 55–56, 65). Yhteiseksi nimittäjäksi toimijuuden kokemuksille nousi *huolehtiva minä* (Skeggs 2002), mikä selittyy osittain koulutuskokonaisuuksien sisältöjen sekä työkokemusten ja -tavoitteiden myötä ja toisaalta osittain kulttuurisen viitekehyksen ja perinteisen roolin kautta.

Toimijuuksiin liitettyjen käsitysten, kokemusten ja merkitysten kautta olen kutsunut yhteenvedossa kodin ja perheen ympärille rakentunutta toimijuutta *tapaistuneeksi toimijuudeksi* (Jokinen 2005). Työn ympärille muotoutunut toimijuus määrittyi puolestaan *ammattilliseksi toimijuudeksi* (Eteläpelto 2009). Tapaistuneen toimijuuden näkökulmasta sosiokulttuurinen konteksti sekä historiallinen ja biografinen ajanjakso, jotka määrittävät arjen rakenteita, olivat avainasemassa. Tapaistunutta toimijuutta rakennettiin erityisesti arjen (vrt. Jokinen 2005) ja siihen kiinnittyvän informaalin kasvatuksen kautta. Ammatillinen toimijuus rakentui niin ikään suhteessa ympäröivän kontekstin reunaehtoihin, mahdollisuuksiin, haasteisiin ja esteisiin. Merkittäväksi ammatillisen toimijuuden näkökulmasta nousivat myös koulutukselliset prosessit ja kyvyt, jolloin yksilölliset rajat ja mahdollisuudet korostuivat (vrt. Gordon 2005; Ojala, Palmu & Saarinen 2009). Tapaistuneen ja ammatillisen toimijuuden lisäksi aineistoissa on nähtävissä *rajoitetun toimijuuden* ja *aktiivisen toimijuuden* puheet. Rajoittuneeksi toimijuudeksi määrittelen sanal-

listetun toiveen ja tavoitteen halutusta toimijuudesta, jonka informantti kokee omassa viitekehysessään mahdottomaksi toteuttaa (vrt. Artikkelit III ja IV). *Aktiiviseen toimijuuteen* liitän puolestaan tiedostetun ja päämäärätietoisin toiminnan, jonka kautta ihminen pyrkii saavuttamaan asettamansa tavoitteet sekä toisaalta vaikuttamaan omaan toimintakontekstiinsa. Aktiivista toimijuutta muodostettiin erityisesti non-formaaleissa kasvatustilanteissa ja formaalin koulutuksen kautta. (Vrt. Artikkelit III ja IV.) Erilaiset toimijuudet kietoutuivat toisiinsa naisten elämässä ja aineistojen verkossa. Sukupolvien sisällä oli nähtävissä sekä yhdenmukaisia suuntaviivoja että yksilöllisiä eroja.

Carmenin, iäkkäimmän sukupolven, toimijuus tuli esiin vahvasti tapaistuneena. Tapaistunut toimijuus oli omaksuttu sosialisointin ja enkulturaation kautta. Reflektion myötä se voitiin kokea rajalliseksi mutta ei kuitenkaan rajoitetuksi. Lisäksi oman position tiedostamisen ja yhteisöllisen osallistumisen myötä ajatukset aktiivisesta toimijuudesta saivat lisäpontta, koska Carmen hahmotti selkeämmin itselleen asettamia päämääriä *ama de casan* hoivatyössä ja pyrki tavoittamaan ne. Kokonaisuutena iäkkäimmän sukupolven toimijuus piirtyi esiin yhtenäisenä, kulttuurisen perinteen välittäjänä. Omaksutun toimijuuden merkitys tuli esiin myös keskimmaiseen sukupolven kuuluvien naisten ammatillisten toimijuuksien mahdollistajana.

María Doloresin ja María Ángelesin, keskimmaisen sukupolven naisten, kertomuksissa ja heitä koskevissa havainnoissa ammatillisen ja tapaistuneen toimijuuden väliset ristiriidat olivat selkeästi nähtävillä (Artikkeli IV ja pääluku 4). Tapaistunutta toimijuutta vahvistivat ennen kaikkea arjen käytännöt. Tapaistunut toimijuus oli iäkkäimmän sukupolven tavoin sisäistetty enkulturaation ja sosialisointin kautta. Ammatillinen toimijuus liitettiin puolestaan vahvasti koulutusprosesseihin, tavoitteelliseen kasvatukselliseen toimintaan. Erityisesti täydennyskoulutukseen osallistuneiden María Doloresin ja María Ángelesin näkemykset kontekstin rajoista voitiin tulkita myös rajoitetun toimijuuden ilmentymäksi (vrt. Artikkelit III ja IV ja pääluku 4). Rajoitettua toimijuutta määritteli kontekstin sosiokulttuurinen ja historiallinen tausta, kuitenkin materiaaliset pakotteet, kuten lisäkoulutuksesta tai lastenhoidosta aiheutuvat kulut koettiin ehdottomina rajoina. Koulutukseen osallistuessaan naiset kävivät toisaalta neuvotteluja ja hahmottivat erontekoja ammatillisen toimijuuden ja tapaistuneen toimijuuden välillä. Tämä voidaan nähdä aktiivisena toimijuutena, joka vaati toteutuakseen selkeää interventiota tai kimmoketta sekä tiedostamista. Sen sijaan María Dolores, joka ei osallistunut täydennyskoulutukseen, vältti tiedostuneesti ammatillista toimijuutta ja todensi tapaistunutta toimijuutta osana sosiokulttuurista jatkumoa. Keskimmaisen sukupolven naisten toimijuutta voidaan kuvata kulttuurisen jatkumon ja muutoksen vuorovaikutuksessa muovautuvaksi ja vahvasti tilanteiseksi.

Sonian ja Saran, nuorimman sukupolven naisten, näkemyksissä yhtyivät ensisijaisesti ammatillinen ja aktiivinen toimijuus. Kertomuksissa ja havainnoissa oli

lisäksi viitteitä rajoitetusta toimijuudesta, naisten kokemista rajoista, jotka tulivat esiin työmarkkinoilla ja osittain perhe-elämässä käytänteinä, ristiriitaisina odo- tuksina sekä aktiivista ja ammatillista toimijuutta rajoittavana yhteiskunnallisena rakenteena. Informaalinen kasvatuksen myötä Sonialle ja Saralle oli muotoutunut vahva käsitys kulttuurisesta, tapaistuneesta toimijuudesta, jota kuitenkin ei oltu omaksuttu sellaisenaan. Koulutukselliset prosessit sekä osittain myös informaali kasvatus olivat tukeneet ammatillista ja aktiivista toimijuutta. Erityisesti Sara pyrki rikkomaan rajoja hankkimalla muun muassa lisäkoulutusta, itsenäistymispyrkimyksillä ja lykkäämällä suunnitelmiaan oman perheen perustamisesta. Nämä tiedostetusti tehdyt valinnat horjuttivat kulttuurista jatkumoa ja osittain myös sukupolven sisäistä yhtenäisyyttä. Näin ollen sukupolvi näyttäytyi jännitteisenä ja paikkaansa hakevana. Sonian ja Saran omaksumat toimijuudet olivat vahvasti tilanteisia, edel- lisiä sukupolvia yksilöllisempiä sekä jatkuvasti uudelleen muotoutuvia.

Osallistuessaan organisoituun toimintaan informanttini joutuivat ohjatusti ja arjen uudelleenjärjestelyssä kohtaamiensa ristiriitojen vuoksi itsenäisesti reflek- toimaan omaa toimijuuttaan. Haastatteluissa ja osin keskusteluissakin pyrin li- säksi kannustamaan heitä sanallistamaan kokemuksiaan ja käsityksiään omasta toimijuudestaan. Keskustelua ohjasi pääsääntöisesti kulttuurin sukupuolituneet merkitykset. Sanallistettu reflektio oli kaikilla informanttiryhmillä pitkälti suku- puolitapaista ja osittain sukupuolirefleksiivistä, tiedostunutta, mutta ei toimijuuden muutokseen pyrkivää. Kuitenkin, erityisesti täydennyskoulutukseen osallistuneiden María Ángelesin ja perheellisen Sonian kohdalla tuotiin esille sukupuolireflektiivi- syyteen viittaavia tunteita ja kokemuksia oman toimijuuden muuutoksesta ja arjen uudelleen muovaamisesta. Saran näkemykset ja osittain myös kokemukset toivat sen sijaan toimijuuteen liitetyt keskustelut tasa-arvokynnisyysvaloon. (Vrt. Jo- kinen 2005, 55, 67; ks. myös Skeggs 2002.)

5.2.2 Toimijuuden ja voimaantumisen vuorovaikutus kasvatuksen kentässä

”Kasvatus tunnustetaan laajalti kriittiseksi mekanismiksi, sillä se tasa-arvoistaa kaikkien, mutta erityisesti tyttöjen ja naisten elämän ja uran muutoksia.”

”Education is widely recognized as a critical mechanism for equalizing life and career chances for everyone, but particularly for girls and women.” (Stromquist 2011. Käännös PP-L.)

Voimaantuminen tuli esille erilaisissa organisoiduissa koulutusprosesseissa eri ta- voin. Näin ollen olen tulkinut voimaantumisen ilmentymiä kullekin prosessille tarkoituksenmukaisella tavalla. Koulutusprosessien formaalien tavoitteiden lisäk- si voimaantumisen ilmentymät olivat suhteessa informanttien henkilökohtaisiin

viitekehyksiin ja niihin kiinteästi yhteydessä oleviin tavoitteisiin. Artikkelissa III hahmotan voimaantumista ensisijaisesti sosiaalisesta perspektiivistä. Artikkelissa IV tarkastelen voimaantumista ensisijaisesti yksilön ja työn näkökulmasta. Heijastellen näitä yhteenvedon kertomuksiin ja kuvauksiin tarkoitukseni on luoda yksi, toimijuuden näkökulmasta rakennettu voimaantumisen malli, josta erotan *henkilökohtaisen, sisäisen tason ja ulkoisen, näkyvän toiminnan tason*.

Non-formaaliin kasvatukseen kohdistuneessa osatutkimuksessani (Artikkeli III) avaininformanttini olivat Carmen ja jossain määrin María Dolores. María Ángeles ja Sara osallistuivat myös ajoittain järjestön toimintaan, esimerkiksi heidän täydennyskoulutustaan tukeviin tilaisuuksiin. Järjestötoiminnan vaikutukset tulivat esille sekä yksilön että ryhmän tasolla (Artikkeli III; vrt. del Valle 2001). Voimaantumisprosessit osoittautuivat tukevan toinen toistaan. Henkilökohtaisen voimaantumisen prosessia olen tarkastellut psykologisen, sosiaalisen ja kognitiivisen voimaantumisen kautta (Stromquist 1997). Järjestötoiminta tarjosi aikaa naisille itselleen, mahdollisti hetkellisen rutiinien muutoksen sekä uusien kokemusten saamisen. Sosiaalisesta näkökulmasta merkittäviksi tekijöiksi nousivat sosiaalisen verkoston laajeneminen ja vanhan ylläpitäminen, joka helpotti oman kokemusmaailman jakamista ja mahdollisti vertaistuen osallistujien kesken (Stromquist 1995). Kognitiivisesta näkökulmasta on syytä korostaa hoivatyöhön ja hyvinvointiin liittyvää tiedollista ja taidollista antia. Kollektiivisen voimaantumisen näkökulmasta merkittävimmiksi tekijöiksi nousivat puolestaan solidaarisuuden tunne, sosiaalisen tilan laajeneminen ja sosiaalinen näkyvyys. (Artikkeli III; vrt. Fraser 1992; Serdio Sánchez 2004; Stromquist 1997; del Valle 2001.) Järjestön toiminnan ja osallistumisen myötä Carmen ja María Dolores saivat lisäresursseja, tukea ja esimerkkejä oman toimijuuden reflektointiin. Toiminta sai heidät myös aktiivisemmin tiedostamaan ja hallitsemaan omaa arkeaan.

Formaaliin koulutukseen kohdistuneessa osatutkimuksessa (Artikkeli IV) tarkastelimme Satu Uusiautin kanssa täydennyskoulutukseen osallistujista vain toista ryhmää, joten informantteina olivat María Ángeles ja Sara. Rinnakkaista koulutuskokonaisuutta olen käsitellyt antropologisessa monografiassani (2005b) sekä erillisessä artikkelissani (2005a). Lisäksi olen tämän tutkimukseni yhteenvedo-osiossa kuvannut María Doloresin ja Sonian näkemyksiä ja kokemuksia toimijuudesta ja koulutuksesta. Tarkastelimme voimaantumisen ilmentymistä erityisesti henkilökohtaisella tasolla, toimijuuksien ja asenteiden positiivisena muutoksena (vrt. esim. Siitonen 1999; Stromquist 1997; 2002; 2011).

Täydennyskoulutukseen osallistuneiden naisten kertomuksissa voimaantuminen tuli esille rinnakkaisten toimijuuksien omaksumisena, itsearvostuksen ja -kunnioituksen kasvuna, ammatillisen itsetunnon, toimintavalmiuksien ja elämänhallinnan vahvistumisena sekä päämäärätietoisuutena (vrt. Järvelä 2009; Siitonen 1999; Stromquist 1997; 2011). Voimaantumisprosessissa merkittäviksi tekijöiksi nousivat

itserefleksio, tiedostaminen sekä konkreettinen toiminta, joita edesauttoivat turvallinen ympäristö, vertaistuki, vuorovaikutussuhteet, koettu tuki, luottamus sekä onnistumisen kokemukset (Artikkeli IV; vrt. Pietilä 2005a; 2005b; ks. myös Järvelä 2009; Siitonen 1999; Stromquist 1997; 2002; 2011). Täydennyskoulutuksen tarjoama formaali viitekehys, opiskelun ja käytännön harjoittelun vuorovaikutus sekä sen informaali konteksti toimivat interventiona ja turvallisenä toimijuuden uudelleen neuvottelun paikkana sekä ammatillisen toimijuuden todentumisen mahdollistajana (vrt. Siitonen 1999).

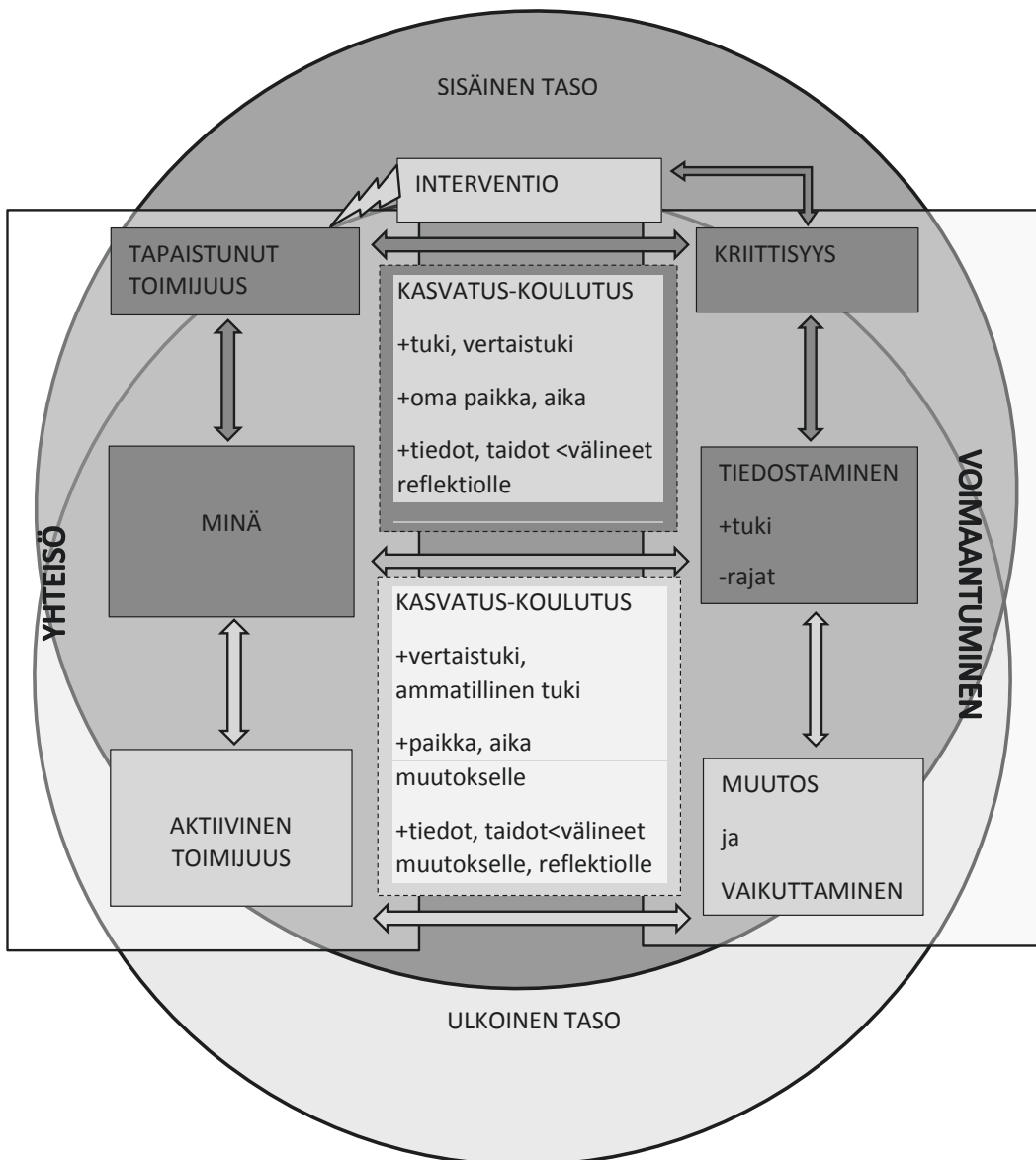
Luvussa 2.5 sekä osatutkimuksissani III ja IV esille tuoduista voimaantumisen teorioista voidaan edelleen hahmottaa itsetuntemuksen, elämönhallinnan, sosiaalisuuden sekä toiminnan ulottuvuudet. Näistä tutkimuksessani käytettävä sisäinen voimaantuminen kohdistuu henkilökohtaiseen tasoon, johon kiinnittyvät ensisijaisesti itsetuntemuksen ja elämönhallinnan ulottuvuudet. Itsetuntemukseen voidaan lukea ajatukset minäkuvasta, omien tarpeiden, vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamisesta sekä itsevarmuudesta. Elämönhallinnallinen ulottuvuus koostuu tulevaisuudenkuvan selkiytymisestä, päämäärätietoisuudesta sekä itsenäistymisestä. Sosiaalisuuden ja toiminnan ulottuvuudet muodostavat tutkimuksessani ulkoisen voimaantumisen kehityksen. Sosiaaliseen ulottuvuuteen kiinnittyvät vuorovaikutussuhteet ja osallistuminen. Toiminnallinen ulottuvuus jäsentyy puolestaan toimintavalmiuksien ja näkyvän toiminnan kautta, lisäresurssien sisäistämisenä ja niiden osoittamisena sekä toiminnan ja toimintakentän laajentumisena. (Vrt. Siitonen & Robinson 1998; Siitonen 1999; Stromquist 1997; 2002; 2011; del Valle 2001.)

Lähestyttäessä voimaantumisen ja toteutettujen koulutusprosessien suhdetta ehdottamastani sisäisen ja ulkoisen voimaantumisen näkökulmasta, tavoitteiltaan ja toimintavoiltaan eriävien sekä pääosin osanottajien suhteen erillisten kasvatus-tapahtumien voimaantumisen ilmentymiä voidaan kietoa yhteen. Sisäinen voimaantuminen tuli esille non-formaaliin kasvatukseen osallistuneiden puheissa, jotka viittasivat omien tarpeiden, vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamiseen sekä elämönhallinnan vahvistumiseen. Kertomukset heijastivat myös positiivisen minäkuvan kehittymistä ja jaettujen kokemusten sekä toiminnan kautta kasvavaa itsevarmuutta. Täydennyskoulutukseen osallistuneiden kohdalla sisäinen voimaantuminen piirtyi esiin haastatteluissa ja keskusteluissamme. Se tuli esiin positiivisempänä minäkuvana, uskona omiin kykyihin, tiedostamisena, itsevarmuutena sekä elämönhallinnan vahvistumisena. Naisten tulevaisuuden kuva selkiytyi, heistä tuli päämäärätietoisia ja he näkivät vaihtoehtoisia toimintamalleja tulevaisuudessaan. Sisäinen hyvinvointitunne näkyi myös ulospäin esimerkiksi positiivisena suhtautumisena. Ulkoinen voimaantuminen tuli esiin sekä sosiaalisen että toiminnallisen ulottuvuuden näkökulmasta. Koulutusprosessit ja niiden formaalit tavoitteet tukivat jo itsessään ulkoista voimaantumista osallistumisen, vuorovaikutussuhteiden ja toimintakentän laajenemisena, toiminnallisten valmiuksien vahvistumisena sekä

osittain näiden tiedollisten ja taidollisten lisäresurssien osoittamisena. (Ks. luku 2.5; vrt. Siitonen & Robinson 1998; Siitonen 1999; Stromquist 1997; 2002; 2011; del Valle 2001.) Voimaantumisen näkökulmasta erityisesti kokemuksellinen toiminta, uusien tietojen ja taitojen täytäntöönpano, tuli esiin merkittävänä tekijänä (vrt. Aittola 2001, 85–86; Eteläpelto 2009; Järvelä 2009; Niemelä 2001).

Tulkitsen kuviossa 3. toimijuuden ja voimaantumisen vuorovaikutusta kasvatuksellissa prosesseissa. Kuviossa tuon esille ne tekijät, jotka yhdistävät kenttätyössä ja tutkimusaineistossa havaitsemiani voimaantumisen ilmentymiä.

Kuvio 3. Toimijuuden ja voimaantumisen vuorovaikutus kasvatuksen kentässä



Toimijuutta rakennetaan toimijan omasta viitekehystä käsin suhteessa ympäröivään kontekstiin ja muihin yhteisöön kuuluviin ihmisiin. Kulttuurisen jatkumon, yhteisön toiminnallisen rakenteen sekä sen koheesion näkökulmasta toimijuuteen kohdistuvat muutokset ovat haastavia. (Vrt. Jokinen 2005, 50; Mead 2002; Moore 1999, 90–100.) Yhteisön kehittymisen, tasa-arvon ja yksilöiden hyvinvoinnin näkökulmasta toimijuuden muuttaminen suhteessa yhteisön ja yksilön kokemiin muutoksiin, tarpeisiin ja tavoitteisiin on kuitenkin perusteltua ja väistämätöntä (vrt. Freire 1972; Stromquist 2011).

Toimijuuden muutos ei käynnisty itsestään, vaan se vaatii intervention, joka käynnistää prosessin. Interventio voi olla merkityksellinen tapahtuma, kokemus tai henkilö, joka saa ihmisen reflektoimaan omaa itseään ja toimijuuttaan. Intervention myötä ihminen herää tarkastelemaan omaa toimintaansa ja sen suhdetta yhteisön rakenteisiin kriittisesti ja reflektoiden. Oman ”minän” hahmottaminen rakentuu erontekojen ja vertailun varassa. Toisaalta olemassa olevien kulttuuristen rakenteiden hyväksyminen, niihin sopeutuminen ja niiden uusintaminen vahvistavat yhteisön koheesiota ja tunnetta yhteenkuuluvuudesta. (Skeggs 2002, 32; Wulf 2002, 69, 123–127; Yuval-Davis & Stoetzer 2002, 342; vrt. Freire 1972, 15.) Vertailun ja kriittisen tarkastelukulman kautta piiryy tiedostavaa tietoa omista rajoista ja mahdollisuuksista, mikä helpottaa päämäärätietoista tavoitteenasettelua, oman position uudelleentulkintaa ja toimintaa (vrt. Freire 1972; Gordon 2005; Jokinen 2005, 55, 67; Stromquist 1997, 91). Paulo Freiren (1972) mukaan tietoisuus, itsereflektio ja dialogisuus mahdollistavat tiedostavan, muutokseen johtavan toiminnan käynnistymisen. Tietoisuuden lisääntymisen myötä oma elämänhallinta, itsetunto ja -tuntemus kasvavat, joten voidaan aloittaa neuvottelut toimijuuden rajoista tai uudesta toimijuudesta (ks. Skeggs 2002). Sisäisen tason voimaantumisen voidaan katsoa käynnistyneen kriittisyyden ja tiedostamisen kautta.

Asiaa voidaan tarkastella myös deprivaaation näkökulmasta. Joustamattomat toimijuudet ja yhteisön luomat ja ylläpitämät rajat vaikeuttavat uusien toimijuuksien tavoittelua. Ympäristössä havaittavat rajoittuneet toimijuudet heikentävät mahdollisuuksia tiedostaa ja omaksua vaihtoehtoisia toimijuuksia. Olen aiemmin (luku 2.3) määrittänyt Juha Siitosen (1999) tavoin voimaantumisen prosessin olevan yksilöstä itsestään lähtevä. Se on todennäköisempi yhdessä kontekstissa kuin toisessa ja käynnistyy ja todentuu helpommin, jos rinnalla kulkee sitä vahvistavia prosesseja (emt.).

Ilman kasvatus- ja/tai koulutusprosessien tukea ja vahvistusta satunnaisen intervention alullepanema voimaantumisen prosessi voi helposti tyrehtyä, jos yksilö ei saa tiedollisia ja taidollisia lisäresursseja tiedostamisen työvälineiksi, tukea kokemuksien ja havaintojen hahmottamiseksi sekä aikaa ja tilaa muutoksen mahdollisuuksien pohdinnalle (vrt. Eteläpelto 2009, 141–142). Muutokseen tähtäävässä kasvatuksessa pyritään kehittämään ihmisten kykyä reflektoida kriittisesti ympäröivää maailmaa, heidän omaa paikkaansa siinä sekä ymmärtää koko todellisuuden

dynaaminen luonne ja muutoksen mahdollisuus (Freire 1972, 70–74). Koulutus ja kasvatustavoitteet voivat tukea tiedostettujen päämäärien saavuttamista. Koulutuksen formaalit tavoitteet voivat tukea ammatillista osaamista ja tarjota sekä välineet että ajan ja paikan muutosneuvotteluille sekä vaikuttamiselle, joka tulee esiin ulkoisesti. Koulutuksen informaali konteksti sekä informaali kasvatustavoitteet nousevat sen sijaan merkittävään asemaan vertaistuen ja positiivisten, tavoitteita tukevien esimerkkien myötä (ks. Stromquist 1995; 18–19; 1997, 91). Näin ollen voimaantuminen yksilötasolla tukee kollektiivista voimaantumista (Artikkelit III ja IV). Koulutusprosessit kokonaisuutena vahvistavat voimaantumisen ulkoista ja sisäistä tasoa. Kasvatustavoitteiden ja koulutusprosessien selkeät ristiriidat sen sijaan vaikeuttavat omien tavoitteiden saavuttamista, jos ihminen joutuu tasapainottelemaan kahden kasvatuksellisen diskurssin tai ulkoa asetettujen tavoitteiden välissä.

Kuten Nelly Stromquist (1997, 78) toteaa, muutokset eivät tapahdu vain, jos niihin on mahdollisuus, vaan on välttämätöntä poistaa myös sisäistetyissä ja uusintetuissa rooleissa oleva muutosvastarinta (vrt. Freire 1972). Tämä vaatii uudelleen neuvotteluja toimijuudesta yksilön ja yhteisön tasolla. Yhdenaikaisesti yhteisössä tapahtuva toiminta, joka vaikuttaa eri tasoilla yksittäisten ihmisten asenteisiin ja käyttäytymiseen, voi luoda positiivista yleisilmapiiriä ja tarjota esimerkkejä vaihtoehtoisista toimijuuksista. Nämä näkyvät muutokset voivat jatkossa toimia toisille ihmisille intervention tavoin, mahdollistaen sukupuolirefleksiivisen ja sukupuolireflektiivisen pohdinnan ja neuvottelun toimijuudesta (vrt. Jokinen 2005, 55, 67). Ryhmien tasolla tapahtuvat muutokset tuovat näkyväksi myös yhteisöllisten rakenteiden muutostarpeen, joiden mukauttaminen ja ajankohtaistaminen ovat avainasemassa todelliseen muutokseen pyrittäessä (vrt. hooks 1994; Kuronen 2004, 280–282; Suoranta 2005). hooksin (1994) mukaan kasvatustavoitteiden tarkoitus ei ole sopeuttaa vallitseviin yhteisöllisiin reunaehtoihin, jos ne ovat eriarvoistavia. Toimijuuden noustessa osaksi yhteisöllistä muutosagendaa voidaan myös kasvatustavoitteita tietoisesti rakentaa muutosta tukeväksi (vrt. Freire 1972, 40). Rinnakkaiset kasvatustapahtumat sekä taustakontekstin huomioivat koulutusprosessit voivat parhaimmillaan olla tiloja ja tilanteita, joissa aktiivista toimijuutta opetellaan ja harjoitellaan. Niissä yksilön tavoitteiden mukainen muutos saa vahvistusta siten, että oma itseluottamus ja osaaminen kantavat rajoja rakentavien haasteiden yli.

6 TIEDON TARKASTELUA

Tässä pääluvussa pohdin tutkimukseni tavoitteita ja niiden saavuttamista tutkimusprosessin sekä tuotetun tiedon tarkastelukulmasta. Arvioin omaa tutkimusprosessiani ja tutkimustani laadullista tutkimusta määrittävien kriteerien valossa. Tarkastelen ensiksi tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Tämän jälkeen reflektoin sitä tutkimuseettisestä näkökulmasta. Lopuksi pohdin tutkimustulosten merkitystä ja esitän mahdollisia ajatuksia jatkotutkimuksen suunnista.

6.1 Pohdintaa tutkimusprosessissa ja tutkimusprosessista

”Etnografin tiedoksi kirjoittama tarina on kuitenkin aina lopulta hänen oma tarinansa, versionsa, josta hän on vastuussa.” (Hakala & Hynninen 2007, 215.)

Olen edennyt tutkimuksessani kasvatustutkimuksen antropologisen tutkimusotteen ajatuksia ja mahdollisuuksia hyödyntäen. Tutkimusprosessini on kietoutunut dialogiseksi kehäksi tutkimuskentän ja sen toimijoiden sekä oman toimijuuteni ja taustakontekstieni ympärille. Edetessäni olen vuorotellut tarkoituksenmukaisesti tutkimusongelmani ontologista ja metodologis-epistemologista puolta. Tavoitteenani on ollut tuottaa sekä tieteen näkökulmasta pätevää ja luotettavaa tietoa että empiirisen tutkimusprosessin näkökulmasta hyödyllistä ja tarkoituksenmukaista tietoa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Luotettavuus antropologisessa tutkimuksessa käsitetään yleensä johdonmukaisena tietona, joka ei perustu sattumanvaraisuuksiin vaan on mahdollisimman huolellisesti ilmiötä kuvaava ja tutkimusprosessissa loogisesti tuotettu. (Maxwell 2010; ks. myös Spindler & Spindler 1992, 72–73.) Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimustulosteni luotettavuutta läpi tutkimusprosessin. Kenttätyöni pitkäkestoisuus on antanut hyvän pohjan mahdollisimman luotettavan tiedon rakentamiselle (vrt. esim. Spindler & Spindler 1992, 65–66, 72; Suoranta 2008, 11–12). Tutkimusprosessini kuvaamisella olen pyrkinyt tuomaan esiin tiedon rakentamisen kaikki vaiheet. Koska tutkijalla ja hänen positiollaan on suuri merkitys tuotettavan tiedon näkökulmasta, etnografinen tietäminen tarkoittaa myös oman tiedon erittelyä ja purkamista (Coffey 1999, 115–118, 132; Hakala & Hynninen 2007, 214; Skeggs 2010). Olen peilannut tiedon ja tietämisen merkityksiä läpi tutkimusprosessini. Kenttätutkimukseni aikana hei-

jastelin jatkuvasti kentän tapahtumia omaan elämismailmaani, arkeeni, joka oli yhdenaikaisesti sekä erillinen että osa tutkimuskenttää (vrt. Coffey 2005; Davis 2003).

Tiedon uskottavuutta voidaan tarkastella sekä sisäisestä että ulkoisesta tutkimuksen näkökulmasta (Wolcott 1994, 344). Sisäinen tarkastelu kohdistuu tutkimuskysymysten, aineiston ja tulosten tarkoituksenmukaisuuteen, tulkintojen luotettavuuteen ja paikkansapitävyyteen sekä kokemusläheisen ja kokemusetäisen tiedon vuorotteluun, jotka tarvitsevat sekä tutkitun yhteisön että tiedeyhteisön hyväksynnän. Ulkoinen tarkastelu sen sijaan pureutuu tekstuaalisen muodon ja todellisen maailmaan yhtäpitävyyteen. (Ks. esim. Maxwell 2010, 282; Wolcott 1994, 344–355.) Lähtökohtaisesti tutkimusprosessien yhteenkietoutuminen mahdollistaa tutkimuskysymysten ja aineiston tasapainoisen suhteen. Olen joutunut tarkentamaan tutkimuskysymyksiäni kerrostuneiden aineiston lukutapojen myötä. Olen tutkimuskentällä tarkentanut tutkimusmenetelmiäni sekä havaintojani ja keskustelujani niin, että oletettavasti niiden avulla tuotettava aineisto antaisi paremmat mahdollisuudet tuottaa tutkimusongelmaani vastaavaa tietoa. Tulkintojani ja käsitteistöäni olen käsitellyt jatkuvasti tutkimuskenttään olennaisesti tai välillisesti kiinnittyvien ihmisten, informanttien, asiantuntijainformanttien sekä tieteen asiantuntijoiden kanssa. Lopullista tutkimusraporttia kirjoittaessani minulla on ollut verrattain valmiit raamit, jotka perustuivat kokemusläheiseen tietoon, sekä alustavaa, tutkimuskentän tuntevien ihmisten hyväksymää tai heidän esittämiensä korjausehdotusten mukaista tulkintaa. Fyysisesti etääntynyt paikantumiseni suhteessa tutkimuskenttään on mahdollistanut kasvatusantropologiselle tutkimukselle ominaisen teoreettisemmän näkökulman, joka perustuu eri aineistoryhmien luomaan kokonaisuuteen. (Vrt. Sanmartín 2003; Wulf 2002.) Oman elämäntarinani käännteet ovat tuoneet lisäymmärrystä informanttieni esittämiin pohdintoihin ja haasteisiin toimijuuksien yhdistämisestä ja arjen taakasta. Haastattelujen kuunteleminen vuosien jälkeen on palauttanut kasvot tekstiliuskoille ja avannut niitä toisesta näkökulmasta tai vahvistanut edellisiä tulkintojani. Ilman tätä etääntymisen vaihetta en usko, että dialogisen tiedon kehä olisi kokonaisuudessaan pystynyt todentumaan.

Elizabeth Murphyn ja Robert Dingwallin (2010, 339) mukaan tutkimusetiikassa kietoutuvat yhteen tutkimusta ohjaavat tutkijan ajatukset, tutkimuksen teoreettis-tieteellinen pätevyys ja elävä todellisuus (vrt. myös American Anthropological Association 2012). Tutkimukseni etiikkaa tarkasteltaessa tulee kiinnittää huomiota tieteen etiikkaan, jolloin on ennen kaikkea tarkasteltava tiedon pätevyyttä ja luotettavuutta tieteen näkökulmasta sekä tieteellistä tietoa määrittäviä sääntöjä viittauksista, lainauksista ja lähteistä sekä tiedon julkisuudesta. Olen edellä jo kuvannut pyrkimyksiäni luotettavan ja pätevän tiedon tuottamiseen. Ainutlaatuinen mahdollisuuteni osallistua aktiivisesti keskusteluun sekä suomalaisessa kasvatus-tieteen kontekstissa että espanjalaisessa antropologisessa viitekehyksessä on ollut tutkimukseni kannalta merkittävä. Pitkän tutkimusprosessin aikana olen lukenut

tuhansittain sivuja, kuullut kymmenittäin tutkimustuloksia ja tulkintoja. Olen varma, että kaikkia ajatusteni alkuperiä en ole voinut jäljittää niiden alkusijoille, mutta olen kuitenkin tehnyt parhaani löytääkseni uudelleen niitä inspiroivia ideoita, käsityksiä ja teorioita, jotka ovat selkeyttäneet ajatuksiani tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuksen ja tutkimusprosessin julkisuutta olen tavoitellut osallistumisilla konferensseihin ja seminaareihin sekä kirjoittamalla tuloksia tutkimuksen eri vaiheissa ja eri konteksteissa (vrt. American Anthropological Association 2012, 363).

Tutkimusraporttini kirjoituskielen valintaa ohjasi kaksitasoinen tutkimusongelmani. Kasvatusantropologista tutkimusotetta koskeva tavoite ei olisi voinut toteutua muuten, kuin suomeksi, joten päädyin kirjoittamaan sekä tutkimusotetta koskevat artikkelit että yhteenvedon suomen kielellä. Suomalaisessa viitekehyksessä tutkimustiedon julkaiseminen espanjaksi ei puolestaan ole tarkoituksenmukaista, joten päädyin kirjoittamaan artikkelit III ja IV englanniksi. Englanninkielisen tekstin koen saavutettavaksi myös espanjalaisen tieteenkentän näkökulmasta. Vaikka informanttien perspektiivistä katsottuna molemmat tässä tutkimusraportissa käytetyt kielet ovat ongelmallisia, voidaan todeta, että mikä tahansa kirjoitusmuodossa oleva raportti saattaisi olla osalle informanteista haasteellinen. Olen käynyt läpi alustavia tutkimustuloksiani suullisesti informanttien kanssa, koska olen kokenut, että heidän olisi vaikeaa tai kielen vuoksi mahdotonta tutustua muuten tuotettuun tietoon (vrt. esim. American Anthropological Association 2012, 363; Ryynänen 2011). Heillä on myös mahdollisuus tutustua espanjankieliseen tutkimustekstiini (Pietilä 2005b).

Tutkimuseettisestä näkökulmasta on tärkeää tarkastella informanttien asemaa läpi tutkimusprosessin. Tällöin keskeiseksi nousevat informanttien vapaaehtoisuus ja tietoisuus tutkimuksesta, tiedon luottamuksellisuus, ihmisten tunnistettavuus, asenne, jolla aineistoon syvennytään sekä tutkimuksen tarkoitus. (Vrt. American Anthropological Association 2012; Geertz 1997, 116; Murphy & Dingwall 2010, 339–342; Reed-Danahay 2010, 407; Skeggs 2010, 437; Wolcott 1994, 356–363.) Kutsun tätä *inhimilliseksi aineiston hyödyntämiseksi*, johon sisältyvät jatkuva reflektio henkilökohtaiseksi tarkoitettun sekä arkaluonteisen tiedon käytössä että kunnioittava vuorovaikutussuhde tutkimusprosessissa ja lopullisessa tutkimusraportissa.

Antropologisessa tutkimuksessa ajan ja paikan suhteen rajaamaton tutkimuskenttä on tutkimuseettisesti(kin) haastava. Havaintoni ovat kohdistuneet erityisesti tutkimuksen alussa kaikkiin kontekstissa oleviin ihmisiin. Näitä arjessa tutkijan eteen virtana tulevia tapahtumia on mahdoton pysäyttää. En siis ole voinut kysyä erityisesti lupaa jokaiselta ihmiseltä, jonka olen kenttätyössäni kohdannut (vrt. American Anthropological Association 2012, 361). Elizabeth Murphy ja Robert Dingwall (2010, 342) tähdentävät, että tutkimuksen näkyvyyden ja näkymättömyyden tasot sekoittuvat monitasoisessa, rajaamattomassa kentässä. Tutkijan tulisi kuitenkin aina toimia tavoitellen oikeudenmukaisuutta ja hyviä tapoja (vrt. American

Anthropological Association 2012, 360–362). Samasta syystä alussa merkittäväksi tutkimusmateriaaliksi määrittämäni valokuva-aineistoa on verrattain hankala hyödyntää tutkimusraportissani, sillä vain pienessä osassa valokuvaustilanteita minulla on ollut mahdollisuus kysyä lupaa niiden käyttöön. Tämän vuoksi käytän tutkimusraportissani vain valokuvia, joissa ihmisten tunnistettavuus on vähäinen.

Toistuvissa ja ohimeneissäkin vuorovaikutussuhteissa, jos välillemme on syntynyt keskusteluyhteys, minulla on ollut mahdollisuus selittää tutkimustyötäni. Lisäksi läsnäoloni kentällä on ollut näkyvää ja ajoittain ihmetystä herättävää. Minut saatiin nähdä ennen kuin minä näin ketään. (Ks. Lappalainen 2007b; vrt. myös Clifford 1986, 12.) Ajattelen siis, että suuri osa kyläläisistä tiesi olemassaolostani ja tutkimuksestani, vaikken koskaan heitä varsinaisesti tavannutkaan. Koulutus- ja kasvatuskokonaisuuksissa tutkijan paikkani oli sen sijaan ilmeinen ja pyysin tutkimusluvut sekä tutkimuksen järjestäjiltä että osallistujilta, samoin menettelin myös kaikkien haastateltavien osalta (esim. Spindler & Spindler 1992, 74). Kolme täydennyskoulutukseen osallistujaa ei halunnut tulla haastatelluiksi, mutta myös he suostuivat koulutustapahtumien ja siihen liittyvän informaalin kontekstin havainnointiin. Haastattelusta kieltäytymisen tulkitsin kokeiluksi ja haastamiseksi (vrt. Hynninen & Hakala 2007, 215). Tutkijana myös minun tuli rakentaa omaa toimijuuttani neuvottelujen kautta (vrt. Lappalainen 2007b, 82). Koska pyysin haastateltuja osatutkimuksen alkuvaiheessa, ymmärrän, ettei tarvittavaa luottamusta oltu luotu välillemme. Vaikka tuo luottamus myöhemmin rakentui, en koskaan pyytänyt uutta lupaa haastatteluille, koska haastatteluhetkeksi kaavailemani aika, koulutuksen aloitus, oli ainutlaatuisuudessaan mennyt ohi. (Vrt. Murphy & Dingwall 2010, 342.) Laadullisen tutkimuksen tulokset eivät saa olla niin sattumanvaraisia, että yksittäisten haastattelujen merkitys olisi perustavanlaatuinen tutkimustulosten kannalta, eteenkään, kun aineisto tuotetaan menetelmätriangulaatioon nojaten (vrt. esim. Maxwell 2010, 284–285; Spindler & Spindler 1992, 65, 72).

Päätin käyttää tutkimuskontekstista sen oikeaa nimeä keskusteltuani asiasta paikallisessa tieteellisessä kontekstissa. Päädyimme tähän ratkaisuun tehdessäni monografista kertomustani (Pietilä 2005b), koska koimme, ettei tutkimukseni sisältänyt mitään niin arkaluonteista, mikä estäisi nimen käytön (vrt. American Anthropological Association 2012, 360–361). Lisäksi kontekstin syvempi kuvaus, joka oli monografiassani olennainen, olisi joka tapauksessa paljastanut nimen. Väitöskirjatutkimukseni näkökulmasta informantteja suojaa nyt myös kieli, joskaan sitä ei voida pitää ehdottomana esteenä tunnistamiselle tai anonyymiteetin suojana (vrt. esim. Judén-Tupakka 2000, 38–39; Tapaninen 1996, 8). Koska koulutusprosesseihin osallistui rajattu määrä ihmisiä, heidän tunnistamisensa olisi suhteellisen helppoa. Tämän vuoksi olen käyttänyt pseudonyymejä ryhmittäin. Vaikka tämä tapa vie mahdollisuuden seurata yhden informantin tarinaa, koen sen oikeutetuksi myös tutkimusongelman asettelun näkökulmasta (vrt. esim. Tapaninen 1996, 9).

Olen läpi tutkimusprosessini pyrkinyt refleктоimaan oman positioni vaikutuksia tuotettavaan tietoon hyödyntääkseni aineistoa inhimillisesti. Luottamukselliset keskustelut, olivatpa ne kirjattu ylös tarkkaan, summittaisesti tai vain piirtyneet muistiini, ovat ohjanneet tutkimustani ja olleet tutkimusprosessini suola. Ne ovat selkeyttäneet analyysiäni ja antaneet viitteitä asioiden (uudelleen)tulkinnan suunnista. Olen kuitenkin jättänyt niiden eksplisiittiset sisällöt pois lopullisesta tutkimusraportistani. (Vrt. Tapaninen 1996, 12.) Nauhoitetuissa haastatteluissa, joissa tilanne kääntyi tutkimusongelmani näkökulmasta toisarvoiseksi, mutta ihmisyyden näkökulmasta merkittäväksi, pysäytin nauhoituksen ja jatkoin sitä, kun asia palautui raiteilleen, esimerkiksi tunnekuohon jälkeen. Samoin olen jättänyt pois avainaineistostani kaksi haastattelua, koska näiden ihmisten tunnistettavuus olisi ollut helppoa. Oletan, että heidän kokemustensa mukaan ottaminen analyysiin olisi voinut vaikuttaa tuloksiin merkittävästi siten, etteivät ne olisi enää olleet kontekstia kuvaavia.

Kunnioittava vuorovaikutussuhde tarkoittaa tasa-arvoista suhdetta tutkijan ja informantin välillä, mikä edellyttää subjekti–objekti-dikotomian hylkäämistä. Koen pystyneeni poistamaan tämän ongelman jo tutkimusongelman asettelulla ni sekä toisaalta käyttämieni menetelmien avulla. Olen tutkimuksellani pyrkinyt tuomaan esiin naisten toimijuutta. (Vrt. Ojala 2010, 359.) Tutkimusprosessin eri vaiheissa naisilla on ollut myös selvä aktiivinen rooli. He ovat eläneet sitä, mitä minä olen ollut havaitsemassa, he ovat sanallistaneet omaa elämismaailmaansa oman harkintansa ja valintansa kautta, ja minä olen kuunnellut ja vastaanottanut tietoa. (Ks. esim. Alasuutari 2001, 148–150.) Tietoa on työstetty yhdessä, dialogeissa (ks. Freire 1972). Olen tietoinen kuitenkin myös siitä, että aktivoimalla naisia kertomaan kokemuksistaan ja rohkaisemalla heitä ottamaan askeleita kohti heidän hahmottamiaan uusia toimijuuksia, olen myös saattanut horjuttaa sitä tasapainoa, johon heidän arkensa on perustunut (vrt. Murphy & Dingwall 2010, 347). Yhtäältä, näkyväksi ja kuuluvaksi tekemisen, valtarakenteiden rikkomisen ja ulkoisen valtaistumisen voidaan katsoa toteuttavan kriittisen tutkimuksen perimmäiset tavoitteet (vrt. esim. Hakala & Hynninen 2007, 223–224; hooks 1994; Kuronen 2004, 292–293; Skeggs 2010, 437; Suoranta 2005). Katariina Hakala ja Pirkko Hynninen (2007, 223) korostavat, että tutkijan tehtävänä onkin sanallistaa se kontekstissa oleva tieto, mistä ei puhuta tai ei ”*ikään kuin*” voida puhua (ks. myös Spindler & Spindler 1992, 72–73).

Tutkimustiedon käytettävyyteen ja merkitykseen liittyy olennaisesti mahdollisuus sen *subteuttamiseen* (Alasuutari 2001, 240–251) kontekstien reunaehdot huomioiden (ks. Berry 1990, 94–96; Suoranta 2008, 15). Ajattelen, että tutkimusotetta käsittelevät tulokseni ovat käytettävissä pitkälti sellaisenaan. Niiden merkitys syntyy kasvatustieteen antropologian hajanaisuuden sekä yhteiskunnallisen tilauksen myötä. Tutkimukseni osoittaa, kuinka kasvatustieteen antropologista tutkimusotetta voidaan soveltaa erilaisiin kasvatukseen ilmiöihin vaihtelemalla käytettyjä tutkimusmene-

telmiä tarkoituksenmukaisesti kontekstin olosuhteet huomioiden. Yhteenvetona voidaan todeta, että kasvatustieteellisellä tutkimusotteella olisi paljon annettavaa suomalaisen kasvatustieteelliseen tutkimusperinteeseen, mutta se vaatii tietoista keskustelua ja rajanvetoja läheisiin tutkimusotteisiin sekä työtä käsitteistön yhdenmukaistamiseksi. Vasta erotekojen myötä sekä käsitteiden selkeytyessä voidaan todentaa kasvatustieteellisen tutkimuksen paikka ja tieteelliset kriteerit. Tätä kautta voidaan saada täysi hyöty tutkimusotteen ymmärtävästä, kulttuuri-sensitiivisestä ja holistisesta otteesta, joka mahdollistaa kasvatuksen tarkastelun kasvatuksellisten ilmiöiden, eri kontekstien ja näkökulmien välillä.

6.2 Yhteenkiedotut ajatukset

”(...) yhteiskuntatieteilijän tehtäväksi on kirjoittamisen ja julkaisemisen lisäksi tullut osallistuminen ja yhteistoiminta, eli taisteleva tutkimus.” (Suoranta & Ryynänen 2014, 15.)

Toimijuus ja voimaantuminen kasvatuksellisissa prosesseissa ovat ajankohtaisia ja universaaleja aiheita. Olen pyrkinyt tutkimuksessani vaihe vaiheelta kietomaan henkilökohtaisista tiedoista merkittäviä kokonaisuuksia niin, että toimijuuden ja voimaantumisen limittyminen ja kasvatus- ja koulutusprosessien merkitys jäsenyisivät tutkimuskentän, aineiston sekä lopullisen tekstuaalisen muodon valossa ymmärrettäväksi lukijalle. Tarkoitukseni on ollut tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää myös tutkimuskontekstin ulkopuolella.

Tutkimuksen tarkastelukulmasta naisten toimintakenttä oli jaettavissa analyttisiin kategorioihin, toisistaan erillisiin konteksteihin – koti, työ ja koulutus. Konteksteihin liitetyt käsitykset muokkasivat siihen liitettyä toimijuutta ja sen merkityksiä (vrt. Ronkainen 1999, 55–56, 65). Havaitussa todellisuudessa ja naisten oman kokemusmaailman näkökulmasta kontekstit eivät olleet toisistaan erillisiä, vaan ne muodostivat yhdessä ajan ja paikan kokonaisuuden, olemisen tilan jatkumon. Siirtymät tilasta toiseen tekivät havaittaviksi toiminnan muutoksen, jota voisi kutsua *roolinotoksi* tai *toimijuteen asettumiseksi*, toimijuuden sisäiset merkitykset sen sijaan vaikuttivat virtaavan toisiinsa. (Vrt. Jokinen 2005, 13; Ojala 2011, 344.) Myös voimaantuminen oli havaittavissa enemmän yhdessä kontekstissa kuin toisessa, esimerkiksi se tuli vahvemmin esiin koulutuksellisessa toiminnassa kuin kotona (vrt. Siitonen 1999). Naisten välittämien kertomusten ja omien havaintojeni mukaan sisäisen voimaantumisen kokemukset, erityisesti niiden välittyminen toiminnan ja ulkoisen voimaantumisen tasolle, yhdessä toiminnallisessa kokonaisuudessa ja yhden sosiaalisen verkoston sisällä vahvistivat kuitenkin positiivisia kokemuksia, vaihtoehtoisten toimintatapojen omaksumista myös muissa konteksteissa (vrt. Järvelä 2009; Siitonen 1999).

Tutkimukseni luoma aikaa ja eri kasvat- ja koulutusprosesseja läpileikkaava näkökulma osoittaa, että kontekstilähtöinen organisoitu kasvatuksellinen toiminta voi olla merkityksellinen ja voimaantumista tukeva sekä yksittäiselle ihmiselle että koko yhteisölle (vrt. Aittola 2001). Osallistujista voi tulla myös yhteisön muutosagentteja (vrt. Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 347; ks. myös Freire 1972), kun he saavuttavat aktiivisen toimijuuden ja rikkovat annettuja rajoja. Toiminnallaan ja asenteillaan he haastavat muita mukaan näkyvään muutokseen. Arjen toiminnossa koetut ja havaitut muutokset ovat avainasemassa toimijuuden neuvotteluissa. Tämän vuoksi tavoitteellisen kasvatuksellisen toiminnan reunaviivoja suunnattaessa ei tule unohtaa *kulttuurisensitiivistä ja kontekstilähtöistä* asennetta (vrt. esim. Suoranta 2008, 14). Yhteistyö ja dialogi kontekstin ja sen eri tasoilla toimivien kasvatuksellisten toimijoiden ja toimintojen välillä ovat todellisen muutoksen näkökulmasta tärkeitä. Toteutuakseen tämä tarvitsee tutkimuksen ja toiminnan yhteenkietoutumista, mikä on ominaista sekä kasvatusanthropologiselle tutkimukselle että kriittiselle pedagogiikalle. Tutkimukseni merkityksen ja voimaantumisen tarkastelukulmasta on huomioitava myös, että tutkimukseen osallistuminen, oman arjen ja elämänkerran kriittinen tarkastelu ja jakaminen osoittautuivat naisille merkitykselliseksi, lisäksi ne vahvistivat koulutusprosessien tavoitteita. (Vrt. Freire 1972; Skeggs 2010, 437; Tolonen & Palmu 2007, 111; ks. myös Murphy & Dingwall 2010, 339; Suoranta & Rynänen 2014.)

Kasvatuksellisten prosessien, informaalin ja non-formaalin kasvatuksen ja formaalin koulutuksen tarkastelu ihmisten kokemusmaailman ja heidän arkensa kautta avaa mahdollisuuksia hahmottaa prosessien merkityksiä sekä niiden luomia mahdollisuuksia ja reunaehtoja todentuneelle toimijuudelle (vrt. Suoranta 2008, 15–16). Se mahdollistaa koulutusprosessien välisen vuoropuhelun ankkuroidessaan prosessit toimijan näkökulmaan. Osallistuvalla ja tiedostavalla tutkimusprosessilla voidaan tehdä muutoksia ja niiden mahdollisuuksia näkyväksi ja vahvistaa näin aktiivista toimijuutta (Suoranta & Rynänen 2014, 21).

Luomani ajatusrakennelma ottaa osaa eurooppalaiseen keskusteluun aktiivisesta kansalaisuudesta, elinikäisen oppimisen merkityksistä (vrt. Aittola 2001, 59, 85–86) ja käytänteistä sekä jaetusta kasvatustavasta. Tutkimukseni on hyödynnettävissä, kun pohditaan ratkaisumalleja yhteisöllisen kasvatuksen haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Se tarjoaa tarkastelukulmia sekä toimijuuden tutkimukseen että rinnakkaisia toimijuuksia vahvistaviin käytänteisiin. Kontekstin reunaehdot huomioiva tutkimusote ja kulttuuriseen ymmärrykseen pohjautuva kasvatusanthropologinen tieto tarjoavat uusia tarkastelukulmia niihin kasvatuksesta ja koulutuksesta käytäviin neuvotteluihin, joiden pohjalle muutoshaluista ja muutoshakuista yhteiskunnallista ja kulttuurista toimintaa rakennetaan. Tiedostavien kasvatustavien kautta voidaan tukea hyvinvointia ja inhimillistä kasvua sekä murtaa arvottavia ja epäoikeudenmukaisia valtasuhteita. (Vrt. Freire 1972; hooks 1994; Suoranta 2005.)

LÄHTEET

- Aittola, Tapio. 2001. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy, 59–89.
- Aittola, Tapio & Suoranta, Juha. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Pertti. 2001. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino
- American Anthropological Association. 2012. Code of Ethics (2009). Teoksessa A.C.G.M. Robben & J.A. Sluka (toim.) *Ethnographic fieldwork. An anthropological reader*. Chichester, West Sussex, UK, Malden MA: Wiley-Blackwell, 359–364.
- Andalucía Orienta. 2004. Julkaisematon tiedote.
- Andrade, Rosi, & Stevens Sally. J. 2011. Finding voice: From relationship to literacy, the potential of women's literature study groups. Teoksessa M. Miller & K. P. King (toim.) *Our stories, ourselves. The EmBODYment of women's learning in literacy*. Charlotte, NC: Age Publishing, 137–150.
- Antikainen, Ari. 1998. *Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, Ari. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämäntietä*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 251–309.
- Audi, Robert. 1998. *Epistemology. A contemporary introduction to the theory of knowledge*. London, N. Y.: Routledge.
- Ayuala Rubio, Ariadna. 2008. Actitude y pautas de comportamiento de la población gitana de la Comunidad de Madrid en relación a su salud. [Madridin romaaniväestön terveyteen liittyvät asenteet ja käyttäytymismallit.] Madrid: Instituto de Salud Pública de la Comunidad de Madrid, Universidad Complutense de Madrid. www.madrid.org. (luettu 12.4.2014)
- Ayuntamiento de Dúrcal. [Dúrcalin kunta.] <http://195.57.47.9/web/ayuntamiento-de-durcal/inicio>. (luettu 12.4.2014)
- Barrio Maestre, Jose María. 1995 El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. [Sosiaalitieteiden anti kasvatusantropologialle.] *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 159–184.
- Bernal-Martínez de Soria. 2008. Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. [Nykykasvatusantropologian keskeiset teemat.] *Educación y educadores*, 11(1), 129–144. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/721>. (luettu 10.4.2014)
- Berry, John. W. 1990. Imposed etics, emics, and derived etics. Their conceptual and operational status in cross-cultural psychology. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.) *Emics and etics. The insider/ outsider debate*. Newbury Park, Calif: Sage, 84–99.
- Bullet Tenas, Cristina. 1996. Roles e identidades de género: Una construcción social. [Sukupuolen roolit ja identiteetit. Sosiaalisen rakentumisen näkökulma] Teoksessa M. A. García de León, Marisa García de Cortázar & F. Ortega (toim.) *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Editorial Complutense, S. A, 273–308.

- Burbules, Nicholas. C., & Berk, Rupert. 1999. Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. Teoksessa T. S. Popkewitz & L. Fendler (toim.) *Critical theories in education*. New York, NY: Routledge, 45–66.
- Clifford, James. 1986. Introduction; Partial truths. Teoksessa J. Clifford & G. E. Marcus (toim.) *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, L.A, London: University of California Press, 1–26.
- Coffey, Amanda. 1999. The Ethnographic self. *Fieldwork and the representation of identity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Coffey, Amanda. 2005. ”Toisen kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 213–223.
- Collier, George. 1997 (1987). *Socialistas de la Andalucía rural. Los revolucionarios ignorados de la Segunda República*. [Andalusian maaseudun sosialistit. Toisen tasavallan huomiotta jääneet vallankumoukselliset]. España: Anthropos Editorial.
- Comas d’Argemir, Dolores. 2000. *Mujeres, familia y estado del bienestar*. [Naiset, perhe ja hyvinvointivaltio.] Teoksessa T. del Valle (toim.) *Perspectivas feministas desde antropología social*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A, 187–204.
- Davis, Kathy. 2003. *Biografía como metodología crítica*. [Elämäkerta kriittisenä metodologiana.] *Historia, antropología y fuentes orales. Memoria Rerum* 30(3), 153–160.
- Díez, Carmen. 2000. *Maternidad y orden social. Vivencias del cambio*. [Äitiys ja sosiaalinen järjestys. Muutoksen kokemukset.] Teoksessa T. del Valle (toim.) *Perspectivas feministas desde antropología social*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A, 155–185.
- Driessen, Henk. 1981. *Agro-town and urban ethos in Andalusia*. Julkaisematon väitöskirja. Catholic University, Nijmegen, Netherlands.
- Durkheim, Émile. 1990 (1893). *Sosiaalisesta työnjaosta*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Emerson, Robert, M., Fretz, Rachel I, Shaw, Linda, L. 2010 (2001). *Participant observation and fieldnotes*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. L.A, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, 352–368.
- Engels, Friedrich. 1974 (1884). *Perheen, yksityisomaisuuden ja valtion alkuperä*. Yhdistettynä Lewis H. Morganin tutkimuksiin. Moskova: Kustannusliike edistys.
- ESECA, 2003. *Plan estratégico*. [Strateginen suunnitelma.] Sociedad de estudios Económicos de Andalucía. S. A.
- Eteläpelto, Anneli. 2009. *Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa*. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Evans-Pritchard, Edward Evan. 1969 (1940). *The Nuer: a description of the modes of livelihood and political institutions of a Nilotic people*. New York: Oxford University Press.
- Fingerroos, Outi. 2003. *Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa*. *Elore*, 2. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. http://www.elore.fi/arkisto/2_03/fin203c.html. (luettu 12.4.2014)
- Fraser, Nancy. 1992. *Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy*. Teoksessa C. Calhoun (toim.) *Habermas and the public sphere*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 109–142.
- Freire, Paulo. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. London: Latimer Trend & Co. Ltd. Whitstable.
- Fritz Horzella, Heidi. 1999. *Mujeres rurales y sus representaciones de la realidad: Un acercamiento a la construcción de la identidad de género femenina*. [Maaseudun naiset ja heidän todellisuuden kuvauksensa: Lähestymisiä feminiinisen identiteetin rakentumiseen.] *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 109–120. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n3/art07.pdf>. (luettu 12.4.2014.)

- Gálvez Muñoz, Lina, & Matus López, Mauricio. 2010. Trabajo, bienestar y desarrollo de las mujeres en el ámbito rural Andaluz. [Naisten työ, hyvinvointi ja kehitys Andalusian maaseutu ympäristössä.] Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- García de León, María Antonia. 1994. Élités discriminadas. Sobre el poder de las mujeres. [Sorretut eliitit. Teksti naisten vallasta.] Barcelona, Santa Fé de Bogota: Anhropos.
- Geertz, Clifford. 1983. Local knowledge: Further essays in interpretative anthropology. U.S.A: Basic Books.
- Geertz, Clifford. 1993 (1973). The Interpretation of cultures. Selected essays. London: Sage.
- Geertz, Clifford. 1997 (1988). El antropólogo como autor. [Works and lives: the anthropologist as author]. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Holland, Jane. 2004. Ystäviä vai vihollisia? Tulkintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Teoksessa M. Liljesröm (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Jyväskylä: Vastapaino, 169–190.
- Gordon, Tuula. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurmann-Solin & I. Pyytiäinen. Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Gothóni, Rene. 1997. Eläytyminen ja etääntyminen kenttätutkimuksessa. Teoksessa A-M. Viljanen & M. Lahti (toim.) Kaukaa haettava, kirjoituksia antropologisesta kenttätutkimuksesta. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 136–148.
- Hakala Katariina & Hynninen, Pirkko. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209–227.
- Hannerz, Ulf. 1998. Transnational research. Teoksessa H. Russell Bernard (toim.) Handbook of methods in cultural anthropology. Walnut Creek: AltaMira Press, 235–256.
- Harris, Marvin. 1990. Emics and etics revisited. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.) Emics and etics. The insider/ outsider debate. Newbury Park, Calif: Sage, 48–61.
- Heikkilä-Laakso, Kristiina, & Heikkilä, Jorma. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä: irtiottoa keskin-kertaisuudesta. Turku: University of Turku.
- hooks, bell. 1994. Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. N. Y, London: Routledge. / Suomennettu: Vapauttava kasvat. 2007. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Ingold, Tim. 2008. Anthropology is *not* ethnography. Radcliffe-Brown lecture in Social Anthropology. British Academy. 12.03.2007, University of Edinburgh. www.proc.britac.ac.uk. (luettu 25.4.2014)
- Jociles, María Isabel. 2007. Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. [Näkökulma kasvatustutkimukseen Espanjassa: nykytilanne ja bibliografiset resurssit.] Revista de Antropología Social, 16, 67–116.
- Jokinen, Eeva. Aikuisten arki. 2005. Gaudeamus: Helsinki
- Judén-Tupakka, Soila. 2000. Daya naisten maailman välittäjän. Kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita ylägyptiläisiä koskeva tutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Judén-Tupakka, Soila. 2003. Kasvatustutkimuksen historiasta ja keskeisistä käsitteistä – enkulturaatio, siirtymärituaalit ja transkulturaatio. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) Kasvatuksen yhteisöt – Uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 311–323.
- Järvinen, Tomi. 2009. Voimaantumisen (empowerment) arvioinnin haasteita. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 11(1), 8–17.
- Keskitalo, Pigga. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatustutkimuksen keinoin. Guovdageaidnu : Sámi allaskuvla.
- Kokkonen, Jussi. 2005. Kosovalaisten oppilaiden koulusuoriutumisen John Ogbun makrotason mukaan tulkittuna. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kuronen, Marjo. 2004. Valtaistumista vai voimavaraistumista - Feministisiä näkökulmia empowermentiin sosiaalityön käsitteenä ja käytäntönä. Teoksessa Marjo Kuronen, Riitta Granfelt, Leo

- Nyqvist ja Päivi Petrelius (toim.) Sukupuoli ja sosiaalityö. Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 277–296.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia etnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Laine, Kaarlo. 1997. Ameba pulpetissa: koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Kaarlo. 2000. Koulukuvia. Jyväskylä: SoPhi.
- Lappalainen, Sirpa. 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 7–14.
- Lappalainen, Sirpa. 2007b. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Lett, James. 1990. Emics and etics: Notes on the epistemology of anthropology. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.) Emics and etics. The insider/ outsider debate. Newbury Park, Calif: Sage, 127–142.
- Linkola, Inker-Anni. 2014. Saamelaisen koulun kielimaisema – etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa. Diedut 2/2014. Sámi allaskuvla: Koutokeino.
- López-Casero, Francisco. 1994. La redefinición del pueblo. Entorno sociológico del desarrollo local en la España meridional. [Kylän uusi määritelmä. Etelä-Espanjan paikallisen kehityksen sosiologinen ympäristö.] Teoksessa F. López-Casero, W. L. Bernecker & P. Waldmann (toim.) El precio de la modernización. Formas y retos del cambio de valores en la España de hoy. Madrid: Iberoamericana, 327–356.
- López-Casero, Francisco. 1999. Pueblo y sociabilidad. Formas de vida urbana en el Mediterraneo. [Kylä ja sosiabiliteetti. Urbaanin elämän muodot Välimerenmaissa.] Anales de la Fundación Joaquín Acosta, 16, 177–205.
- López-Casero, Francisco. 2000. Sobre la desigualdad social en las agrocidades mediterráneas. [Sosiaalisesta epätasa-arvosta Välimerenmaiden agraalikaupungeissa.] Revista Internacional de Sociología. Tercera epoca, 25, 176–206.
- Malinowski, Bronislaw. 1984 (1922). Argonauts of the western Pacific: an account of native enterprise and adventure in archipelagoes of Melanesian New Guinea. Prospect Heights: Waveland.
- Maxwell, Joseph, A. 2010. Validity: How might you be wrong? Teoksessa W. Luttrell (toim.) Qualitative educational research. Readings in reflexive methodology and transformative practice. New York, London: Routledge, 279–287.
- Mead, Margaret. 2002 (1970). Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. [Culture and commitment – A study of the generation gap.] Barcelona: Gedisa.
- Moore, Henrietta. L. 1991 (1988). Antropología y feminismo. [Femism and anthropology.] Madrid: Cátedra.
- Moore, Henrietta. L. 1999 (1994). A Passion for a difference. UK: Polity Press.
- Mullighan, John & Griffin, Colin. 1992. Empowerment through experiential learning: Explorations of good practice. London: Kogan Page.
- Murphy, Elizabeth & Dingwall, Robert. 2010 (2001). The ethics of ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. L.A., London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, 339–351.
- Narotzky, Susana. 1995. Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales. [Nainen, naiset, sukupuoli. Kriittinen lähestyminen naistutkimukseen sosiaalitieteissä.] Monografías 14. España: CSIC, R. B. Servicios Editoriales S.A.
- Niemelä, Seppo. 2001. Elinikäinen oppiminen ja osaamisyhteiskunnan haasteet. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Helsinki: Gummerus, 15–29.

- Ogby, John. 1988. Culture, development, and education. Teoksessa A. D. Pellegrini (toim.) *Psychological bases for early education*. Chichester: John Wiley & Sons, 245-273.
- Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Ojala, Hanna. 2010. Opiskelemissa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa. Tampere: Tampere University Press.
- Ojanen, Karoliina. 2011. Tyttöjen toinen koti – Etnografinen tutkimus tyttökuultuurista ratsastustalleilla. Helsinki: SKS.
- Oikarinen-Jabai, Helena. 2008. Syrjän tiloja ja soraääniä. Performatiivista kirjoittamista Suomen ja Gambian välimaastoissa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Ortega, Félix. 1994. El mito de la moderización. Las paradojas del cambio social. [Modernisaation myytti. Sosiaalisen muutoksen paradoksit.] Barcelona: Anthropos.
- Palmu, Tarja. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Palmu, Tarja. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi –yhteenkietoutumia. Teoksessa (toim.) S. Lapalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Paju, Petri. 2009. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura.
- Pérez Yruela, Manuel. 2004. Sobre Andalucía y los andaluces. [Andalusiasta ja andalusialaisista.] Teoksessa *Los andaluces*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Obras Públicas y Transporte, 193–213.
- Pietilä, Piritta. 2002. Perinteiden kahleet ja uudet tuulet – kasvasantropologinen tutkimus eteläspanjalaisesta maalaiskylästä. Julkaisematon Pro Gradu –tutkielma. Lapin Yliopisto.
- Pietilä, Piritta. 2005a. Naiseuden tuottaminen ja naisten maailma – kasvasantropologian ja feministisen antropologian kohtaamisia. Teoksessa S. Havu-Nuutinen & M. Heiskanen (toim.) *Yhtenäistyvät vai erilaistuvat oppimisen ja koulutuksen polut*. Kasvatustieteen päivien 2004 julkaisu. Joensuun yliopisto: Suomen kasvatustieteellinen seura, 302–310.
- Pietilä, Piritta. 2005b. Vidas en el tiempo. Aproximación a la vida de un pueblo y sus mundos femeninos. [Elämänkulkuja ajassa. Lähestymisiä erään kylän elämään ja sen naisten maailmoihin.] Julkaisematon jatko-opintotutkimus. Granadan yliopisto.
- Pietilä, Piritta. 2006. Näköaloja kasvasantropologiaan. *Kasvatus*, 37(5), 430–441.
- Pietilä, Piritta & Lauhamaa, Pigga. 2008. Kasvasantropologinen tutkimusprosessi – tutkija kulttuurisen ymmärryksen tiellä. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*. Kasvatustieteen päivien 2006 julkaisu. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 439–455.
- Pietilä, Piritta. 2009. A space of our own: Non-formal education for elder women in Andalusia. *European Journal of Women's Studies*, 16(1), 53–66.
- Pietilä-Litendahl, Piritta & Uusiatti, Satu. 2014. Finding empowerment through continuing training – Spanish women's perceptions. *The Journal of Studies in Education*, 4(1), 154–171.
- Pike, Kenneth. 1990. On the emics and etics of Pike and Harris. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.) *Emics and etics. The insider/ outsider debate*. Newbury Park, Calif: Sage Publications, 28–47.
- Pitt-Rivers, Julian. 1977. *The Fate of shechem or politics of sex – Essays in the anthropology of Mediterranean*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Pitt-Rivers, Julian. 1989 (1971). *Un pueblo de la sierra: Grazalema*. [Kylä vuoristossa, Grazalema.] Alianza Editorial.

- Polkinghorne, Donald E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(2), 5–23.
- Prix, Irene. 2014. How fields of study and gender segregation affect social stratification in Finland. *Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 80*. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Radcliffe-Brown, Alfred, Reginald. 1968. *Structure and function in primitive society: Essays and addresses*. London: Cohen & West.
- Rastas, Anna. 2007. *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere: Tampere University Press.
- Real Academia Española. 1992. *Diccionario de la lengua española*. [Espanjan kielen sanakirja.] Madrid: Espasa.
- Reed-Danahay, Deborah. 2010. (2001) *Autobiography, intimacy and ethnography*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. L.A., London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, 407–425.
- Rodwell, Christine. 1996. An analysis of the concept of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 23(2), 1–16.
- Ronkainen, Suvi. 1999. *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rowlands, Jo. 1997. *Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras; un modelo para el desarrollo*. [Voimaantumien ja Hondurasin maaseudun naiset.] Teoksessa M. León. (toim.) *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: TM Editores U.N. Facultad de Ciencias Humanas, 213–245.
- Ruiz Corbella, Marta. 2002. *Aprender para el cambio: la educación ante un nuevo siglo*. [Oppiminen muutoksessa: kasvatustieteellinen tutkimus vuosikymmenellä.] Teoksessa H. Bouché Peris, M. García Amilburu, J.M. Quintana Cabanas & M. Ruiz Corbella (toim.) *Antropología de la educación*. Madrid: Editorial Síntesis, 207–226.
- Ryynänen, Sanna. 2011. *Nuoria reunoilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä*. Tampere: Tampere University Press
- Sampedro Gallego, María del Rosario. 1995. *Mujer y ruralidad: Un análisis de las relaciones de género desde la perspectiva del hábitat*. [Nainen ja maaseutu: Sukupuolten väliset suhteet asuinpaikan perspektiivistä.] Teoksessa M. A. García de León, Marisa García de Cortázar & F. Ortega (toim.) *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Editorial Complutense, S. A., 137–156.
- Sanmartín, Ricardo. 2003. *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. [Havainnointi, kuunteleminen, vertaileminen ja kirjoittaminen. Laadullisen tutkimuksen käytäntö.] Barcelona: Ariel, Antropología.
- Serdio Sánchez, Carmen. 2004. *Envejecimiento, mujer y educación. Estudio cualitativo sobre la participación educativa de la mujer*. [Ikääntyminen, nainen ja koulutus. Laadullinen tutkimus naisten koulutukseen osallistumisesta.] España: Grupo Editorial Universitario.
- Siikala, Jukka. 1997. *Kulttuurin käsite ja etnografian ongelma*. Teoksessa A-M. Viljanen & M. Lahti (toim.). *Kaukaa haettava, kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä*. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 20–34.
- Siitonen, Juha & Robinson, Heljä. 1998. *Siitonen J & Robinson HA (1998) Empowerment: Links to teachers' professional growth*. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers' personal and professional growth*. Oulu: Oulun yliopisto, 165–191.
- Siitonen, Juha. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Skeggs, Beverley. 2002. (1997) *Formations of class & gender*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Skeggs, Beverley. 2010. (2001) *Feminist ethnography*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. L.A., London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, 426–442.

- Spencer, Jonathan 2010. (2001) *Ethnography after postmodernism*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. L.A, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, 443–452.
- Spindler, George & Spindler Louise. 1992. Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. Teoksessa M. D. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (toim.) *The Handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, 53–92.
- Spindler, George & Hammond, Lorie. 2000. The use of anthropological methods in educational research: Two perspectives. *Harvard Educational Review* 70(1), 39–48.
- Spindler, George & Spindler Louise. 2000. *Fifty years of anthropology and education. 1950–2000. A Spindler anthology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stromquist, Nelly. P. 1995. The theoretical and practical bases for empowerment. Teoksessa C. Medel-Añonuevo (toim.) *Women, education and empowerment. Pathways towards autonomy*. Germany: UNESCO Institute for Education, 13–22.
- Stromquist, Nelly. 1997. La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de educación. [Voimaantumisen etsintää: miten kasvatus voi edistää. Teoksessa M. León. (toim.) *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: TM Editores U.N. Facultad de Ciencias Humanas, 75–95.
- Stromquist, N. P. 2002. Education as means for empowerment of women. Teoksessa J. L. Parpart, S. M. Rai, & K. Staudt (toim.) *Rethinking empowerment: Gender and development in global/local world*. London: Routledge, 22–38.
- Stromquist, Nelly. P. 2011. Women and education in early twenty-first century: A global perspective. *Higher Education and Global Gender Equality*, 40(2). http://aacu.org/ocww/volume40_2/feature.cfm?section=1. (luettu 12.4.2014)
- Stromquist, Nelly. P. 2013. Education policies for gender equity: Probing into state responses. *Education Policy Analysis Archives*, 21(65). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1338>. (luettu 12.4.2014)
- Suoranta, Juha. 2005. *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, Juha. 2008. *Suomalaisen kasvatustutkimuksen neljä kautta. Päivitetty käsikirjoitus tekstistä Kasvatustutkimus ja (seikkailu) kasvatuksen tutkimus*. 1999. Teoksessa J. Suoranta (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen*. Professori Matti Telemäen juhla-kirja. Tampere: Taju, 130–170/1–19. <http://suoranta.files.wordpress.com/2008/07/suomalaisen-kasvatustutkimuksen-nelja-kautta.pdf>. (luettu 12.4.2014)
- Suoranta, Juha & Rynnänen, Sanna. 2014. *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into.
- Syrjäläinen, Eija. 1990. *Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun 4. vuosiluokalta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tapaninen, Anna-Maria. 1996. *Kansan kodit ja kaupungin kadut, Etnografinen tutkimus eteläitalialaisessa kaupungissa*. Helsinki: Suomen antropologinen seura.
- Thurén, Britt-Marie. 1993. *El poder generizado*. [Sukupuolittunut valta.] Madrid: Instituto de Investigaciones feministas. Universidad Complutense de Madrid y Dirección General de la Mujer.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja. 2007. *Etnografia, haastattelu ja valta (positiot)*. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- del Valle, Teresa. 2001. *Asociacionismo y redes de mujeres ¿Espacios puente para el cambio? [Yhdistystoiminta ja naisten sosiaaliset verkostot. Siltatilana muutokselle?]* *Hojas de Warmi*, 12, 131–51.
- Villegas Molina, Francisco. 1971. *El Valle de Lecrín*. [Lecrínin laakso.] Tesis doctorales de la Universidad de Granada. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Granada: Universidad de Granada.
- Villegas Molina, Francisco. 1975. *El Valle de Lecrín*. *Temas de Andalucía* 34. [Lecrínin laakso. Andalusiassa teemoja 34.] Granada: Obra Cultural de la Caja de Ahorros de Granada.

- Wolcott, Harry. 1994. Transforming qualitative data. Description, analysis and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wulf, Christoph. 2002. Anthropology of education. History and theory of anthropology. Münster: Lit.
- Young, Kate. 1997. El Potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación. [Muutoksen mahdollisuus käytänteissä: kollektiivinen voimaantuminen ja suunnitteluprosessi.] Teoksessa M. León (toim.) Poder y empoderamiento de las mujeres. Bogotá: TM Editores U.N. Facultad de Ciencias Humanas, 99–118.
- Yliraudanjoki, Virpi. 2010. Mikä luokaton lukio? Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksissä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ylitapiola-Mäntylä, Outi. 2009. Hoivaa, opettajuutta ja johtajuutta –Lastentarhanopettajan liikettä päiväkodissa. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 189–209.
- Zimmerman, Marc. A. 1995. Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599.
- Yuval-Davis, Nira. 1997. Gender and nation. London: Sage.
- Yuval-Davis, Nira & Stoetzler, Marcel. 2002. Imagined boundaries and borders: A gendered gaze. *The European Journal of Women's Studies*, 9(3), 329–345.

Tilastot

- IEA. Instituto Estadística de Andalucía. [Andalusian tilastokeskus.] 1975–2004. <http://www.junta-deandalucia.es/institutoestadistica/sima>. (luettu 12.4.2014)
- INEM. Instituto Nacional de Empleo. [Kansallinen työvoimainstituutti.] 1999–2004. Observatorio ocupacional del SPEE de Granada. [Granadan työllisyystilasto.]

Sanomalehtilähteet

El Valle de Lecrin. 1925–1927. n° 15–30 (uudispainos); 1999–2005. n° 50–128.

Suulliset lähteet

Asiantuntijahaastattelut: yhteensä 12, haastateltavia 11

Maanviljelyn ja maatalouden keskus 14.7.2004

Kirkko 15.7.2004

Työvoimatoimisto 20.7.2004

Nuorisotalo 20.7.2004

Naisasioiden keskus 21.7.2004

Sosiaalipalvelu 26.7.2004

Andalucía Orienta 26.7.2004 ja 29.7.2004

Naisjärjestö Al-Sirat/ María Ángeles 26.7.2004

Naisjärjestö Al-Sirat/ Carmen 28.7.2004

Naisjärjestö Al-Sirat/ María Ángeles 2.8.2004

Agésval/ Carmen 11.12.2006

Informanttihaastattelut: yhteensä 28, haastateltavia 20

Haastattelut a, ACERCA III: María Ángeles (3) & Sara (4) (8.11.–3.12.2004)

Haastattelut a2, ACERCA III: María Ángeles (3) & Sara (4) (4.4.–14.4.2005)

Haastattelut a3, ACERCA III: Sara: 1 (4.4.2005)

Haastattelut b, ACERCA III: María Dolores (1), Sonia (3) (14.12.2004–19.5.2005)

Haastattelut c: Carmen (1), María Dolores (4) (28.7.–14.12.2006)

Haastattelut d, AGESVAL: Carmen (2), María Dolores (1), Sonia (1) (26.7.–27.7.2006)

Muut lähteet

Tutkimuskäyttöön luovutetut dokumentit:

ACERCA III koulutusta koskevat, koulutuksen järjestäjien teettämät kyselyt ja oheisdokumentit
Naisasioiden keskuksen oheisdokumentit
Sosiaalipalveluiden oheisdokumentit
Valokuvat

Kenttätyössä tuotettu muu aineisto

Kenttäpäiväkirja I–III
Kysely 1–3 ks. Liitteet 1–3
Tutkijan(minä)päiväkirja
Valokuvat

LIITTEET

LIITE I	138
Kysymykset ja vastausvaihtoehdot ACERCA III, kysely 1	
LIITE II	140
Kysymykset ja vastausvaihtoehdot ACERCA III, kysely 2	
LIITE III	141
Kysymykset ja vastausvaihtoehdot Agesval	
LIITE IV	143
Artikkeli I: Pietilä, Piritta. 2006: Näköaloja kasvatustieteen antropologiaan. Aikakauskirja Kasvatus 37(5), 430–441.	
LIITE V	155
Artikkeli II: Pietilä, Piritta & Lauhamaa, Pigga. 2008. Kasvatustieteen antropologinen tutkimusprosessi – tutkija kulttuurisen ymmärryksen tiellä. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Kasvatustieteen päivien 2006 julkaisu. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 439–456.	
LIITE VI	173
Artikkeli III: Pietilä, Piritta. 2009. A Space of Our Own. Non-Formal Education for Elder Women in Andalusia. <i>The European Journal of Women’s Studies</i> , 16(1), 53–66. DOI: 10.1177/1350506808098534	
LIITE VII	189
Artikkeli IV: Pietilä-Litendahl, Piritta & Uusiautti, Satu. 2014. Finding Empowerment through Continuing Training – Spanish Women’s Perceptions. <i>The Journal of Studies in Education</i> , 4(1), 154–171. DOI: http://dx.doi.org/10.5296/jse.v4i1.4800	

LIITE I

Kysymykset ja vastausvaihtoehdot

ACERCA III, kysely 1

Mujer. Nainen Varón. Mies

Edad. Ikä:

1. Indique su situación familiar. Perhe- ja asumistilanne.

Estado civil. Siviilisäätö:

Soltera /o/ Naimaton Casada/o/Naimisissa Separada /o/ Eronnut

Hijos. Lapset:

Si/ Kyllä (número en su caso/ lukumäärä: _____) No/ Ei

Residencia. Asumistilanne:

Convive con sus padres/ Vanhempien kanssa

Convive con su pareja y/o hijos/ Parin ja/tai lasten kanssa

Convive con personas distintas a las anteriores/ Muiden kuin edellä mainittujen kanssa

(en su caso indique relación/ Eritelkää kenen kanssa)

Vive sola/o/ Yksin

2. Indique como su situación familiar influye en su horario diario. Kuinka perhetilanteenne vaikuttaa päivärytmiinne?

3. Exponga cómo su situación familiar incide en la participación en este curso. Kuinka perhetilanteenne vaikuttaa kurssille osallistumiseen?

4. ¿Cómo cree usted que su situación familiar puede influir en su incorporación al mercado laboral? Millä tavoin oletatte perhetilanteenne vaikuttavan työmarkkinoille siirtymiseen?

5. ¿Qué hace en su tiempo libre? Mitä teette vapaa-ajallanne?

6. ¿Cuándo, y en qué ha trabajado por última vez? Millä alalla ja milloin olette viimeksi työskennelleet?

7. **¿Fue de su satisfacción el trabajo realizado? Explique brevemente ¿por qué?** Olitteko tyytyväisiä työhönne? Kertokaa lyhyesti miksi.
8. **¿Qué importancia le da a un puesto de trabajo?** Kuinka merkittäväksi koette työpaikan?
9. **¿Qué le aporta un puesto de trabajo?** Mitä työpaikka antaa teille?
10. **¿Por qué le interesa la materia impartida en el presente curso?** Miksi teitä kiinnostaa tämän kurssin sisällöt?
11. **¿Qué o quién le ha motivado a participar en el curso?** Kuka tai mikä on motivoinut teitä osallistumaan kurssille?
12. **¿Cuál ha sido su mayor problema para encontrar un puesto de trabajo hasta ahora?** Mikä on ollut suurin haasteenne työpaikan saamiseksi?
13. **¿Cuál cree que puede ser el mayor obstáculo en el futuro para encontrar un puesto de trabajo?** Minkä ajattelette olevan mahdollisesti suurin työllistymisenne este tulevaisuudessa?

LIITE II

Kysymykset ja vastausvaihtoehdot

ACERCA III, kysely 2

1. **¿Cómo valora su experiencia teórica y práctica del curso?** Arvioikaa kokemuksenne kurssin teoreettisesta osuudesta ja käytännön harjoittelusta.
2. **¿Qué ha aprendido a lo largo del curso?** Mitä olette oppineet kurssin aikana?
3. **¿Qué ha sido lo más positivo y lo más negativo del curso? (teoría y práctica) ¿Por qué?** Mikä on ollut positiivisinta ja negatiivisinta kurssilla? (teoria ja harjoittelu). Miksi?
4. **¿Qué dificultades ha encontrado en el curso? (teoría y práctica)** Mitä ongelmia olette kohdanneet kurssin aikana? (teoria ja harjoittelu)
5. **¿Cómo ha afectado la vertiente práctica del curso a la vida diaria con su familia?** Miten harjoittelu on vaikuttanut perheenne arkeen?
6. **¿Cómo ha afectado la vertiente práctica del curso a su vida personal?** Miten harjoittelu on vaikuttanut henkilökohtaiseen elämäänne?
7. **¿Qué le ha aportado el trabajo realizado?** Mitä tekemänne työ on teille antanut?
8. **A raíz del trabajo realizado en el curso, ¿cual es su opinión del trabajo en general y su opinión de este trabajo en particular?** Harjoitteluun pohjaten, mikä on mielipiteenne työstä yleensä sekä harjoittelussa tekemästänne työstä erityisesti?
9. **¿Se ve a si misma capacitada/ o y motivada/ o para realizar este trabajo? ¿Por qué?** Näettekö itsenne kykeneväksi ja/tai motivoituneeksi tekemään tätä työtä? Miksi?
10. **¿Se plantea seguir trabajando en el mismo sector? Indique razones.** Suunnitteletteko jatkavanne työskentelyä tällä sektorilla? Eritelkää syyt.
11. **¿O por el contrario le interesa otro tipo de trabajo?** Tai vaihtoehtoisesti, oletteko kiinnostuneet muusta työstä?
12. **¿Cómo se ve y se valora a sí misma como trabajador/ a?** Millaiseksi työntekijäksi koette itsenne?
13. **¿Qué importancia le da a un puesto de trabajo?** Millainen merkitys työpaikalla on teille?
14. **¿Cómo ve su futuro como trabajador/ a?** Millaiseksi näette tulevaisuutenne työntekijänä?

LIITE III

Kysymykset ja vastausvaihtoehdot

Agesval

Edad. Ikä:

1. **Indique su situación familiar.** Perhe- ja asumistilanne:

Estado civil. Siviilisääty:

Soltera /o/ Naimaton **Casada/o/**Naimisissa **Separada /o/** Eronnut

Hijos. Lapset:

Si/ Kyllä **No/** Ei **Sus edades/** heidän ikänsä:

Residencia. Asumistilanne:

Vive sola/o/ Yksin

Convive con su pareja/ Parin kanssa

Convive con su pareja e hijos/ Parin ja/ tai lasten kanssa

Convive con sus hijos/ Lasten kanssa

Convive (además) con personas distintas (en su caso indique relación)/ Muiden kuin edellä mainittujen kanssa **(en su caso indique relación/** eritelkää kenen kanssa)

2. **¿Es cuidadora de alguna persona? (en su caso indique relación) ¿Comparte la residencia con esta persona?** Oletteko omaishoitaja? (eritelkää suhde) Asutteko tämän henkilön kanssa?

3. **Describe su estado de salud.** Kuvailekaa terveydentilaanne.

4. **Indique como su situación familiar influye en su horario diario** Kuinka perhetilanteenne vaikuttaa päivärytmiinne?

5. **¿Quién/ es participan en las tareas de la casa o del cuidado? ¿De qué forma?** Kuka/ ketkä osallistuvat kodinhoitoon? Millä tavoin?

6. **¿Qué le aportan a su vida su situación familiar (hijos, nietos, pareja)?** Mitä perhetilanteenne antaa teille? (lapset, lapsenlapset, kumppani)

7. **Relaciones sociales.** Sosiaaliset suhteet:

¿Con quién pasa su tiempo? Kenen kanssa vietätte vapaa-aikaanne?

¿Qué hace con ellos/ ellas? Mitä teette?

¿Cuánto tiempo pasa sola diariamente? Kuinka paljon vietätte aikaa yksin päivittäin?

¿Qué hace cuando está sola? Mitä teette ollessanne yksin?

8. ¿Qué estudios ha cursado? Mitä opintoja olette suorittaneet?

9. ¿Ha trabajado o trabaja fuera de la casa? (En su caso indique el trabajo y los años) Oletko työskennelleet kodin ulkopuolella? (eritelkää työnkuva, työvuodet)

10. Participación. Osallistuminen:

¿Participa en actividades organizadas? (En su caso indique en qué) Osallituteko järjestettyyn toimintaan? (eritelkää mihin)

¿Por qué participa? Miksi osallistutte?

¿Desde cuándo participa en las actividades de Agesval? Mistä lähtien olette osallistuneet Agesval-järjestön toimintaan?

¿Por qué decidió participar y/o cómo se enteró de Agesval? Miksi päätitte osallistua ja/tai miten saitte tietää Agesval-järjestöstä?

¿Qué ha aprendido y qué le aporta Agesval? Mitä olette oppineet ja mitä Agesval-järjestö teille tarjoaa?

¿Qué es lo más positivo en Agesval, por qué? Mikä on positiivisinta Agesval-järjestössä, miksi?

¿Qué es lo más negativo en Agesval, por qué? Mikä on negatiivisinta Agesval-järjestössä, miksi? Define brevemente ¿qué es Agesval? Määrittele lyhyesti, mikä Agesval-järjestö on?

¿Qué actividades o temas de conversación de gustaría tener en Agesval? Millaista toimintaa tai mitä keskusteluteemoja haluaisitte Agesval-järjestöön?

PIRITTA PIETILÄ¹

Näköaloja kasvatusantropologiaan

Pietilä, Piritta. 2006. NÄKÖALOJA KASVATUSANTROPOLOGIAAN. *Kasvatus* 37 (5), 430–441.

Monikulttuurinen todellisuutemme vaatii kulttuurisensitiivisen kasvatusajatuksen huomioimista sekä kasvatuskäytännöissä että kasvatuksen tutkimuksessa. Antropologinen lähestymistapa mahdollistaa kasvatuksellisten ilmiöiden tarkastelun kulttuurisesta perspektiivistä. Kasvatusantropologian asema suomalaisessa tutkimusperinteessä on vasta hahmottumassa. Suomenkielistä kirjallisuutta on vähän, eivätkä tutkimusotetta koskevat peruskäsitteet ja teoreettinen perusta ole vakiintuneet. Tarkastelen artikkelissa kasvatusantropologian sisäisiä, sekä tutkittavaan ilmiöön että lähestymistapaan liittyviä diskursseja, pyrkien luomaan perustaa yhtenevän suomalaisen peruskäsitteistön käytölle. Käsittelem kasvatusantropologian epistemologista perustaa huomioiden erilaisten tiedon käsitteiden rakentumisen sekä niiden välisen vuorovaikutuksen osana tutkimusprosessia ja tieteellistä tietoa. Pohdin tutkimusotteen erityispiirteitä ja mahdollisuuksia kasvatustieteen näkökulmasta.

Asiasanat: kasvatusantropologia, kasvatuksen antropologia, koulutuksen antropologia, etnografiset menetelmät, emisistinen tutkimus, etisistinen tutkimus

Lähestymisiä

Kulttuurisensitiivisen näkökulman huomioon ottaminen asettaa haasteita kasvatuskäytännöille ja kasvatuksen tutkimiseen. Käsittelem tekstissä kasvatusantropologista tutkimusotetta yhtenä mahdollisena lähestymistapana kasvatuksellisten ilmiöiden tarkasteluun kulttuurisesta perspektiivistä. Koska kasvatusantropologian asema suomalaisessa tut-

kimusperinteessä on vasta hahmottumassa, on tarkoituksenmukaista käydä läpi tutkimusotteen keskeisiä käsitteitä. Tarkastelen tutkimusotetta sen sisäisten avainkysymysten

¹ Artikkelini on osa laajempaa, naiseuden rakentumiseen kohdistuvaa kasvatusantropologista tutkimustani. Olen tehnyt useita kenttätyöjaksoja Espanjassa vuodesta 2001 lähtien. Tällä hetkellä työskentelen Suomen Kulttuurirahaston apurahalla.

– mitä, miten, kuka ja miksi – avulla. Hahmotan kasvatustieteen antropologian peruspiirteitä soveltaen eri tieteenalojen teorioita ja näkemyksiä sekä reflektoiden niitä omaan kasvatustieteen antropologiseen tutkimusprosessiini. Tarkoitukseni on selvittää, kuinka antropologista lähestymistapaa voidaan hyödyntää kasvatustieteellisessä tutkimusprosessissa.

Kasvatustieteen antropologinen tutkimus tarkastelee kasvatuksellisia ja koulutuksellisia ilmiöitä antropologisesta perspektiivistä (ks. esim. Judén-Tupakka 2000, 15). Tutkittava ilmiö ja lähestymistapa määrittävät tapauskohtaisesti tutkimuksen tarkemman paikantumisen tieteenalojen sekä niiden erilaisten suuntausten kentässä. Tutkittava ilmiö voi liittyä virallisten instituutioiden organisoituihin ja systemaattiseen, formaaliin koulutukseen tai muuhun, virallisten instituutioiden ulkopuolelle jäävään organisoituihin, kasvatukselliseen ja koulutukselliseen toimintaan sekä päivittäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaan informaaliin kasvatukseen, kuten enkulturaatio- ja socialisaatioprosesseihin (Ruiz Corbella 2002, 209). Varsinainen tutkimuskohde voi olla yhtäläillä konkreettinen henkilö tai tapahtuma kuin rajattu teksti tai abstrakti, kasvatusta koskeva ideologinen ongelma.

Vaikka tutkimusongelmat kiinnittyvät yleensä tiettyyn kasvatukselliseen tai koulutukselliseen prosessiin, kasvatustieteen antropologiselle tutkimukselle on luonteenomaista myös rinnakkaisten kasvatustapahtumien huomioiminen (vrt. Mead 1970; Ogby 1988, 260; 1991; Ruiz Corbella 2002). Ne voivat osoittautua merkityksellisiksi pyrittäessä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Käynnissä oleva sukupuolittuneita rooleja sekä subjektipositivoiden rakentumis- ja muutosprosesseja käsittelevä tutkimukseni kohdistui alunperin informaaliin kasvatukseen. Empiirinen aineistoni osoitti, että ymmärtääkseni tutkimukselleni keskeistä sosiokulttuurista muutosta, minun oli muokattava alkuperäistä tutkimusongelmaani koskemaan myös muita kasvatus- ja koulutusprosesseja. Rinnakkais-

ten kasvatuksellisten tapahtumien suhdetta pitää kuitenkin tarkastella kriittisesti, sillä niiden tavoitteet voivat olla keskenään ristiriitaisia (ks. Pietilä 2005b). Koska kasvatuksen ja koulutuksen välisestä suhteesta muodostuu usein kasvatustieteen antropologisen tutkimuksen dilemma, tulisi ne erotella toisistaan ainakin analyyttisellä tasolla (vrt. Wolcott 1994, 69, 117; Pietilä 2005b; Lauhamaa ym. 2006).

Kasvatustieteen antropologisen tutkimuksen paradigmat kiinnittyvät tutkimuskohteen luonteeseen eli ontologiseen olemukseen, tutkitun kohteen ja tutkijan väliseen suhteeseen eli epistemologiseen olemukseen sekä tapaan, jolla uutta tietoa tuotetaan eli metodologiseen luonteeseen. Nämä paradigmat ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (vrt. Wolcott 1994; Spindler & Hammond 2000; ks. myös Audi 1998). Erilaiset tutkimuskohteet vaativat erilaisia metodologisia lähestymistapoja ja ne määrittävät myös tutkimuksen epistemologista luonnetta. Tutkimuksen metodologinen luonne ohjaa tutkimuksen kohteen ja tutkijan välisen suhteen rakentumista. Yhdessä nämä puolestaan vaikuttavat saavutettuun tietoon. Tutkimusprosessissani paradigmat ovat kulminoituneet eri tasoilla tutkimukseen liittyviin inhimillisiin suhteisiin.

Kasvatustieteen antropologian ontologinen olemus pohjautuu antropologian perusajatuksen ihmisestä toisaalta universaalina ja toisaalta erityisenä, kulttuuriinsa sidottuna olentona (ks. Sanmartín 2003, 34). Kasvatuksellisen näkökulman voidaan katsoa vahvistavan ihmisen universaalista olemuksesta sekä kulttuurisen ja sosiaalisen toiminnan kohteena että sen rakentajana. Vaikka kasvatuksella on omat erityiset kulttuurisidonnaiset muotonsa, ilmiönä se on perustavanlaatuisen osa inhimillistä ja yhteisöllistä toimintaa. Niin ollen kasvatuksellisen toiminnan kautta voidaan ylläpitää, uusintaa tai muuttaa kulttuurisia rakenteita ja yhteisön koheesiotta. Kasvatus on siten erityinen kulttuurin tuote sekä sitä ylläpitävä väline. (Mead 1970; Aittola & Suoranta 2001, 12–13; Pietilä 2005a.)

Juha Suorannan (1999, 136–137) mukaan kasvatustutkimuksen tutkimuksen ytimenä on kulttuurin käsite, jolla viitataan ”ihmisryhmän elämäntavan kokonaisuuteen”. George Spindler ja Lorie Hammond (2000, 39) sekä Harry Wolcott (1994, 69, 116) korostavat kasvatustutkimuksen tuovan kulttuurisen perspektiivin lisäksi myös uuden metodiperinteen kasvatustieteelliseen tutkimukseen (vrt. Siikala 1997; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 104–106). Voitanee sanoa, että kasvatustutkimuksen tarkoituksena on lähestyä kasvatusta kulttuurisesta näkökulmasta. Tämä puolestaan vaatii ilmiön kokonaisvaltaista tarkastelua, jonka etnografiset tutkimusmenetelmät tekevät mahdolliseksi.

Kasvatustutkimus sekoitetaan usein kasvatustutkimukseen kohdistuvaan etnografiseen tutkimukseen (ethnographic research in education). Käsitteitä käytetään ajoittain myös toisilleen rinnakkaisina (ks. esim. Suoranta 1999, 140). Tutkimusotteiden historia sekä ontologinen ja epistemologinen olemus ovatkin pitkälti yhteneviä.² Kasvatustutkimus voidaan määritellä kasvatustieteen ja antropologian välimaastoon asettuvaksi tutkimukseksi, joka työskentelee etnografisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Kuitenkin, siinä missä etnografinen tutkimus pyrkii kuvailemaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, antropologia ottaa askeleen eteenpäin. Tuloksentutkimuksen kautta kasvatustutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä sekä mahdollisesti rakentamaan selventävää teoreettista mallia tai viitekehystä. (Geertz 1993, 5–20; ks. Eskola & Suoranta 1998, 104; Suoranta 1999, 141; Sanmartín 2003.)

Tutkimusotteen sisäiset linjaukset ja niiden eroavaisuudet heijastuvat tutkimusot-

teesta käytettyihin nimityksiin. Englanninkielisissä teksteissä käytetään ontologisperusteista jakoa nimitysten ”educational anthropology”, ”anthropology of education” ja ”anthropology of schooling” kesken. Yleisessä käytössä ovat myös erilaiset kasvatuksen tai koulutuksen ja kulttuurin rinnastavat ilmaukset, kuten ”anthropology and education”, ”education and cultural process” tai ”schooling in the cultural dialogue”. (Wolcott 1994; Spindler & Hammond 2000; Spindler & Spindler 2000; Wulf 2002.) Kasvatustutkimuksen suuntauksia voidaan tarkastella myös tutkimuksessa käytettyjen menetelmävalintojen sekä epistemisen luonteen pohjalta. Spindler ja Hammond (2000, 40) nimittävät antropologiseen perinteeseen, pitkäkestoiseen kenttätööhön ja osallistuvaan havainnointiin sidottua tutkimusta antropografiseksi (anthroetnography) sekä muuta etnografiseen menetelmäperinteeseen nojautuvaa kasvatustieteellistä tutkimusta eduetnografiseksi (eduetnography) (ks. Judén-Tupakka 2003, 312).

Suomessa termi kasvatustutkimus on vakiintunut. Sen rinnalla käytetään myös nimityksiä kasvatuksen antropologia, koulutuksen antropologia ja koulutusantropologia (ks. Suoranta 1999; Judén-Tupakka 2003, 313). Suoranta (1999, 138–140) pohtii tutkimusotteen nimityksen seurauksia ja päätyy käyttämään termiä kasvatustutkimus, koska se on lyhyt ja yhdenmukainen muiden antropologisten suuntausten, kuten sosiaaliantropologian ja kulttuuriantropologian kanssa. Kasvatustutkimus ja koulutus poikkeavat kuitenkin toisistaan ontologiselta olemukseltaan ja niihin kohdistuvien tutkimusten epistemologinen luonne sekä metodologiset ratkaisut ovat pääsääntöisesti erilaisia. Kasvatustutkimus koskeva tutkimus rinnastuu pääasiassa antropografiseen ja koulutustutkimus koskeva tutkimus eduetnografiseen perinteeseen. (Ks. Wolcott 1994, 69; Spindler & Hammond 2000.) Koen, että tutkimusotteen vakiintuessa suomalaisen tutkimusperinteeseen, sen sisäinen kahtiajako olisi siten perusteltua. Termistön yhden-

² Kasvatustutkimuksen linjat eivät ole täysin selkiytyneet suomalaisessa tutkimusperinteessä, vaikka tutkimusta on tehty 1930-luvulta lähtien. Tutkimusotteen historiaa käsittelevät teksteissään Judén-Tupakka (2000, 15–19; 2003) sekä Suoranta (1999).

mukaisuutta sekä vakiintunutta käytäntöä mukailien Suomessa voitaisiin ottaa käyttöön ontologisperusteiset termit kasvatusantropologia ja koulutusantropologia. Koulutusantropologia kohdistuisi erilaisiin organisoidun ja/ tai systemaattisen kasvatuksen konteksteihin. Kasvatusantropologia-termi puolestaan kiinnittyisi muihin kasvatuksellisiin ilmiöihin sekä tutkimusotetta koskevaan yleiseen diskurssiin. Koska tekstissäni käsitelen tutkimusotetta nimenomaan sen epistemologian ja ontologian kautta, käytän nimitystä kasvatusantropologia.

Tiedon etsintää

Antropologinen tieto perustuu ensisijaisesti kenttätöissä kerättävään empiiriseen aineistoon. Tämä tieto kiinnittyy sekä epistemologiselta rakenteeltaan että intertekstuaalisesti aiemman tieteellisen tiedon varaan. (Wolcott 1994, 8–59, 176; Audi 1998, 257–258; Sanmartín 2003, 35.) Seikat, kuten kuinka tutkija ilmiötä havainnoi, tallentaa ja raportoi, vaikuttavat oleellisesti tutkimukseen. Tämän vuoksi aineiston keräämistä on usein aiheellista nimittää aineiston tuottamiseksi. Harry Wolcott (1994) jakaa kasvatusantropologian aineiston tuottamisen kolmeen ryhmään: kokemiseen (experiencing), kyselemiseen (enquiring) ja tarkastelemiseen (examining). Kokeminen rakentuu tutkimuspaikalla olemisen, sen arkeen ja vuorovaikutukseen osallistumisen sekä havainnoimisen varaan. Vaikka Wolcott painottaa osallistuvan havainnoinnin merkitystä, olen tutkimusprosessissani kokenut myös muut havainnoinnin keinot erittäin tärkeiksi (vrt. esim. Spindler & Hammond 2000). Kyseleminen koostuu erilaisista haastattelumenetelmistä ja kirjallisista kyselyistä. Käytettävät kysely- ja haastattelumenetelmät valitaan tutkittavan ilmiön ja tutkimuksen tarkoituksen ehdoilla. Tarkasteleminen pohjautuu jo olemassa olevien materiaalien, kuten tilastojen, luetteloiden ja dokumenttien analyysiin, joka tehdään vuorovaikutuksessa muun aineiston kanssa.

(Wolcott 1994, 10, 119–123.)

Empiirinen aineisto kohdistuu informanttien elämismaailmaan, joka koostuu heidän arkipäivän toiminnastaan sekä heidän kokemuksiaan, ideoitaan, tunteitaan ja uskomuksiaan koskevasta tiedosta (ks. Harris 1990a; Pike 1990; Audi 1998). Tätä arkitietoa tarkasteltaessa tulisi kiinnittää huomiota niiden episteemiseen taustaan. Informantti tuottaa tutkimustilanteessa tietoa introspektiivisen tarkastelun kautta, nojautuen muistinvaraiseen, havaintojen ja kokemusten tarkasteluun tai toisenkäden tietoon, kertoen omaksumiaan ja totena pitämiään uskomuksia ja olettamuksia tai a priori tosiuskomuksia. Kyseessä voi siten olla episteemisesti suora tai epäsuora tieto. (Vrt. Audi 1998.)

Kaikki, mitä informantti pitää totena, kuuluu hänen elämismaailmaansa ja näin ollen voi olla tutkimuksen näkökulmasta relevanttia aineistoa. Tämän vuoksi antropologisessa tutkimuksessa ei aina ole olennaista selvittää, mitkä informanttien lausumista ovat todellisuutta vastaavia. Olennaista on sen sijaan pohtia, miten tämä arkitieto on syntynyt ja onko kyseessä henkilökohtainen tieto tai oletamus vai yhteisön jäsenten kesken jaettu kulttuurinen tieto tai oletamus. (Vrt. Audi 1998, 136–146, 250–259, 289; Alasuutari 2001, 90–99, 105–106, 114–115.) Informanttien lausuntojen välisestä ristiriidasta voi muodostua tutkimuksen kohde tai avaintekijä pyrittäessä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Haastatteluissani ovat heijastuneet esimerkiksi sukupolvien, oppilaiden ja opettajien sekä koulutuksen ja kasvatuksen väliset näkemykselliset erot. Nämä erot ovat osaltaan muovanneet tutkimuskysymyksiäni. Myös erilaisten aineistojen keskinäinen vertailu saattaa osoittaa niiden välisiä sisällöllisiä ristiriitoja (ks. Alasuutari 2001, 102–104). Eroavaisuudet ja erityisesti niiden tarkastelu miksi-kysymyksen varassa voivat heijastaa implisiittistä tietoa kontekstista. Esimerkiksi haastatteluihin ja observointiin perustuvien tietojen vertailu on tutkimuksessani auttanut erottelemaan toivottuja ja oikea-

na pidettyjä käyttäytymismalleja todellisesta käyttäytymisestä. Eri menetelmät ja niiden välinen diskurssi voivat siis täydentää toisiaan ja edistää tutkimuksen sisäistä reliabilitettua ja validiutta (Sanmartín 2003).

Kasvatustutkimuksellisesti suuntautuneen tutkijan tehtävänä on kuvailla tutkittavaa ilmiötä. Kuvailu perustuu kenttätutkimukseen tuotettuun aineistoon. Sen tarkoituksena on antaa lukijalle tietoa ilmiön ontologisesta olemuksesta ja paikantaa tieto siihen kontekstiin, jossa se on tuotettu sekä tehdä tätä tietoa ymmärrettäväksi. Koen, että aineiston kuvailu toimii siten sekä päätelmien alkulähteenä että myös niiden perusteluna (vrt. Audi 1998, 168–187, 221–224). Analyysi on Wolcottin mukaan tiedon työstämisprosessi, jossa aineistoa tarkastellaan ja luokitellaan. Sen tarkoituksena on järjestää aineistoa ja löytää tutkimusongelman kannalta olennaisia tietoja, ilmiötä koskevia lainalaisuuksia sekä sitä jäsentäviä käsitteitä ja malleja (Wolcott 1994, 29–36, 174). Päinvastoin kuin aineistolähtöinen analyysi, tulkinta ylittää tuotetun materiaalin rajat pyrkiessään ymmärtämään ja selittämään ilmiötä. Tulkinta rikkoo siten myös puhtaasti tieteellisen tiedon rajoja. (Wolcott 1994, 10–11; Sanmartín 2003, 136–137, 142; vrt. Audi 1998, 250–259.) Myös Robert Audin korostama sosiaalisen epistemologian vaatimus on aiheellista ottaa huomioon tutkimusprosessissa. Audin mukaan tutkijan tutkimusprosessissa tuotettu tieto on saatettava henkilökohtaiselta tasolta osaksi sosiaalista tietoa, joka on jaettava, muiden saavutettavissa ja yhteistyössä tuotettua. Tutkimustulokset on siis raportoitava tai tehtävä muuten julkisiksi. (Audi 1998, 257–258.)

Tutkijan oma tiedonkäsitelmä, tavoitteet, tunteet ja kulttuurinen tausta vaikuttavat viime kädessä siihen, miten hän lähestyy tutkittavaa ilmiötä. Kaikkien tutkimusvaiheiden ja kokemusten tiedostaminen sekä niistä raportointi on siten olennainen osa tutkimuksen epistemologista tarkastelua. (Harris 1990a; Geertz 1993; Siikala 1997, 48–49; ks.

Eskola & Suoranta 1998, 99–110, 211.) Tutkijan introspektiivisen tarkastelun kautta muodostama tieto voidaan jakaa kahteen pääryhmään, tutkimuskenttäkokemusten ja tutkimusprosessin reflektointiin. Audin (1998, 186) mukaan kaikki introspektiivinen tieto on epistemologisesti suoraa tietoa.

Introspektiivisen reflektoinnin avainasemassa on vertaileva menetelmä. Aistiessamme ympäristöämme pyrimme vertailemaan havaintojamme aikaisempiin aistimuksiimme ja kokemuksiimme. Jotta ymmärtäisimme havaitsemamme ilmiön, etsimme sille vastinetta hallitsemastamme tietoudesta. Vertaamme tuntemaamme tuntemattomaan ja pyrimme tuomaan esille sen erityisyyden ja omaleimaisuuden. Vertailu tapahtuu tutkijan oman kulttuurisen kontekstin ja henkilöhistorian, aiempien tietojen, kuten tieteellisten tutkimusten sekä tutkittavan kontekstin ja informanttien välillä. Vertailulla, olipa se sitten eksplisiittinen osa tutkimusta tai tutkimusprosessiin implisiittisesti vaikuttava menetelmä, on merkittävä rooli. (Vrt. Pike 1990, 38–45; Wolcott 1994, 176–180, 223; Sanmartín 2003, 10, 29–34; ks. Pietilä 2005a, 305.)

Transnationaalisissa tutkimuskontesteissa sekä tutkittavien että tutkijan oma paikantuminen ovat erityisen tärkeitä. Vasta tutkijan oma sijoittuminen ja hänen suhteensa tutkittavaan ilmiöön tekevät tuotetut tulkinat ymmärrettäviksi. Paikantumiseni suomalaisena nuorena naistutkijana osaksi tutkimuskenttää ja tutkimusta on merkittävästi ohjannut tutkimusprosessiani. Koska naistutkimus on perinteisesti painottanut tutkijan ja tutkittavan ilmiön välistä vuorovaikutussuhdetta (Alasuutari 2001, 144), oli luonnollista etsiä tutkimusprosessiani selittävä epistemologista mallia monikulttuurisuutta tarkastelevien feminististen teorioiden parista. Valitsemani transnationaalisen feministin teoriaa voidaan soveltaa kasvatustutkimukseen. Sen mukaan tietoa tuotetaan dialogisessa *rooting and shifting* -prosessissa, jossa tutkijan on juurrutettava

tutkimusprosessi hänen omaan elämismaailmaansa. Vaihtamalla omaa positiotaan tutkimusprosessissa, tutkijan on pyrittävä asettumaan myös yksittäisten informanttien asemaan ja paikannettava heidät ympäröivään kontekstiin. Tämä on mahdollista etsimällä yhtymäkohtia tutkijan ja informantin identiteettien eri tasoista. Lähestymistavan tarkoituksena on tuoda esille tutkittavan ja informantin sekä informanttien keskinäisiä yhtäläisyyksiä ja eroja sekä rakentaa dialogi eri tavoin paikantuneiden toimijoiden ja tiedon välille. (Yuval-Davis 1997, 125–132.)

Vaihtuvat näköalat

Käsitteet emisistinen (emic) ja etisistinen (etic) ovat avainasemassa tarkasteltaessa antropologista tietoa ja tutkimusprosessia. Koen niiden tarkastelun olevan aiheellista myös kasvatusantropologisessa tutkimuksessa. Käsitteet perustuvat Kenneth Piken psykolingvistiksessä tutkimuksessa sekä Marvin Harrisin antropologisessa tutkimuksessa käyttämään epistemologiseen kahtiajakoon (Harris 1990a, 1990b; Headland 1990; Pike 1990). James Lett (1990, 130–131) määrittelee Piken ja Harrisin näkemyksiin pohjautuen kahtiajalon perustan. Hänen mukaansa emisistiset tutkimukset ovat kuvauksia ja jäsennyksiä tutkittavasta ilmiöstä, jotka on ilmaistu informanttien käsitejärjestelmän ja luokituksen mukaisesti. Etisistisissä tutkimuksissa ilmiötä kuvataan ja jäsennetään tieteellisen yhteisön käsitejärjestelmän ja luokituksen mukaisesti. (Vrt. Harris 1990a, 1990b; Pike 1990.) Tässä yhteydessä on aiheellista korostaa, ettei jako emic ja etic -näkökulmien välillä ole suoraan rinnastettavissa tutkijan positiioon kulttuurinkantajana (insider) tai kulttuurin ulkopuolisena (outsider) (ks. Harris 1990a, 51).

Lähestymistapojen eroja voidaan tarkastella tutkimusprosessin eri vaiheissa. Emisistisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää tutkimuksen kohteena olevan kontekstin erityiset struktuurit. Tutkijan tulee tarkastella

niitä kulttuurin sisäisten käsitteiden ja kriteerien valossa. Emisistiset käsitteet, kriteerit ja tutkimustulokset ovat siten relatiivisia ja kontekstisidonnaisia. Etisistinen tutkimus voi tukeutua olemassa olevaan, teoreettiseen viitekehykseen ja siinä voidaan käyttää yleisiä, kontekstin ulkopuolisia tieteellisiä käsitteitä sekä tutkimuskriteerejä. Etisistisessä tutkimuksessa painottuvat siten yleistyksiset ja universaali näkemys ihmisestä. Emisistinen tutkimusprosessi ja käytetyt tutkimusmenetelmät perustuvat osallistumiseen ja kontekstisidonnaisuuteen, kun taas etisistinen tutkimus on tarkkailevaa, usein eksplisiittisesti vertailevaa sekä kiinteästi teoriaan kiinnittyvää. On muistettava, että molemmat lähestymistavat kiinnittyvät tutkimusprosessiin, jonka tarkoituksena on tuottaa antropologista tietoa. Kaikki antropologinen tieto pyrkii selittämään ilmiötä ja tekemään tulkinnan kautta ilmiö ymmärrettäväksi. (Berry 1990; Harris 1990a; Lett 1990, 127–132; Pike 1990.) Alasuutarin (2001, 153) määritelmä laadulliseen tutkimukseen perustuvan tiedon validiudesta soveltuu sekä emisistisen että etisistisen tutkimuksen arviointiin. ”Tutkijan tulkinta on validi vain ja ainoastaan silloin, kun se tekee havaintoaineiston ymmärrettäväksi, kun sen puitteissa voi antaa loogisen selityksen sille miksi ryhmän jäsenet toimivat ja puhuvat aineistossa dokumentoidulla tavalla.” Emisistisen ja etisistisen tutkimustulosten erot näkyvät lopulta siinä, tehdäänkö ilmiötä ymmärrettäväksi informanttien ja tutkittavan yhteisön vai tutkijan ja tiedeyhteisön näkökulmasta (vrt. esim. Lett 1990, 132).

Vaikka vallalla olevan antropologisen käsityksen mukaan tutkimuksen kohteena ovat ennen kaikkea tutkittavaan ilmiöön liittyvät emisistiset rakenteet, on perusteltua ottaa huomioon myös etisistinen näkökulma (vrt. emt. 131). Tutkijan ulkopuolisuus ja ainoastaan etisistiseen lähestymistapaan kiinnittyvä tutkimus saattavat johtaa informanttien sekä kulttuurisesti sensitiivisen tiedon saavuttamattomuuteen. Tuotettu tieto voi siten

olla pinnallista ja pahimmillaan ulkopuolisuus ja kulttuurin tuntemattomuus aiheuttavat väärinymmärryksiä analyysi- ja tulkintavaiheessa. (Viljanen 1997, 9–10; Wolcott 1994, 174–178.) Koska emistinen tieto on usein implisiittistä, voi etisistinen näkökulma kuitenkin auttaa tutkittavaan kulttuuriin kuuluvaa tutkijaa näkemään ja analysoimaan emistisiä rakenteita, joita hän on saattanut pitää itsestäänselvyyksinä (Pike 1990, 33–34, 44). Tutkijan tulisi Piken mukaan toimia kulttuurinkantajan tavoin, mutta tarkastella ilmiötä käyttäen apunaan ulkoisia, tieteellisiä rakenteita. Tätä Piken määritelmää lähestymistapojen vuorovaikutuksesta voitaneen pitää yleisenä, suuntaa-antavana ohjeena kulttuurisensitiivisen kasvatustutkimuksen toteuttamiseksi. Käytännössä tutkimuksen kohde ja tarkoitus sekä tutkijan tausta määrittävät näkökulmien välisen vuoropuhelun prosessin eri vaiheissa.

Emistisen ja etisistisen näkökulman välinen dialogi voi alkaa jo tutkimusongelman määrittämisestä. Esimerkkinä emistisestä tutkimusongelman asettamisesta voimme tarkastella Lapin yliopiston saamelaisopiskelijoiden saamelaiskulttuuriin kohdistuvia tutkimuksia, joissa tutkimusongelmat nousevat tutkijoiden omasta elämämaailmasta. Ilmiöitä kuitenkin lähestytään hyödyntäen teoreettisia viitekehyksiä. (Ks. esim. Lauhamaa 2004; Magga 2004; Rasmus 2004). Esimerkkinä etisistisestä tutkimusongelman asetelusta voimme pitää tutkimuksia, joissa tutkimusongelmat on alkujaan hahmotettu vieraaseen kulttuuriin kohdistuvien havaintojen kautta (ks. esim. Pietilä 2002, 2003) ja teoreettisen tiedon sekä aikaisempien tutkimusten kautta (ks. esim. Judén-Tupakka 2000; Kurkela 2004). Etisistisestä näkökulmasta asetettu tutkimusongelma saattaa muuttua kenttätöön ja emistisen tiedon vaikutuksesta. Tutkimusongelman hahmottaminen voi siten tapahtua prosessissa ja selkiytyä vasta empiirisen aineiston kautta. (Ks. Viljanen 1997, 9–10; Judén-Tupakka 2000; Pietilä 2002, 2005b.) Tutkimukseni ja tutki-

muskysymysten selkiytyminen on kulkenut käsi kädessä kenttätöni etenemisen sekä henkilökohtaisen kulttuurisen sitoutumisen, yhteisen arjen kautta.

Tiedon jäsentyminen on osaltaan kiinni tutkijan biografisista tekijöistä. Esimerkiksi ikä, sukupuoli, kieli, sosiaalinen asema sekä kulttuurinen ja koulutuksellinen tausta määrittävät suhdetta informantteihin. (Ks. Coffey 1999; Yuval-Davis 1997.) Analysoimalla tutkimusprosessiini vaikuttavia biografisia aineksia olen pyrkinyt selkeyttämään kontekstin yleistä sosiaalista vuorovaikutusta määrittäviä tekijöitä sekä niiden kulttuurisia merkityksiä. On huomattava, että biografinen tausta voi olennaisesti vaikuttaa mahdollisuuteen osallistua kentällä tapahtuvaan toimintaan ja informanttien kokemusmaailman jakamiseen. Kasvatustieteellisille tutkimuksille tyypillisissä tutkimusasetelmissä, kuten luokkatilanteissa, tutkija asettuu ikänsä ja koulutuksensa vuoksi useimmiten opettajaan rinnastettavaan positioon tai ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, vaikka hän pyrkisikin osallistumaan luokan toimintaan oppilaiden elämämaailman kautta (ks. Spindler & Hammond 2000, 41, 46). Tutkimusprosessi perustuu siten pääosin etisistiseen tiedon jäsentämiseen. Kokemuseräistä tietoutta olen tällaisissa tilanteissa tavoitellut etsimällä informanttia ja itseäni yhdistäviä muita biografisia tekijöitä sekä esimerkiksi eläytymismenetelmien tai muistelutekniikoiden avulla.

Tutkimusmenetelmät, kuten keskustelutilanteet ja avoimet haastattelut, joissa informantit ovat pääosassa, tukevat emististä tutkimusprosessia. Informantti pystyy itse konstruoimaan haastattelua antamalla kokemuksilleen, mielipiteilleen ja tiedolleen sanallisen muodon. (Spindler & Hammond 2000, 44.) Myös esitetyt kysymykset voivat pohjautua emistiseen tiedonrakenteeseen. Olen tutkimuksessani pyrkinyt käyttämään kysymyksiä, joita informantit ovat minulle esittäneet. Oletan näiden kysymysten kiinnittävän informanttien tapaan hahmottaa elämämaailmaa sekä tuovan esille heidän

mielestään merkityksellisiä taustatekijöitä.

Usein juuri yhteinen kieli mahdollistaa täysipainoisen vuorovaikutuksen informanttien kanssa ja aidon osallistumisen tutkimuskentän toimintaan. Ihanteellinen on siten tilanne, jossa tutkija hallitsee informanttien käyttämän kielen. Jos tutkija joutuu käyttämään apunaan tulkkia, kielitaidon ohella tulkin kulttuurintuntemus ja hänen luotettavuutensa ovat avainasemassa. Tutkijan on tarkasteltava tulkin kulttuurista positiota kentällä ja hänen suhdettaan informantteihin, koska ne voivat olennaisesti muokata vuorovaikutustilannetta (vrt. Audi 1998, 136–140). Tulkin käyttäytymistä tulisi analysoida kriittisesti osana kulttuurista aineistoa ja käännösten oikeellisuus on aiheellista todentaa käyttämällä useampia kääntäjiä (vrt. Judén-Tupakka 2000). On hyvä muistaa vuorovaikutustilanteiden koostuvan sanallisten viestien lisäksi sanattomista tapahtumista, kuten eleistä ja äänenpainoista. Usein sanattomat viestit sisältävät implisiittistä kulttuurista tietoutta ja siten syventävät tai korjaavat sanalliseen vuorovaikutukseen pohjautuvaa aineistoa. (Pike 1990.)

Verratessani kenttäpäiväkirjamerkintöjä kenttätövuosieni (2001–2006) varrelta, on kielellisen vuorovaikutuksen merkitys kasvanut sitä mukaa, kun kielitaitoni on karttunut. Pitkäkestoinen kenttätö ja henkilökohtaisen elämän paikantuminen samaan kulttuuriseen kontekstiin ovat luonnollisesti johtaneet informanttien käyttämän kielen ja käsitteiden omaksumiseen. Tutkimusprosessini alussa puutteellinen kielitaitoni heijastui visuaalisen havainnoinnin painottumisena. Havaintojen kulttuurinen tulkinta jäi kuitenkin tuolloin avoimeksi, koska sanallinen vuorovaikutus oli vajavaista. Kielen kulttuuriset merkitykset, kuten sanonnat ja erilaiset puhetyylit, ovat alkaneet avautua vasta paljon teknisen kielitaidon oppimisen jälkeen. Vaikka tutkijan kielitaidon merkitys määräytyy tutkimusongelman ja tutkimusmenetelmien kautta, on se ratkaisevassa asemassa tutkimuksen epistemologiaa ja kulttuurisia tul-

kintoja tarkasteltaessa.

Tutkimustuloksissa informantit ja konteksti tuodaan konkreettisimmin läsnäoleviksi lainaten suoraan heidän lausuntojaan. Koen vuorovaikutustilanteita ja haastatteluja lainaavien ja niitä reflektioivien tekstien toimivan esimerkin tavoin, selkeyttämässä tutkittavaa ilmiötä sekä sen teoreettista jäsenystä. Ne antavat lukijalle mahdollisuuden tarkastaa tulkintoja. Suorat lainaukset on kuitenkin liitettävä sekä vuorovaikutuskontekstiin että tutkimuksen teoreettiseen kehyseen. (Vrt. Audi 1998, 188–193, 224–255.) Suoria lainauksia tulisi käyttää harkiten, koska samalla kun informantit tulevat läsnäoleviksi lukijalle, heidän anonyymiytensä saattaa vaarantua. Biografiset yksityiskohdat ja puhetyyli voivat mahdollistaa informantin tunnistamisen, erityisesti, jos tutkittavaan ilmiöön rinnastuvien henkilöiden määrä on rajattu. Tämä on ongelma esimerkiksi kulttuurisiin vähemmistöihin kohdistuvissa tutkimuksissa.

Emisististen käsitteiden ja luokitusten käyttö tutkimustuloksissa, osana tieteellistä tietoa, vaatii niiden analysoimista ja selkeyttämistä. Tutkijan tulee tuoda ilmi, mitä informantit tarkoittavat käsitteillä ja mihin kriteereihin heidän käyttämänsä luokittelut perustuvat (Harris 1990a; Pike 1990). Käsitteet ja luokittelut tulisi avata myös teoreettisen tiedon varassa (Spindler & Hammond 2000, 42–43). Alasuutariin (2001, 121) tukeutuen korostan, ettei emisistisen tiedonjäsentämisen tarvitse väistämättä johtaa informanttien käsitteiden käyttöön. Tarkoituksena on tuoda informanttien merkitysjärjestelmä ymmärrettäväksi. Tutkija voi siis käyttää myös muita kuin informanttien omia käsitteitä, jos ne kuvaavat ilmiötä osuvasti.

Tutkimustuloksia raportoitaessa tulee ottaa huomioon, kenelle teksti on suunnattu. Useimmiten tutkija ja tutkimuksen saavuttava tieteellinen yleisö kuuluvat samaan professionaaliseen ryhmään, joten heidän käyttämänsä jargon on yhteinen. Kasvatusantropologisen tutkimusotteen korostama reflek-

siivisyys tulisi huomioida kuitenkin myös tutkimustuloksia raportoitaessa niin, että ne olisivat jossain muodossa myös informanttien saavutettavissa (Wolcott 1994, 258). Kenttätyössäni olen pyrkinyt suullisesti kertomaan informanteille alustavia tulkintojani, kirjallisiin raportteihin ovat sen sijaan tutustuneet asiantuntijainformantit. Wolcott korostaa lukijoiden roolia sekä uuden tutkimuksellisen tiedon hyväksyjänä että myös sen aktiivisina prosessoijina. Tutkijan tulisi kuvata tutkittavaa ilmiötä niin, että lukija pystyy täydentämään ja jatkamaan tutkijan hahmottamaa tietä kohti tulkintaa sekä uuden tiedon mahdollista yleistämistä muihin konteksteihin. (Wolcott 1994, 10–11, 113; vrt. myös Alasuutari 2001, 236–237.) Alasuutari (2001, 240, 244, 250–251) kuitenkin aiheellisesti korostaa, ettei laadullisen tutkimuksen yhteydessä ole syytä puhua yleistämisestä, koska tutkimuksen tarkoituksena on pikemminkin osoittaa ilmiön historiallisuus ja kulttuurisidonnaisuus. Alasuutarin ehdottama termi, suhteuttaminen, on sen sijaan käyttökelpoinen kasvatustutkimuksessa. Tutkimustuloksia ja tulkintamalleja voidaan peilata uusiin viitekehyksiin ottamalla huomioon ilmiöön vaikuttavat kontekstuaaliset taustatekijät. (Ks. myös Berry 1990, 94–96.)

Emisistinen ja etisistinen tutkimus ovat sekä prosesseina että tuotetun tiedon näkökulmasta toisistaan poikkeavia. Parhaimmillaan lähestymistavat tukevat toisiaan (Spindler & Hammond 2000, 41–43). Emisistinen lähestymistapa mahdollistaa kulttuurisen kontekstin paikantumisen ja kulttuuristen merkitysten avaamisen kulttuurinkantajien näkökulmasta. Lähestymistapa tarjoaa siten erityisen mielekkään haasteen kasvatusilmiöiden ja niiden monikulttuurisen todellisuuden tarkasteluun. Etisistinen lähestymistapa tekee puolestaan mahdolliseksi tutkittavan ilmiön analyttisen ja teoreettisen tarkastelun sekä tutkijan ja tieteellisen diskurssin paikantumisen. Tutkimusprosessissani etisistinen lähtökohta on pitkän kenttätyön ku-

luessa lähentynyt emisististä näkökulmaa. Tutkimusprosessissani painottuvat nyt aidot kulttuuriset kokemukset eri konteksteissa. Vaikka olen olemassa tutkimuskentällä tutkijana, olen myös tutkittavana, tarkastelun kohteena ja ennen kaikkea kahden kulttuurisen kontekstin välillä liikkuvana ihmisenä. Valitsemani transnationaalisen feminismin teoriaan nojautuva epistemologinen malli mahdollistaa emic ja etic -näkökulmien sekä informanttien ja itseni paikantumisen läpi koko tutkimusprosessin.

Kohti uusia horisontteja

Olen edellä käsitellyt kasvatustutkimuksen tutkimuksen peruskäsitteitä, jotka ovat tärkeitä Suomessa vielä paikkaansa hakevan tutkimusotteen ontologista ja epistemologista perustaa hahmotettaessa. Tarkoitukseni on ollut lähestyä tutkimusotetta kysymysten, mitä, miten ja kuka, kautta. Tärkeimpänä tutkimuskentällä ja tutkimusotteen kannalta pidän kuitenkin miksi -kysymystä, johon jatkossa luonnehdin vastausta. Kokoan edellä esittämiäni tutkimusmenetelmän perusajatuksia sekä hahmotan kasvatustutkimuksen antia kasvatustieteen näkökulmasta.

Emisistisen ja etisistisen näkökulmien ja niihin liittyvien tutkimusmenetelmien vuorottelu mahdollistaa sekä traditionaalisen antropologian mukaisen tutkijalle vieraan että introspektiiviseen reflektointiin tukeutuvan, tutkijalle läheisen tutkimuskohteen tarkastelun ja analysoinnin. Emisistinen tutkimus tekee mahdolliseksi tutkittavan ilmiön lähestymisen ilman hypoteeseja, aikaisempiin tutkimuksiin nojaavaa teoriaa tai ilman ennalta rajattua tutkimusongelmaa. Tutkimusprosessissa voidaan siten tuottaa monipuolisten tutkimusmenetelmien kautta sisällöltään vaihtelevia aineistoja. Kokonaisuutena nämä aineistot aukaisevat erilaisia kanavia kasvatustutkimuksen ilmiön tarkasteluun ja mahdollistavat vaihtoehtoisten tulkintojen huomioonottamisen osana tieteellistä tietoa. Tutkittavien aktiivista roolia painottava lä-

hestymistapa rikkoo puolestaan tutkimuksellisia subjekti–objekti valtasuhteita ja mahdollistaa tutkijan ja tutkittavien välisen jatkuvan dialogin. (Ks. Freire 1972, 35, 86; Siikala 1997; Wulf 2002, 132; Pietilä 2005a, 304.) Yhtenä mahdollisena emic ja etic -näkökulmien sekä informanttien ja tutkijan paikantumisen mallina voidaan käyttää Nira Yuval-Davisin (1997) transnationaalisen feminismin ajatusta. Paikantamalla sekä tutkija että informantti yksilöinä osaksi tutkimusta, voidaan välttää kulttuurien arvottaminen ja tutkittavan yhteisön homogenisoiminen. Vaikka transnationaalisen feminismin teoria on kehittynyt vastaamaan naistutkimuksen haasteisiin, sen epistemologinen malli sopii oivallisesti myös kasvatusantropologiseen lähestymistapaan ja mahdollistaa kasvatuksen ja kulttuurin välisen vuorovaikutuksen kriittisen tarkastelun.

Kasvatusantropologisen tutkimusotteen ja transnationaalisen lähestymistavan avulla voimme tarkastella ja pyrkiä ymmärtämään, miten tietty kasvatuksellinen ilmiö on rakentunut omassa kontekstissaan ja kuinka se avautuu siihen rinnastuvien toimijoiden näkökulmasta. Vertailevan tiedostamisen myötä kasvatusantropologinen tutkimus laajentaa sekä oman että vieraiden kulttuurien tuntemusta (vrt. Pietilä 2005a, 304). Ymmärryksemme kulttuurisista erilaisuuksista syvenee ja voimme rakentaa laajempaa näkemystä kulttuurien välisistä yhtäläisyyksistä. Tämä mahdollistaa myös uusien käytännönratkaisujen löytämisen sekä intrakulttuurisiin että kulttuurienvälisiin kasvatuksellisiin ja koulutuksellisiin ongelmiin.

Tarkasteltaessa perusopetuksen opetus suunnitelman perusteita (2004) voidaan kulttuurisen perspektiivin todeta saavan jansijaa opetuksen arvoperustassa sekä sen sisällöissä. Kasvatusantropologia voisi olla yksi lähtökohta monikulttuuriseen kasvatukseen ja koulutuksen tutkimiseen sekä uusien, kulttuurisensitiivisten käytäntöjen tuottamiseen (vrt. Suoranta 1999, 161). Parhaimmillaan kasvatusantropologinen tutkimus voi

tukea uusien teoreettisten mallien kehittämistä, esimerkiksi kulttuurisen taustan huomiointiin ottamiseksi kasvatustilanteissa, kulttuurien kohtaamisesta johtuvien konfliktitilanteiden ratkaisemiseksi tai koulun kehittämiseksi kulttuurisena toimintaympäristönä (ks. Ogby 1991, 7–8).

Kasvatusantropologisen tutkimusotteen vaihtelevat kulttuuriset kokemukset ja tulokset, informanttien aktiivinen rooli sekä kulttuuriekologinen perspektiivi mahdollistavat kasvatusta ja koulutustapahtumien kriittisen tarkastelun. Kaikkea kasvatuksellista toimintaa tarkastellaan kulttuurisen prosessin näkökulmasta, joka perustuu kahden tai useamman osapuolen väliseen vuorovaikutukseen. Antropologinen lähestymistapa tarjoaa siten mahdollisuuden kasvatustilanteisiin liittyvien valtasuhteiden tiedostamiseen. Suomalaisessa kasvatusta ja koulutusmaailmassa sekä niiden tutkimuksessa tiedostavan ja kulttuurisensitiivisen näkökulman huomiointiin olisi tärkeää. (Ks. Freire 1972, 32–33, 86; Aittola & Suoranta 2001, 13; McLaren & Giroux 2001.)

Lähteet

- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Audi, R. 1998. Epistemology. A contemporary introduction to the theory of knowledge. London and New York: Routledge.
- Berry, J. W. 1990. Imposed etics, emics, and derived etics. Their conceptual and operational status in cross-cultural psychology. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.)
- Coffey, A. 1999. The ethnographic self. Fieldwork and the representation of identity. London: SAGE.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 1972. Pedagogy of the oppressed. Englanniksi kääntänyt M. Bergman Ramos. UK: Sheed and Ward.
- Geertz, C. 1993. The interpretation of cultures. Selected essays. London: Fontana.
- Harris, M. 1990a. Emics and etics revisited. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.), 48–61.

- Harris, M. 1990b. Harris's reply to Pike. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.), 75–83.
- Headland, T. 1990. Introduction: A dialogue between Kenneth Pike and Marvin Harris on emics and etics. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.), 13–27.
- Headland, T., Pike, T. & Harris, M. (toim.) 1990. Emics and etics. The Insider/Outsider Debate. Newbury Park, CA: SAGE.
- Judén-Tupakka, S. 2000. Daya naisten maailman välittäjänä – kehitys yhteistyöprojektiin osallistuneita ylägyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Judén-Tupakka, S. 2003. Kasvatustieteen antropologian historiasta ja keskeisistä käsitteistä – enkulturaatio, siirtymärituaalit ja transkulturaatio. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.), 311–323.
- Kurkela, A. 2004. Musliminaiisiin kohdistuva väkivalta Suomessa. Maahanmuuttajaperheiden sopeutumisen vaikeudet asiantuntijoiden kertomana. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Julkaisematon.
- Lauhamaa, P. 2004. Fra undervisning til læring – organisering av læring ved samisk Skole, Studie av Arbeidsmetoder. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Samisk Skole i Plan og Praksis. Karasjok: Samisk høgskole. CálliidLágádus, 34–49.
- Lauhamaa, P., Rasmus, E.-L. Judén-Tupakka, S. 2006. Saamelaiskasvatus sosialisointi, enkulturaatio ja identiteetin käsitteiden valossa. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri: Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: SKS, 190–211.
- Lett, J. 1990. Emics and etics: notes on the epistemology of anthropology. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.), 127–142.
- Magga, P. 2004. "Sie et voi olla muuta ku olet": kasvatustieteen antropologinen tutkimus saamelaisten maailmankuvasta ja identiteetistä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Julkaisematon.
- McLaren, P. & Giroux, H. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kriittikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Suom. Jyrki Vainonen. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 29–72.
- Mead, M. 1970. Culture and commitment – a study of the generation gap. New York: Doubleday.
- Ogby, J. 1988. Culture, development and education. Teoksessa A. D. Pellegrini (toim.) Psychological bases for early education. Chichester: John Wiley & Sons, 245–273.
- Ogby, J. 1991. Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. Teoksessa M. A. Gibson & J. U. Ogby (toim.) Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities. New York, London: Garland Publishing, 3–33.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, P. 2002. Perinteiden kahleet ja uudet tuulet – kasvatustieteen antropologinen tutkimus eteläspanjalaisesta maalauskylästä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Julkaisematon.
- Pietilä, P. 2003. Häpeän ja kunnian kahleista uusiin tuuliin – kasvatustieteen antropologinen tutkimus eteläspanjalaisessa maalauskylässä. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) Kasvatuksen yhteisöt – Uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2, 294–310. <<http://ktk.ulapland.fi/kasvatustieteenpaivat/kasvatustieteenyhteisot.pdf>> (Luettu 28.6.2006).
- Pietilä, P. 2005a. Naiseuden tuottaminen ja naisten maailma – kasvatustieteen antropologian feministisen antropologian kohtaamia. Teoksessa S. Havu-Nuutinen & M. Heiskanen (toim.) Yhtenäistyvät vai erilaistuvat oppimisen ja koulutuksen polut. Kasvatustieteen päivien 2004 julkaisu. Joensuun yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, 302–310. <http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvtied_paivat/> (Luettu 28.6.2006).
- Pietilä, P. 2005b. Vidas en el tiempo. Aproximación a la vida de un pueblo y sus mundos femeninos. Universidad de Granada. Antropologian opinnytö. Julkaisematon.
- Pike, K. 1990. On the emics and etics of Pike and Harris. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.), 28–47.
- Rasmus, E.-L. 2004. Saamelaisen identiteetin merkitys Utsjoen nuorille. Kasvatustieteen antropologinen tutkimus saamelaisten maailmankuvasta ja identiteetistä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Julkaisematon.
- Ruiz Corbella, M. 2002. Aprender para el cambio: la educación ante un nuevo siglo. Teoksessa H. Bouché Peris, M. García Amilburu, J. M. Quintana Cabanas & M. Ruiz Corbella (toim.) Antropología de la educación. Madrid: Editorial Síntesis, 207–226.
- Sanmartín, R. 2003. Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa. Barcelona: Ariel, Antropología.
- Siikala, A.-L. 1997. Toisiinsa virtaavat maailmat. Teoksessa A. M. Viljanen & M. Lahti (toim.) Kaukaa haettua. Kirjoituksia suomalaisesta antropologisesta kenttätyöstä. Helsinki: Suomen Antropologinen seura, 46–68.
- Sinevaara-Niskanen, H. & Rajala, R. (toim.) 2003. Kasvatuksen yhteisöt – Uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2. 311 – 323. <<http://ktk.ulapland.fi/kasvatustieteenpaivat/kasvatustieteenyhteisot.pdf>> (Luettu 28.6.2006).
- Spindler, G. & Hammond, L. 2000. The use of anthropological methods in educational research: two perspectives. Harvard Educational Review 70 (1), 39–48.
- Spindler, G. & Spindler, L. 2000. Fifty years of anthropology and education. 1950–2000. A Spindler

- Anthology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suoranta, J. 1999. Kasvatusantropologia ja (seikkailu) kasvatuksen tutkimus. Teoksessa J. Suoranta (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen juhlaKirja. Tampere: Taju, 130–170.
- Viljanen, A. M. 1997. Kaukaa haettua – antropologisia maailmoja, suomalaisia keskusteluja. Teoksessa A. M. Viljanen & M. Lahti (toim.) Kaukaa haettua. Kirjoitukset suomalaisesta antropologisesta kenttätutkimuksesta. Helsinki: Suomen Antropologinen seura, 7–18.
- Wolcott, H. 1994. Transforming qualitative data. Description, analysis and interpretation. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Wulf, C. 2002. Anthropology of education. History and theory of anthropology. Münster: Lit.
- Yuval-Davis, N. 1997. Gender and nation. London: SAGE.

Saapunut toimitukseen 29.6.2006
Hyväksytty julkaistavaksi 1.11.2006

KASVATUSANTROPOLOGINEN TUTKIMUSPROSESSI – TUTKIJA KULTTUURISEN YMMÄRRYKSEN TIELLÄ

Tekstissä pohdimme kulttuurin ja kasvatuksen merkityksiä sekä tutkijan positiota kasvatusantropologisessa tutkimuksessa. Reflektoimme ja vertailemme käynnissä olevia tutkimusprosessejamme. Tarkastelemme kokemustemme ja metodologian valossa tutkijan paikantumisen ongelmia ja haasteita. Tässä kirjallisen muodon saavat ajatukset ovat syntyneet monitasoisten dialogien kautta: ensiksi kahta erillistä tutkimusprosessia ohjanneiden vuorovaikutussuhteiden myötä, sittemmin keskusteluna fyysiset etäisyydet rikkovassa virtuaaliverkossa ja lopulta vastavuoroiseen prosessikirjoitukseen tukeutuen. Tutkimusprosesseihin liittyvät samankaltaisuudet tuovat esille kasvatusantropologian syvimmän olemuksen: kulttuurisen ymmärryksen tavoittelu.

Kasvatusantropologisen tutkimuksen lähtökohtia

Kasvatusantropologisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja kuvailla erilaisia kasvatuksellisia ja koulutuksellisia ilmiöitä kulttuurin näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena oleva kasvatuksellinen tai koulutuksellinen ilmiö on nähtävä osana rinnakkaisten kasvatustapahtumien kokonaisuutta sekä laajempaa sosiokulttuurista ja historiallista kontekstia. Tutkimusote vaatii siten kasvatuksen kokonaisvaltaista tarkastelua, kulttuuriekologista perspektiiviä, johon pyritään tukeutumalla etnografisiin tutkimusmenetelmiin. (Ks. Ogby 1991, 7–8; Pietilä 2006; Suoranta 1999, 161; Wulf 2002.)

Suomalaisessa tutkimusperinteessä kasvatusantropologian voidaan katsoa juontavan juurensa 1930–1950-luvuille. Tällöin antropologisissa tutkimuksissa erityisesti informaalia kasvatusta käsiteltiin osana laajempia kulttuurisia käytäntöjä. Näiden oman alkuperäiskansamme pariin sekä maamme rajojen ulkopuolelle sijoittuneiden pioneeritutkimusten jälkeen kasvatusilmiöiden antropologisen tarkastelun voidaan katsoa unohtuneen vuosikymmeniksi. (Ks. esim. Bruhn 1935; Granqvist 1947; Päivänsalo 1953; vrt. Judén-Tupakka 2000, 16; 2003, 314; Suoranta 1999.) Juha Suoranta (1999, 142–143) paikantaa tutkimusotteen uudelleen heräämisen 1980-luvun loppuun, jolloin laadullinen tutkimus alkoi yleisemmin saada jalansijaa kasvatustieteiden parissa. Tutkimusotteen uudelleensynnyn kannalta on syytä korostaa etnografisen metodiperinteen saamaa suosiota, joka näkyy erityisesti luokkaetnografioiden lisääntymisenä 1990-luvulla. (Ks. emt. 156; Judén-Tupakka 2000, 17–19). Alkutaipaleesta poiketen kasvatusantropologinen tutkimusote on omaksuttu pääsääntöisesti osaksi kasvatustieteitä, eikä antropologista tieteenalaa. Toisaalta raja kasvatuksellisia ilmiöitä käsittelevien etnografioiden ja kasvatusantropologisten tutkimusten välillä on häilyvä (Pietilä 2006, 432), eikä useita kasvatusantropologisiksi luokiteltavia tutkimuksia ole eksplisiittisesti nimetty tutkimusperinteen mukaan (Judén-Tupakka 2000, 18–19). Kaiken kaikkiaan voitaneen todeta kasvatusantropologisen tutkimusperinteen ja tutkimuskentän olevan laaja ja hajanainen sekä historiastaan huolimatta suhteellisen tuntematon.

Kasvatusantropologiset tutkimukset voidaan jakaa kahteen pääryhmään tutkimuksen kohteen mukaan riippuen siitä, onko kyse organisoidusta ja

systemaattisesta kasvatustapahtumasta, kuten koulutuksesta tai harraste- ja kerhotoiminnasta vai päivittäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta kasvatuksellisesta toiminnasta. Tätä jakoa mukaillen nimitykset koulutus- antropologia ja kasvatusantropologia ovat kuvaavimmat. (Ks. Pietilä 2006, 432–433.) Toisaalta tutkimuksen kohde ohjaa myös tutkimuksen metodologista luonnetta. Esimerkiksi koulu tai luokkatila ovat tutkimuskenttinä suhteellisen helppoja hahmottaa ja niihin sijoittuva kasvatuksellinen toiminta on pääosin tavoitteellista. Sen sijaan informaalia kasvatusta ei aina voida rajoittaa fyysiseen tilaan tai aikaan; lisäksi se on prosessina ja päämääriltään usein tiedostamatonta. Näitä kasvatuksellisia ilmiöitä tulee siten lähestyä eri tavoin.

George Spindler ja Lorie Hammond (2000, 40) jakavat kasvatusantropologisen tutkimuskentän kohteen ja metodologian mukaan eduetnografiaksi (eduetnography), joka liitetään pääsääntöisesti koulumaailmaan sekä antroetnografiaksi (antroethnography), joka kohdistuu muuhun kasvatukselliseen toimintaan. Näistä edellinen rinnastuu tutkimusprosessiltaan kasvatusta tarkasteleviin etnografioihin ja jälkimmäinen puolestaan lähe- nee antropologista tutkimusta. (Ks. Judén-Tupakka 2003, 312; Pietilä 2006, 432.) Suomalaisissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa tämä kahtiajako vastaa pitkälti erottelua etnografian ja kasvatusantropologian välillä.

Kasvatusantropologisten tutkimustemme kohteet ja näkökulmamme kasvatuksellisiin prosesseihin ovat erilaiset. Piritta Pietilän tutkimus sijoittuu fyysisesti Andalusiaan, Etelä-Espanjaan ja tutkimuksessa keskeisessä asemassa on sukupuolittunut kulttuuri. Tutkimuskenttä ei ole rajoittunut tiettyyn kasvatukselliseen ilmiöön. Pigga Lauhamaan tutkimus kohdistuu saamelaiskoulujen opetuksen organisoimiseen Norjassa. Tutkimuksessa avainasemassa ovat saamen kieli ja kulttuuri. Kantavana tee- mana molemmissa tutkimuksissa ovat kuitenkin kasvatuksen ja koulu- tuksen vuorovaikutus sekä niiden kulttuurinen paikantuminen ja tulkinta.

Kulttuuri ja kasvatusta – kasvatustieteen avainkäsitteet

Kulttuuri on kasvatustieteen keskeinen käsite, joka on avainasemassa sekä tutkimuksen kohteessa että tutkimusprosessin eri vaiheissa (Suoranta 1999, 136–137; ks. myös Spindler & Hammond 2000, 39; Wolcott 1994, 69, 116). Kulttuurinen perspektiivi ja kulttuurin tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät avaavat uusia näkökulmia kasvatustieteellisen tutkimukseen (Pietilä 2006, 439). Kasvatusta ja koulutusta on tarkasteltava yhtäältä kulttuurisidonnaisina, ja toisaalta universaaleina ilmiöinä. Ne ovat välttämättömiä sekä kulttuuriselle jatkumolle että sen muutokselle. (Pietilä 2005; ks. Aittola & Suoranta 2001, 12–13; Mead 1970.) Kasvatuksellisten ilmiöiden lähestyminen kulttuurisina ilmiöinä ja kulttuurin tarkastelu kasvatuksen näkökulmasta olisi tärkeää, erityisesti ottaen huomioon kasvatustodellisuutemme yhä monimuotoisemmat haasteet.

Ongelmana kulttuurin käsitteessä on määrittää, mikä ymmärretään kulttuuriksi. Jo kulttuuriantropologian klassikkona pidetty Clifford Geertz (1973, 11) pohti käsitteen merkitystä, löytämättä sille tyhjentävää vastausta. Geertzille kulttuuri oli ennen kaikkea konteksti ja siellä vallitseva elämänmuoto, jaettu kokemus. Geertziläisen ajatuksen mukaan kulttuurin tutkimus on käsitemaailman ja sen merkityskerrosten kontekstuaalista tulkintaa. (Geertz 1973; 1983; 1997.) Tutkimuksissamme tukeudumme osin Geertzin näkemykseen kulttuurista.

Kasvatustieteilöllisellä tutkimuskentällä koemme kulttuurin vuorovaikutuksessa rakentuneeksi ja tarkastelemme sitä jokapäiväisen elämämaailman näkökulmasta. Tämä käsitys korostaa myös ihmisten subjektiivisia merkityksiä ja kokemuksia. (Ks. Berger & Luckmann 1994; Geertz 1973; Husserl 1995.)

Antropologiseen tutkimukseen liitettyä kulttuurin käsitteä on myös historiansa vuoksi ongelmallinen. Antropologisen tutkimuksen historiaa leimaa yhä edelleen sen alkutaipaleelta muovannut kolonialistinen valtarakenne. Tutkimus alleviivasi hierarkkista asetelmaa tutkijan ja tutkittavan välillä pitäen länsimaista, tutkijan edustamaa kulttuuria vertailumallina ja ”oikeana”. Antropologinen tutkimus rakensi ja ylläpiti eksotisoivien ja eroja korostavien etnografisten kuvausten avulla kulttuurisia toiseuksia.

(Ks. esim. Geertz 1983, 74; 1997, 141–144.) Kulttuuristen toiseuksien rakentaminen tulee esimerkiksi esille saamelaisiin kohdistuneissa, lappologiseen perinteeseen nojanneissa tutkimuksissa (ks. Lehtola 2005). Naisien sosiaalista ja kulttuurista asemaa on niin ikään lähestytty toiseuden kautta (ks. Moore 1988; Thurén 1993, 93–106). Alkuperäiskansojen ja naisten tutkimuksellisen aseman samankaltaisuus tulee eksplisiittisesti esiin postkolonialistisen, postmodernin ja transkulttuurisen feminismin ajatuksissa (ks. Mohanty 2002; Yuval-Davis 1997; Yuval-Davis & Stoezler 2002). Tiedostetut ja tiedostamattomat valtarakenteet ovat ohjanneet myös kasvatustieteellistä tutkimusta. Vaikka kasvatusta ja koulutusta hahmotetaan jo vuorovaikutukselliseksi tilanteiksi, on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa edelleen vaarana tarkastella kasvatuksellisia prosesseja yksisuuntaisina. (Ks. Pietilä 2005, 304.) Tätä ajatusta on tukenut tavoitesuuntautunut kasvatusta ja koulutustodellisuutemme sekä kasvatustieteellinen tutkimusperinteemme.

Kasvatustutkimusta tarkastellessaan Suoranta (1999, 136–137) määrittää kulttuurin yleisesti ”ihmisryhmän elämäntavan kokonaisuudeksi”. Tämän määritelmän lisäksi tutkimusprosessissa kulttuuria olisi hyvä jäsentää kahdella eri tasolla. Yhtäältä kulttuuri on tutkimuksen kohteena olevassa kasvatuksellisessa kontekstissa, esimerkiksi koulussa tai kotona vallitseva eräänlainen alakulttuuri, jonka normit, rituaalit ja roolit ovat usein tiukasti tähän kontekstiin sidottuja. Toisaalta kulttuuri on tätä kasvatuksellista tilaa ympäröivä ja määrittävä konteksti, joka luo laajemman arvo- ja normipohjan sekä ohjaa kasvatusta tai koulutusta suuntaa ja tavoitteita. Kasvatusta ja erityisesti koulutusta onkin yhä useammin näiden kulttuurin eri tasojen kohtaamattomuus. Kasvatuksellisen kontekstin ja sitä ympäröivän laajemman kontekstin arvot, normit ja tavoitteetkin voivat olla keskenään eriäviä. On myös huomioitava, että elämismaaailma koostuu useista erilaisista kasvatuksellisista ja koulutuksellisista prosesseista, jotka voivat olla ristiriidassa keskenään. (Ks. esim. Lauhamaa, Rasmus & Judén-Tupakka 2006; Ogby 1991; Pietilä 2006, 431; vrt. Berger & Luckmann 1994.) Kulttuurien väliset ristiriidat kasvatuksessa tulevat erityisen selkeästi esiin monikulttuurisissa konteksteissa, joissa formaalia ja informaalialla kasvatusta voivat määrittää toisistaan poikkeavat kulttuurit sekä tarkasteltaessa kasvatusta tai koulutusta globaalissa viitekehyksessä, joissa jo käsitteisiin liitettävät merkitysrakenteet voivat olla eriäviä.

Jos kasvatukseen ja koulutukseen liitettäviä kulttuurisia ja subjektiivisia merkityksiä ei oteta huomioon tutkimuksen tasolla, voivat nämä edellä esille tuodut, perustavaa laatua olevat ongelmat jäädä ratkaisematta myös kasvatuskäytännöissä. Kasvatusantropologinen tutkimusote mahdollistaa sekä sen huomioimisen, kuinka kasvatuksellinen ilmiö on rakentunut omassa kulttuurisessa kontekstissaan että sen, miten erilaiset toimijat sen kokevat ja sitä määrittävät. Tutkimusotteelle luontainen menetelmien kirjo helpottaa lähestymään tutkimuksen kohdetta ja informantteja ilmiön tai ihmisen vaatimalla tavalla. (Ks. Pietilä 2006.) Kasvatusantropologinen tutkimus vaatii siten tutkijalta erityistä tilanteen, ajan ja paikan lukutaitoa sekä asettumista toisen henkilön asemaan, kulttuurisensitiivisyyttä ja herkkyyttä.

Kulttuurinen näkökulma kasvatukseen ja koulutuksen tutkimukseen on haasteellinen. Koska kasvatusta ja koulutusta ovat tiukasti sidottuja kulttuuriin merkityksiin, myös tutkijan oma kulttuurinen tausta vaikuttaa koko tutkimusprosessiin alkaen siitä, kuinka hän hahmottaa tutkimuksensa kohteen. Tutkijan kasvatukseen ja koulutukseen liittämät subjektiiviset merkitykset ovat rakentuneet pitkälti kokemuksen kautta. Kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät muistot, omaksutut kulttuuriset käsitykset, normit ja roolit kasvatuksesta ja koulutuksesta sekä kenties henkilökohtainen elämäntilanne rakentavat arvo- ja asennepohjaa, joka ei voi olla vaikuttamatta tutkimukseen.

Paikantumisia

Transnationaalisuuden käsite kiinnittyy olennaisesti osaksi tutkimusprosessiimme. Ulf Hannerzin (1998) mukaan transnationaalisuuteen liittyvät tilallinen ja kulttuurinen ulottuvuus sekä poliittisesti autonomisten alueiden läpäiseminen. Transnationaalisuudella tarkoitetaan etäisyyksiä ylittäviä verkostoja ja suhteita sekä kulttuurista moninaisuutta ja siihen liittyviä merkityksiä. (Hannerz 1998, 237.)

Tutkimusprosessiimme kannalta transnationaalisuus tarkoittaa fyysistä liikkumista maantieteellisesti ja poliittisesti paikannettavissa olevien kontekstien välillä: Suomen ja Norjan Saamenmaan sekä Suomen ja Espanjan välillä. Tieteellistä viitekehystä ja tutkimusyhteistyötämme voidaan

tarkastella erilaisia tiloja yhdistävänä verkostona. Kullakin näistä paikoista on omat kulttuurinsa. Tutkijoina meidän tulisi löytää paikkamme näistä kulttuurisista tiloista ja merkitysrakenteista. Tämä ei vaadi ainoastaan kulttuuriin sopeutumista, vaan myös sen tiedostamista, analysoimista ja tulkitsemista. Joudumme tutkimusprosesseissamme pohtimaan ajan, paikan- ja tiedonkäsityksiämme suhteessa erilaisissa konteksteissa oleviin merkitysrakenteisiin ja käsityksiin. Konteksti tulisi ymmärtää laajana käsitteenä. Se pitää sisällään tilallisen ja kulttuurisen, fyysisen ja mentaalisen ulottuvuuden.

Tutkimuskentällä olemme fyysisesti paikoissa, joille on tyypillistä voimakas yhteisöllisyys, läsnäolo ja toiminta. Tieteellinen maailma on puolestaan abstrakti, neljän seinän sisään sitomaton, ajaton ja paikaton käsitteellinen yhteisö. Tutkimusprosessissa esimerkiksi erilaiset aikakäsitykset limittyvät. Tutkimuskentällä ajallinen muutos muotoutuu helposti tutkijan havaintojen ytimeksi, erityisesti jos tutkimuksen kohteena on oppimis- ja/tai kehitysprosessi. Vaarana on, että tutkija automaattisesti tukeutuu havainnoissaan lineaariseen aikakäsitykseen eikä tiedosta tutkittavan ilmiön sisäisiä tapahtumia. Myös tiedekulttuurin sanelemasta aikataulusta voi muodostua tutkimusprosessia normittava ja rajaava tekijä ennalta asetettujen tavoitteiden, rahoituksen ja deadline-aikataulujen myötä. Kasvatusantropologeina elämme aikaa yhtäältä informanttiemme kertomusten kautta. Nämä kertomukset heijastavat heidän narratiivista ja elettyä aikajanaansa tai sitä tapaa, kuinka he jäsentävät elämäänsä. Toisaalta elämme aikaa henkilökohtaisten kokemustemme kautta. Aikaan tulisi havaintojen ja vertailun välineenä suhtautua siis kriittisesti (Wolcott 1994, 178). Tutkimusprosessimme konkretisoituvat paikkojen, aikojen ja niiden välien kautta. Koska tieto tuotetaan tutkimuksissamme transnationaalisissa prosesseissa, on aiheellista kiinnittää huomiota varsinaisesti tutkimuksen kohteena olevan kontekstin ohella myös tutkijan taustakontekstiin (Pietilä 2006, 435–338).

Tarkasteltaessa tutkimustemme alkuasetelmia näyttää jako kulttuurinkantajan ja kulttuurin ulkopuolisen tutkijan välillä selkeältä. Vertaillessamme kokemuksiimme tutkimuskentällä voimme kuitenkin huomata asian olevan huomattavasti monipolvisempi. Olemme molemmat sisäpuolella ja samalla ulkopuolella: Suomen saamelaisena naisopettajana tutkimassa Norjan saamelaiskouluja ja käyttäen tutkimuskielenä saamea ja norjaa.

Suomalaisena naisena Espanjassa, ollen osana espanjalaista yhteisöä ja arkea, purkaen ajatuksia suomeksi ja espanjaksi. Meitä siis määrittävät tutkijoina muun muassa etnisyytemme, kansalaisuutemme, sukupuolemme ja käyttämämme kielet. Myös koulutuksellinen taustamme erottaa meidät ajoittain informanteistamme, toisinaan taas se sitoo meidät tiukasti osaksi koulumaailman rooleja.

Kulttuurinkantajan ja kulttuurin ulkopuolisen kysymys on loppujen lopuksi sama: Mitä näen oman kulttuurisen viitekehylene vuoksi? Kulttuurinkantajat ovat oman kulttuurinsa ekspertejä, mutta se ei tee heitä tieteen eksperteiksi. Käytännössä tieteellistä tutkimusta, myös kulttuurinkantajan näkökulmasta tehtyä, ohjaavat tieteelliset rakenteet. Kulttuuria ei voi kuitenkaan tuntea ilman todellista kokemusta. Ainoastaan kokemuksen kautta voidaan lähteä purkamaan ilmiöön liitettäviä kulttuurisia rakenteita. (Ks. Geertz 1983, 58.) Kulttuurisensitiivisesti sävyttyneen tieteellisen tutkimuksen tekeminen on vaatinut meiltä molemmilta kykyä omien ja muiden kokemusten reflektointiin sekä uuden tuotetun tiedon liittämistä tieteelliseen diskurssiin.

Tutkijan ja tutkimuksen paikantumista tarkastellaan tiedeyhteisön ja sen merkitysten sekä tutkimuskohteen ja siihen liittyvien merkitysten kautta. Tätä jakoa on kuvattu useiden polaariseksi ajateltujen käsiteparien, kuten subjektiivinen – objektiivinen, sisältä – ulkoa ja emic – etic kautta. Näistä jälkimmäisin on yleisimmin käytetty. (Geertz 1983, 56–57.) Käsitepari on kehittynyt lingvistiikassa käytettyyn phonemics – phonetics jakoon¹ (Pike 1990) perustuen. Antropologiassa emic ja etic ajatellaan tiedon tuottamisen suunniksi, sisältä ulospäin (emic) ja ulkoa sisällepäin (etic). Näin ollen ne tarkoittavat tutkijan paikantumisia ja asenteita tieteen ja empirian välillä. Kyse on siitä, kenen äänen, käsitteiden ja kriteerien kautta ilmiötä tarkastellaan, luokitellaan ja tulkitaan. Käytämmekö tutkimuksen välineinä teoreettisia, tutkittavalle ilmiölle ulkoisia rakenteita vai otammeko tutkimuksen välineet tutkimuskohteesta itsestään? (Ks. esim. Harris 1990; Pike 1990.)

Clifford Geertz (1983, 57) pitää jakoa kokemuseläisten (experience-near) käsitteiden ja kokemusetäisten (experience-distant) käsitteiden vä-

¹ Phonemics (foneeminen) luokittelee ääniteitä kielen sisäisten funktioiden kautta, phonetics (foneettinen) puolestaan luokittelee ääniteiden akustisten ominaisuuksien perusteella.

lillä selkeimpänä ja näkyvimpänä. Hän kuitenkin korostaa, ettei kyse ole vastakohtista tai laadullisesti erilaisista käsitteistä, vaan siitä, missä yhteydessä niitä käytetään ja mikä niiden abstraktiotaso on. Tutkimusprosessin ja tutkijan paikantumisen kannalta koemme Geertzin käyttämät käsitteet muita käsittepareja kuvaavimmiksi. Ne heijastavat selkeästi tiedon muodostukseen ja tietämiseen liittyviä prosesseja. Emisistinen tieto kiinnittyy väistämättä kokemuksen kautta rakennettavaan tietoon. Kokemusmaailmasta etäntyminen, etisistinen lähestyminen auttaa rakentamaan kokemusläheisestä tiedosta tieteellistä tietoa. Eri tiedon muotoja tulee siten tarkastella toisiaan täydentävinä. (Geertz 1973; ks. Pietilä 2006.)

Geertz pitää kokemusläheistä ja kokemusetäistä tietoa kulttuurisen tulkinnan ja tutkimuksen välineinä. Hän kutsuu tulkinnallista lähestymistapaansa tiheäksi kuvaukseksi (thick description). Geertzin (1973, 44) mukaan tulkinnallisen tutkimuksen ja tiheän kuvauksen tavoitteena on päästä käsiksi informanttien omiin kulttuurisiin merkityksiin. Hän korostaa, ettei tarkoitus ole pyrkiä tirkistelemään kulttuurisen ilmiön taakse, vaan ilmiötä tulisi tarkastella kulttuuristen ilmiöiden kautta. Jotta tutkimuksessa päästäisiin tulkinnan tasolle, tutkijan tulisi hänen mukaansa rakentaa ilmiöön liittyvää esiyymmärrystä tutkimuskohteesta. Geertzin mallissa esiyymmärrys rakentuu tieteellisten merkitysten kautta.² Tiheällä kuvauksella pyritään asettamaan ilmiö kontekstiinsa ja selittämään sitä sen omassa kulttuurisessa kehksessään. Tulkinnassa käytetään apuna kokemusetäisiä käsitteitä ja olemassa olevaa tieteellistä tietoa. Tiheä kuvaus on tulkinta ilmiöstä. Se ei edes tavoittele objektiivista totuutta vaan sen avulla tutkija pyrkii tekemään kulttuurista ilmiötä ymmärrettäväksi. (Geertz 1973; 1983.)

Tutkimusprosessiemme eteneminen tulkintavaiheeseen ei ole ollut niin selkeärajainen ja dynaamisesti etenevä kuin Geertz antaa ymmärtää. Mielämme tutkimusprosessin pikemminkin spiraalimaiseksi matkaksi, jossa kuljetaan kokemusten ja teorian välissä, ylös ja alas, eteen ja taakse. Päätepiste voi olla sama kuin lähtöpiste tai lähellä sitä, kuitenkin sinne päädytään uuden kokemuksen ja tiedon rikastuttamana.

² Geertzin tulkinnallisen antropologian mallia on tarkasteltava sen syntytausta huomioiden. Malli perustuu hänen omiin kenttätyökokemuksiinsa Aasiassa ja Pohjois-Afrikassa, toisin sanoen alkuasetelmiltaan kokemusetäisiin tutkimusprosesseihin. Tutkimusasetelmiämme ei voida suoraan verrata Geertzin malliin.

Kulttuurinkantajan näkökulmasta tehty tutkimus tai pidempi tutkimusta edeltävä kontakti tutkimuskontekstiin saavat aikaan esiymmärryksen rakentumisen nimenomaan kokemusläheiseen tietoon tukeutuen. Olemme saaneet huomata, että usein tämä kokemukseen perustuva esiymmärrys on osittain ei-tiedostettua kulttuurista tietoa. Tätä voidaan kutsua hiljaiseksi tiedoksi, joka alitajuisesti ohjaa ihmisten toimintaa. Tämä tieto voi olla implisiittisesti hiljaista tai tietoisesti vaiettua. (Ks. Geertz 1983, 57–58; Koivunen 1997, 24, 79.) Hiljainen tieto sitoutuu osaksi kasvatusta ja koulutusprosesseja kulttuurisidonnaisuutensa kautta. Kulttuuriset merkitykset ja myös kulttuuria koskevan hiljaisen tiedon tulisi muuttua näkyväksi etnografisessa tutkimusraportissa (ks. Geertz 1997; Spindler & Spindler 1992, 73).

Omat kokemuksemme ja elämismaailmamme asettuvat osaksi tutkimuskontekstia. Tämä muuttaa käsityksen kentällä, ”siellä” olemisen, ”täällä” olemiseen. Siten myös ”minä” liittyy olennaiseksi osaksi tutkimusprosessia ja kokemusläheistä tietoa. Geertz käyttää tästä nimitystä ”I-witnessing”. (Geertz 1997, 88–89.) Hän käsittelee kentällä olemista pikemminkin tiedon validiteetin ja tutkijan auktoriteetin valossa, ja pitää tätä pääasiallisesti kirjallisen muodon ongelmana. Geertzin mukaan osallistuva havainnoiminen ei niinkään ole haasteellista, mutta osallistuva kirjoittaminen on (emt. 93). Myös kasvatustutkimuksen antropologit Louise Spindler ja George Spindler (1992, 74) asettavat tutkijan position pohtimisen ja sen kuvaamisen yhdeksi hyvän tutkimusraportin kriteereistä. He korostavat position kuvaamista tutkimusraportin narratiivisuuden ja valmiin raportin henkilökohtaisen ilmeen vuoksi.

Minä tutkijana ja tutkijan minä

Kasvatusantropologisessa tutkimusprosessissa introspektiivinen kokemusten tarkastelu nousee väistämättä epistemologiseksi haasteeksi. Tutkimuksen ja elämismaailmojemme rajat ovat häilyvät: *”Ajan rajallisuus, oman elämän ja tutkimuksen väli menee aina vain enemmän sekaisin”* (Pietilä, tutkijan(minä)päiväkirja 1. 3. 2006). Tutkijan kietoutuminen osaksi tutkittavaa ilmiötä, tutkijan position ja sen vaikutusten syvempi reflektointi ovat saaneet jalansijaa erityisesti naistutkimuksen sävyttämässä etnografioissa (ks. esim. Coffey 1999; Palmu 2003). Feministiseen ajatukseen tukeutuvissa etnografioissa tutkijan oma persoona, hänen sukupuolittunut ruumiillisuutensa, ymmärrys ja historia ovat koko ajan läsnä tutkimuksessa (Coffey 1999, 1). Amanda Coffeyn (emt. 28–35) mukaan etnografia on aina osittain autobiografinen, koska se liittyy siihen mitä tutkija on elänyt ja kokenut. Tätä kautta tutkimusasetelman vuorovaikutteisuus korostuu. Tutkijan läsnäolon koetaan aina vaikuttuvan jollain tavalla tutkittavaan ilmiöön ja toisaalta ilmiön tutkijaan.

Anna-Leena Siikalan (1997, 48–49) mukaan antropologisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien maailmat lähenevät toisiaan. Kaiketi on siten paikallaan kysyä: Voiko tutkijasta tulla oman tutkimuksensa kohde? Tutkimuksissamme prosessin autobiografisuus on vahvasti läsnä. Elämän paikantuminen ja arjen rakentuminen jo vuosien ajan samaan kulttuuriin kontekstiin kuin tutkimus kohdistuu, ei voi olla vaikuttamatta tutkijaan itseensä. Olemme tahoillamme joutuneet tarkastelemaan aina uudelleen tutkimuksen, minän ja tutkijan minän välisiä suhteita:

Tutkimuskohteena naiseuden rakentumisen ja subjektipositioiden muutosprosessit ovat muuttuneet osaksi itseäni. Tutkimusprosessissa olen joutunut pohtimaan kasvamistani opiskelijasta tutkijaksi, oman paikan löytämistä. Olen törmännyt samoihin kysymyksiin, joihin etsin vastausta tutkimuksessani. Mitä merkityksiä annan perheelle ja espanjalaiselle perhekulttuurille? Millä tavoin oma sukupuolittunut subjekcini kokee kulttuurisen gender-jaon? Kuinka minut naisena kohdataan? Yhtäältä olen joutunut kysymään, mitkä näistä kokemuksista voidaan luokitella kulttuuriseksi ja mitkä puolestaan ovat yksittäisiä, henkilökohtaisia kokemuksiani tai niille antamiani merkityksiä? (Ks. Pietilä, kenttämuistiinpanot 2001–2002; 2004–2006; Tutkijan (minä)päiväkirja 2005–2006.)

Tutkijana ja saamelaisena tutkimukseeni vaikuttaa vanha lappologinen perintö sekä saamelaisen koulututkimuksen nuoruus, toisaalta myös erilaiset kulttuuriset tavat kommunikoida ja omat muistoni sekä suomalaisesta että saamelaisesta koulumaailmasta. ”*Yhteiskunnallisten haasteiden innoittamana kuljen henkilökohtaisten unelmien viitoittamaa mutkikasta polkua milloin kevyin askelin, milloin hitaammin. Pohdin, mitä olen antanut ja mitä saanut.*” (Lauhamaa, kenttätöaineisto 2006.)

René Gothóni (1997, 142–143) kuvaa subjektiivisuutta ja itsenä alttiiksi pistämistä sitoutumiseksi. Gothónin mukaan hyvä tutkija kontrolloi sitoutumistaan liikkuen eläytymisen ja etääntymisen välissä. Käytännössä tämä on kuitenkin vaikea toteuttaa. Kun omasta itsestä tulee osa tutkimusta, ongelmaksi tulee oma persoonallisuutemme, mieltymyksemme, asenteemme ja ajatuksemme. Myös Clifford Geertz (1983, 56) toteaa kameleonttimaisen, aina empaattisen ja kärsivällisen antropologin olevan jo särkynyt myytti. Samoin kuin meidän tulee suhtautua informantteihimme inhimillisinä ihmisinä, myös me, tutkijat, olemme ihmisiä. Anna-Lee Siikala (1997, 48–49) korostaakin, että tutkijan tulisi tiedostaa ne tunteet ja tavoitteet, jotka ohjaavat kenttätöitä. Haluamme tulkita tämän niin, ettei tunteitamme tai asenteitamme tarvitse peitellä, vaikkakin (suhteellisesta) puolueettomuudesta tai siihen pyrkimisestä on kenttätöissä suuri apu. Koska kyseessä ovat pitkät tutkimusprosessit ja elämismaailman jakaminen informanttien kanssa, näennäisten roolien ylläpitäminen ei ole käytännössä edes mahdollista. Tietoisesti etäisyyttä voi sen sijaan ottaa asettumalla eksplisiittisesti tutkijan rooliin tai muistuttamalla informantteja tutkimuksesta ja tutkimusasetelmasta. Väistämättä vaikutamme tuotettuun tietoon, mutta pelkkä asian tiedostaminen ei aina riitä. Silloin meidän on tuotava itsemme ajattelevina ja tuntevina ihmisinä näkyväksi osaksi tutkimusta. Tutkimusprosessin kuluessa olemme päätyneet kirjoittamaan esimerkiksi tutkijan(minä)päiväkirjaa ja kirjaamaan omia tunteuksia kenttämuistiinpanojen rinnalle. Lopullisia tutkimusraportteja nämä ajatukset voivat ohjata joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti. Informanttien äänien rinnalla voi siten kuulua tutkijan (ja) minän ääni.

Olemme edellä tarkastelleet erilaisia paikantumisiämme. Niiden myötä olemme muodostaneet mahdollisia malleja tai rooleja tutkijan paikantumiseksi, hänen asenteensa jäsentämiseksi sekä position näkyväksi tuo-

miseksi. Mallit perustuvat löyhästi Chandra Talpade Mohantyn (2002, 517–524) postkolonialistisen ja postmodernin feminismin ympärille kietoutuviin pedagogisiin strategioihin. Vastoin Mohantyn alkuperäistä ajatusta, pyrimme nostamaan näiden eri mallien positiivista antia tutkimusprosessissa. *Turisti-tutkija* tuo esiin eroja tutkimuskohteen ja hänen oman kulttuurisen taustansa tai muun kontekstin välillä. Eksplisiittisesti vertaillen tutkija tuo näkyväksi kontekstin erityiset piirteet, käyttäen tutkimusyleisön käsitteitä apunaan. *Löytöretkeilijä* puolestaan tukeutuu kokemusperäiseen tietoon. Hän pyrkii oman ja muiden kokemusten kautta etsimään kontekstista sen erilaisia kulttuurisia kerrostumia sekä niiden merkitysrakenteita ja kertoo näistä kulttuurien sisäisten käsitteiden varassa. Rooleista viimeisin ja kenties monipuolisin on *ymmärtävä tulkitsija*. Hän pyrkii löytöretkeilijän tavoin pääsemään kulttuurin sisäisiin rakenteisiin kiinni, mutta turisti-tutkijan tavoin tuomaan ne ymmärrettäviksi myös kulttuuriin kuulumattomille.

Avaimena ymmärtävän tulkitsijan rooliin voidaan käyttää transnationaalisen feminismin mallia. Sen kautta pystytään paikantamaan sekä tutkija että informantti osaksi tuotettavaa tietoa. Dialogisessa rooting and shifting -prosessissa tutkija juurruttaa tutkimusprosessin hänen omaan elämismaailmaansa. Vaihtamalla omaa positiotaan, tutkija pyrkii asettumaan yksittäisten informanttien asemaan ja paikantamaan heidät heidän omaan elämismaailmaansa. (Yuval-Davis 1997; Yuval-Davis & Stetzler 2002.) Tässä yhteydessä voitaneen käyttää Gothónin (1997, 142–143) ajatusta eläytymisestä, sillä oma kokeminen kuuluu osaksi tutkijan paikantamista. Transnationaalisen feminismin mallin mukaisesti voidaan tuoda näkyväksi se, missä määrin tutkijan ja yksittäisten informanttien elämismaailmat yhdistyvät tai ovat erilaisia. Tätä kautta vältetään kulttuurien arvottaminen. Lisäksi näin voidaan korostaa tutkittavan kulttuurin monikerroksisuutta ja subjektiivista näkemystä kulttuurin kokemisesta. (Yuval-Davis 1997, 125–132; ks. myös Pietilä 2006, 439.)

Kasvatusantropologia – tutkimusta kulttuurien välissä

Kasvatusantropologisen tutkimusotteen kantavana teemana ovat erilais-
ten kasvatuksellisten ja koulutuksellisten ilmiöiden vuorovaikutus sekä
niiden kulttuurinen paikantuminen ja tulkinta. Kasvatus ja koulutus ovat
olennainen osa kulttuuria ja kulttuurilla on merkittävä asema kasvatuksel-
listen ilmiöiden määrittäjänä. Toisaalta kasvatuksellisia tiloja ja prosesseja
voidaan tarkastella myös omina kulttuurisina konteksteina. Kasvatuksel-
lisiin ilmiöihin liittyvät siten monitasoiset, kollektiiviset sekä subjektiiviset
merkitykset, arvot, normit ja asenteet. Nämä tulee huomioida myös
tutkimusprosessissa.

Kasvatusantropologinen tutkimus rakentuu kokemuseräisen tiedon
varaana. Myös tutkijaa ja hänen kokemuksiaan sitovat kulttuuriset merki-
tykset, hänen kulttuurinen ja koulutuksellinen taustansa sekä subjektiiviset
arvot ja kokemukset kasvatuksesta ja koulutuksesta. Koska tutkija ja
hänen suhteensa tutkittavaan ilmiöön liittyvät kokemuksen kautta osaksi
tutkimusprosessia ja tuotettua tietoa, tulisi tutkimusprosessiin vaikuttavat
merkitykset tiedostaa ja tuoda näkyväksi. Tieteelläkin on oma kulttuurin-
sa, joten tutkijan täytyy etsiä paikkansa myös sieltä. Tutkimuksen tulee
kietoutua osaksi tieteen kenttää, sitoutua sen tavoitteisiin ja normeihin.
Kasvatusantropologi paikantuu siten erilaisiin ajoissa ja tiloissa limitty-
viin elämismaailmoihin. Vuorovaikutuksen sekä subjektiivisten ja kollek-
tiivisten merkitysten kautta hän rakentaa tietoa kulttuuristen ja tieteellis-
ten maailmojen välissä.

Lähteet

- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivo, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994 (1966). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen ongelma. Suomeksi V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bruhn, K. 1935. Uppfostran hos de nordiska nomaderna. Helsingfors: Söderström.
- Coffey, A. 1999. The ethnographic self. Fieldwork and the representation of iIdentity. London: SAGE Publications Inc.
- Geertz, C. 1973. The Interpretation of cultures. Selected essays. USA: Basic Books. Inc.
- Geertz, C. 1983. Local knowledge. Further essays in interpretive anthropology. USA: Basic Books, Inc.
- Geertz, C. 1997 (1988). El antropólogo como autor. Espanjaksi A. Cardin. España: Páidos Studio.
- Gothóni, R. 1997. Eläytyminen ja etääntyminen kenttätutkimuksessa. Teoksessa A. M. Viljanen & M. Lahti (toim.) Kaukaa haettua. Kirjoituksia suomalaisesta antropologisesta kenttätutkimuksesta. Helsinki: Suomen Antropologinen seura, 46–68.
- Granqvist, H. 1947. Birth and childhood among the arabs: Studies in a muhammadian village in Palestine. Helsingfors: Söderström.
- Hannerz, U. 1998. Transnational research. Teoksessa H. Russell Bernard (toim.) Handbook of methods in cultural anthropology. Walnut Creek: AltaMira Press, 235–256.
- Harris, M. 1990. Emics and Etics Revisited. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.) Emics and etics. The insider/ outsider debate. Newbury Park, California: SAGE Publications Inc, 48–61.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suomeksi J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Judén-Tupakka, S. 2000. Daya naisten maailman välittäjänä. Kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Judén-Tupakka, S. 2003. Kasvatusantropologian historiasta ja keskeisistä käsitteistä. Enkulturaatio, siirtymärituaalit ja transkulturaatio. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) Kasvatuksen yhteisöt: uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2. 311–323. <<http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/kasvatuksenyhteisot.pdf>> (Luettu 5.12.2006).
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Lauhamaa, P. Rasmus, E.-L. & Judén-Tupakka, S. 2006. Saamelaiskasvatus sosialisointiin, enkulturaation ja identiteetin käsitteiden valossa. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: SKS, 190–211.
- Lehtola, V-P. 2005. Saamelaiset itse tutkimuksensa tekijöiksi. Virkaanastujaispuhe. Kaltio: pohjoissuomalainen aikakauslehti, 254–257.
- Mead, M. 1970. Culture and commitment. A study of the generation gap. New York: Doubleday.
- Mohanty, C. T. 2002. ”Under western eyes”. Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles. Signs Vol 28 (2), 499–535.
- Moore, H. 1988. Feminism and anthropology. Cambridge: Polity Press.
- Ogby, J. 1991. Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. Teoksessa M. A. Gibson & J. U. Ogby (toim.) Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities. New York: Garland Publishing, 3–33.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin liopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Helsingin yliopisto. <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/palmu/sukupuol.pdf>> (Luettu 5.12.2006).
- Pietilä, P. 2005. Naiseuden tuottaminen ja naisten maailma. Kasvatusantropologian ja feministisen antropologian kohtaamisia. Teoksessa S. Havu-Nuutinen & M. Heiskanen. (toim.) Yhtenäistyvät vai erilaistuvat oppimisen ja koulutuksen polut. Kasvatustieteen päivien 2004 julkaisu. Joensuun yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Kasvatustieteiden tiedekunta. 302–310. <http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvtied_paivat/kasvtied.pdf> (Luettu 5.12.2006).
- Pietilä, P. 2006. Näköaloja kasvatusantropologiaan. Kasvatus 37 (5), 430–441.

- Pike, K. 1990. On the emics and etics of Pike and Harris. Teoksessa T. Headland, K. Pike & M. Harris (toim.) *Emics and etics. The insider/outsider debate*. Newbury Park, California: SAGE Publications, 28–47.
- Päivänsalo, P. 1953. Lappalaisten lastenhoito- ja kasvatustavoista. Suomen kasvatussociologisen yhdistyksen julkaisuja 8. Helsinki: Suomen kasvatussociologinen yhdistys.
- Siikala, A-L. 1997. Toisiinsa virtaavat maailmat. Teoksessa A. M. Viljanen & M. Lahti (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia suomalaisesta antropologisesta kenttätyöstä*. Helsinki: Suomen Antropologinen seura, 46–68.
- Spindler, G. & Spindler, L. 1992. Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. Teoksessa M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle. (toim.) *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, California: Academic Press. 53–92.
- Spindler, G. & Hammond, L. 2000. The Use of anthropological methods in educational research. Two perspectives. *Harvard Educational Review*. 70 (1), 39–48.
- Suoranta, J. 1999. Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus. Teoksessa J. Suoranta (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen juhlakirja*. Tampere: TAJU, 130–170.
- Thurén, B-M. 1993. *El poder generizado*. Madrid: Instituto de Investigaciones feministas. Universidad Complutense de Madrid y Dirección General de la Mujer.
- Wolcott, H. 1994. *Transforming qualitative data. Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Wulf, C. 2002. *Anthropology of education. History and theory of anthropology*. Münster: Lit.
- Yuval-Davis, N. 1997. *Gender and nation*. London: SAGE Publications Inc.
- Yuval-Davis, N & Stoetzler, M. 2002. Imagined boundaries and borders. A gendered gaze. *The European Journal of Women's Studies* 9 (3), 329–345.

Aineistolähteet

- Lauhamaa, P. *Kenttätöaineisto 2001–2006*.
- Pietilä, P. *Kenttämuistiinpanot 2001–2002 & 2004–2006*.
- Pietilä, P. *Tutkijan (minä)päiväkirja 2005–2006*.

European Journal of Women's Studies

<http://ejw.sagepub.com/>

A Space of Our Own: Non-Formal Education for Elder Women in Andalusia

Piritta Pietilä

European Journal of Women's Studies 2009 16: 53

DOI: 10.1177/1350506808098534

The online version of this article can be found at:

<http://ejw.sagepub.com/content/16/1/53>

Published by:



<http://www.sagepublications.com>

On behalf of:

[WISE \(The European Women's Studies Association\)](#)

Additional services and information for *European Journal of Women's Studies* can be found at:

Email Alerts: <http://ejw.sagepub.com/cgi/alerts>

Subscriptions: <http://ejw.sagepub.com/subscriptions>

Reprints: <http://www.sagepub.com/journalsReprints.nav>

Permissions: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>

Citations: <http://ejw.sagepub.com/content/16/1/53.refs.html>

>> [Version of Record](#) - Dec 22, 2008

[What is This?](#)

A Space of Our Own

Non-Formal Education for Elder Women in Andalusia

Piritta Pietilä

UNIVERSITY OF LAPLAND AND UNIVERSITY OF GRANADA

ABSTRACT This article studies the participation of a group of elder females in a local health promotion association. The research is based on fieldwork carried out between 2004 and 2007 in an Andalusian agro-town. Drawing on ethnographic data collected, the participation of the women in the association and its influence on and significance for them are examined in terms of sociability, the public sphere and empowerment. The association serves as a special space for these women, who have highly gendered roles and thus a limited social sphere. It encourages them to have their own relationships, time and space. Their participation in the association promotes a consciousness of their particular needs and brings new interests into their lives.

KEY WORDS association ♦ empowerment ♦ elder women ♦ public sphere
♦ sociability

INTRODUCTION

This article discusses the activities of an association promoting health and well-being, 'Health Agents of the Valley',¹ in southern Spain, with a particular focus on a workshop as an example of non-formal education. The workshop participants are elder women who identify themselves with the traditional and highly gendered role of *ama de casa*² – housewife and informal care worker. Due to the subject positions they have adopted, the women have a limited social sphere and few opportunities to participate in organized activities – activities that could well be essential to promoting social and cultural changes (see del Valle, 2001; Maquieira, 1995; Serdio Sánchez, 2004; Stromquist, 1997, 2002). By analysing the association's

European Journal of Women's Studies Copyright © 2009 SAGE Publications
(Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC), 1350-5068
Vol. 16(1): 53–66; <http://ejw.sagepub.com> DOI: 10.1177/1350506808098534

low-threshold workshop, the article seeks to contribute to the European discourse on promoting the social well-being of informal care workers, especially elder women.

The scene for this study is located in the province of Granada, in Andalusia, Spain. With about 7000 inhabitants, it is one of the largest settlements³ in the region (Instituto de Estadística de Andalucía, 1975–2007). The research is based on fieldwork that I carried out between 2004 and 2007 looking at different educational processes and how they influence change in women's subject positions. I collected the material for the study using ethnographic methods such as observation, interviews, photography and document analysis, and have processed the data using hermeneutic analysis (see Gadamer, 2005).

Through my participation in the local association and in the course of the thematic coding of the data, I became interested in the opportunities that the association's educational activities offered in terms of sociability, especially in the case of its elder female participants, who have dedicated themselves to care work in the intimate sphere. I came to ask: Why do women participate in the activities of such associations? What role can such participation have? As I examined the association in terms of social interaction, I also experienced the opportunities it offered me. Thus, the research questions have been formulated partly in response to autobiographical experiences, and in addressing them I have relied on the epistemological model of the reflexive self as well as that of transnational feminism (see Coffey, 1999; Davis, 2003; Pietilä and Lauhamaa, 2008; Yuval-Davis, 1997: 125–32).

In the first part of this article, I describe the association, its participants and activities. I then revisit the association and its participants, analysing the workshop in terms of sociability. In the last section, I draw some conclusions regarding the empowerment process observed.

EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR THE PROMOTION OF HEALTH AND SOCIAL WELL-BEING

Associative participation and all types of female networks promote women as active subjects. Such forums may be considered essential, especially for women who often see themselves in rigid and static roles, such as the traditional role of *ama de casa* (del Valle, 2001: 136; Maquieira, 1995). Stromquist (1997: 79, 85) stresses the opportunities that participation in educational activities offers for promoting change in the social position and cultural stereotypes of women as well as for acquiring power (see also Stromquist, 2002). In her study of older Spanish women, Serdio Sánchez (2004: 85–6) considers such participation vital because of its positive cognitive, attitudinal and social effects.

The association that is the focus of this study was formed in 1999 on the initiative of a local social worker, with the aim of improving health and social conditions in the region. The association is part of the institutional hierarchy of a federation of municipalities and operates in the region's two largest settlements. The social worker describes it as follows:

... it is an association for health promotion and training health agents. And why? We thought that education is fundamental for adopting new living habits and health education – education that includes all the factors, including health factors and social factors. . . . I thought that creating an association is a fundamental step in having people who will promote these aims. It is, isn't it? Let's say, it is like a *vox populi*, . . . a place not only for debates, but also for things that they are interested in and where they also participate, and a place to create models or actors who will carry what they have learned out into the community.

The association organizes activities such as workshops, courses and colloquia. I focus on a weekly workshop, which can be defined as an instance of non-formal education. Non-formal educational activities are organized and systematic, but also flexible. Participation is voluntary (see Ruiz Corbella, 2002: 209). As is characteristic of non-formal education, the workshop's continuity, time frame, location and participants have varied over time. About 30 women register annually and pay the €12 fee. On average, 16 women attend the workshop weekly.⁴ Ruiz Corbella (2002) points out that normally the objectives of non-formal education are sociocultural, as they are in the present case, which makes it possible to take into consideration the special needs and interests of the participants. The activities are based on physical, psychosocial, educational and recreational exercises that are carried out by trainees in physiotherapy or pedagogy. In addition, experts in health care and social work occasionally come in to give lessons on well-being and care work. Time is also set aside for discussions and free social interaction.

The average age of the participants at the time of the study was 65, but their ages ranged from 33 to 82 years. Besides the age differences, there were visible differences among the women in education, personal histories, attitudes and values, as well as social and economic standing – all usually considered dividers (López-Casero, 1999). Among the things they had in common were the identification with the role of *ama de casa* and certain typical life course patterns, which are in fact typical for the majority of local women of the same age (see Serdio Sánchez, 2004: 80–2). With the exception of the two youngest participants, the women had spent their adulthood and raised their families during the repression of dictatorship. The politics prevailing at the time promoted the ideal of the Catholic family and the role model of *ama de casa* (see Díez, 2000). Given the precarious economic situation in the country, however, the women normally worked before they married, for example as maids, seamstresses or harvest workers. Yet, very few

continued working permanently after marrying or after having children. Now, in their mature years, in addition to taking care of the household, they have one or more family members to care for, or these dependants have recently died. Normally the dependants are their parents, parents-in-law or their disabled husbands or children. In addition, to ease entry into the labour market for their daughters or daughters-in-law, the women often look after their grandchildren (see Pietilä, 2005: 59–61, 74–89). Thus, these women play a crucial role in the social structure of the local community.

The well-being of informal care workers has become a national concern in Spain. In small Andalusian settlements the situation is exacerbated, because the importance of the family is still particularly high. The social worker that founded and has led the association from its outset describes the situation as follows:

So, as there is this excess burden of elderly, ill people in the household. Well, what happens? These women somehow feel guilty, because they cannot cope . . . I tell people to come to the association, because I think that they need a break from that burden. . . . what we see is an accumulation of experienced difficulties and emotions.

The settlement also has a women's association and an adult school that play social roles similar to that of the health association and compete for the same audience. About one-third of the members of the health association participate concurrently in the activities of these other organizations. The women's association organizes an extensive variety of activities, short-term courses and trips '*according to the needs and requirements of the society*' that may attract as many as 200 participants, but there are no regular long-term workshops. The women's association presently maintains a low ideological profile even though early in its history – in the 1980s – it was closely associated with the feminist movement. The adult school, for its part, offers educational programmes designed to improve the knowledge and skills of adult citizens. Because of its formal objectives, the school requires daily participation, which causes a problem for women who have dependent family members.

Comparing the association's workshop with these aforementioned activities, I assume that the flexibility, informal atmosphere and lack of ideological burden facilitate participation in it. Indeed, the fact that the association is constructed and legitimized based on the role of women as *amas de casa* lowers the threshold of participation and can make involvement more intense for the women. Theirs is a role marked by a particular family situation, limited educational background, low self-esteem and/or the traditional cultural patterns they have adopted and does not normally enable them to participate in organized activities, extended social relationships and the public sphere as a whole (see Fraser, 1989, 1992; Maquieira, 1995: 295–6; Serdio Sánchez, 2004: 90–3).

In addition to providing information on well-being and care work, participation in the workshop brings new interests into the women's lives, promotes an awareness of their own needs and encourages them to have their own social relationships, time and space. These positive effects can be seen in women's reasons for joining the workshop. As one woman defined her motivation to participate:

I am interested because of the education, and the physical exercise you get. You also get a chance to go out for a while, relax and enjoy yourself. You are together with others.

Moreover, as a conversation between a mother and her daughter reveals, age does not seem to be a significant factor: participation benefits all women. The mother started:

For me it's very positive, well, because we do activities, physical exercise or, as before, psychology. It's very positive for elderly people and even for those who are not so old.

The daughter continued:

I also find it very nice. Well, at least you go out, talk to people, be with them. And not be here, sitting, dependent on TV.

The mother added:

I find it very positive, because we remember the old times, adolescence. . . . we get together, we speak about our things, the old things as well as the present.

Interestingly, even though the women attached great value to educational content, they emphasized the importance of the association in terms of social interaction because of the relationships that it offered and the chance it gave them to have time for themselves and be together. Accordingly, it is relevant to consider the social perspective and the association in terms of sociability.

GETTING TOGETHER

The bus was winding down the street of the pueblo. From the window I saw two ladies, advanced in years, dressed in black. One of them was sweeping the street in front of the doorway. The other one seemed to be on her way to market; she had a trolley with her. The bus reached the main square. The *mise en scène* was dynamic, yet in a sleepy way. Old men, talking in small groups and looking at the cars and people passing by, occupied the benches. Meanwhile, workers and office clerks, men and younger women were

chatting in the bar on the corner. The casting seemed to be clear in this act: elder women played only some transient supporting role.⁵

Sociability is considered to be a basic form of interaction in Andalusian societies (e.g. López-Casero, 1994, 1999). According to Simmel (1971: 130–1), sociability is an aptitude of the human species to live in society and through it people become members of a society. In Andalusia, the intrinsic value of sociability and interaction is stressed because of its nature as a social game within which public opinion is developed and citizenship promoted. Nevertheless, this conception of sociability is situated in public space, which is considered inherently masculine (e.g. Cucó Giner, 2004; Díez, 2000: 155–8; López-Casero, 1994, 1999; see also Habermas, 2004; Simmel, 1971: 132–4). Since women's social lives in Spain have been underestimated or considered invisible, as Cucó Giner (2004: 106, 157–8) points out, there is a need to reconceptualize sociability within a gendered perspective. She stresses that sociability is composed of all kinds of interaction and groupings situated between the domestic and institutional levels and thus regards sociability as a *continuum*.

We can observe that the frame of female sociability in Andalusia has been extended noticeably in recent decades. This has to do with changes in the way of life and especially women's massive entry into the labour market (see Comas d'Argemir, 2000; Díez, 2000; see also Instituto de Empleo, 2004; Instituto de Estadística de Andalucía, 1975–2007). Nevertheless, because of the traditional subject positions they have adopted and their advanced age, my informants pose a special challenge where social interaction is concerned. Whether they have worked outside of the household or not, their life world has been and is inherently associated with the intimate sphere and family life. Accordingly, the space and time they have had for extrafamilial social relationships are limited compared to that available to men and to women who have a job (see Pietilä, 2005).

My informants' most important relationships are those with relatives and neighbours and much time is spent with them, mainly inside homes and in doorways. Momentary interaction can be engaged in almost everywhere, for example, in shops and in the marketplace, in school doorways when bringing the grandchildren to school and so on. 'Going out' (*salir*) which, I would argue, in Andalusian society is considered important per se, means at its simplest to be in public places or to take a walk around the neighbourhood or town centre; it can also consist of going to have a coffee or dinner at a restaurant. The former type of going out normally involves female relatives and/or neighbours, the latter one's husband or whole family. On the whole, it is important to stress that as the limited intimate sphere is still considered appropriate for women, they emphasize it in their discourse. As one informant said: 'I am not one of those who goes out a lot . . . and if I go out, I go with my husband at night time.' But, still, as I observed, women can act

more freely than they say they can. A special problem appears among widows, a group that represents nearly one-third of my informants:

I never go anywhere. Well, you just get stuck, and you simply do not fit in the groups. Because if you have friends and they are married, well, they go with their families. So, the widows do not blend in anymore, anywhere.

Nevertheless, the widows point out that they have more free time and fewer family duties since their husbands died.

Where social interaction is concerned, the association represents a new and more public space for the women (del Valle, 2001: 142–3). One woman described her joining the association in an account that applies to many of the women:

. . . I like it, as I told you, to learn, to see . . . until then I had not gone anywhere. I had to take care of Grandma. Well, you see, there was the burden of my father; even though my mum was there [taking care of him], it was hard for me also. The kids were small . . . but when I heard about it [the association], I said, ok; even though I had my grandma to take care of, I would still go there . . . it made me go out a bit, since before I was not used to it.

Del Valle (2001: 144) assumes that one factor encouraging people to join such associations is that neighbours and relatives also participate. In addition, participation in the activities of one association may encourage involvement in the activities offered by others. This tendency can be observed if we analyse the actual structure of the association and the process by which it was formed. Moreover, as the relationships with relatives and neighbours are strong, they are maintained during the activities of the workshops. Yet, before and after the workshop and during the open discussions these relationships or even subgroups mix, and everyone can blend in naturally.

The importance of the association as a social sphere is especially interesting if we note that nearly all the women knew each other before:

A lot of us have been sewing together, as I told you, when we were young. . . . Well, yes, a few I did not know, . . . I only knew them to say hello. Well, in the pueblo nearly everyone knows each other, even more so if you are of the same age.

On the other hand, as one informant pointed out, the superficial and transient character of the relationships formed within the association is evident:

And the friendships have become stronger. . . . You do have more relationships, but not friends to go out to have a walk, as we say. But still more relationships, friendships. You see them; you stop and have a quick chat, yes, more friends. . . . everyone has her own things to take care of and own tasks, so afterwards everyone goes back to her own home.

Surprisingly, the relationships are strictly confined to the association, although women may make frequent mention of the friendships established during the activities. As Thurén (1993: 89) emphasizes, the Spanish concept of friendship differs from the northern European idea, which she defines as a close, intimate and loyal relationship between two persons. Even if this idea also exists, the Spanish notion of friendship is highlighted as a '*positive ambience*' of being together, to have a '*group of people*' whom one sees regularly (Thurén, 1993).⁶ The parallel with Simmel's (1971: 128) idea of association and sociability is also apparent: 'But above and beyond their special content, all these associations are accompanied by a feeling for, by satisfaction in the very fact that one is associated with others and that the solitariness of the individual is resolved into togetherness, a union with the others' (see also Cucó Giner, 2004: 128–32).

That participants identify with the same role and have common experiences strengthens their feeling of togetherness and thus, momentarily, seems to dispel the possible differences between them. Moreover, the themes they deal with in their conversations with one another and me are normally related to their shared role or do not take on much importance, making it easier for the women to switch from one discussion to another. This in turn makes the *mise en scène* like that in the main square, although now the protagonists are women. I would argue that by participating women gain opportunities to exercise their sociability in a Simmelian way, one that has normally been associated only with men (see Cucó Giner, 2004; López-Casero, 1994, 1999).

We must note critically that even though the workshop is open to both genders, it is only women who attend. Thus, even though it gives the women an opportunity to extend their social territory, especially gendered limits, certain divisions remain. The women noted the lack of men, but only on a few occasions. According to one informant: '*It wouldn't be bad if men came and saw what we do.*' She went on to point out, however, that the association is for women. Also worth noting are the implicit participation limits, though slight, by age. The absence of younger women is seen as a result of a lack of time, because of their dual role as 'mother' and 'worker'; and although they do participate in courses organized by the association, there are primarily those designed to facilitate their entry into the labour market. Moreover, as the president of the association said:

The activities are directed to the whole community, but the men do not participate. . . . Well, I also think that these are historical burdens. How would a man go somewhere where the women are? One should struggle against that. Those historical burdens that everyone has in their heads . . . you cannot work. We should have adequate personnel to work with that. But, we are snowed under. (see also Maquieira, 1995)

Since sociability in Andalusia is considered a way of participating in society and promoting citizenship, its public side is accentuated (e.g. López-Casero, 1994, 1999; see also Cucó Giner, 2004; Habermas, 2004; Simmel, 1971; Thurén, 1993). However, as Fraser (1992: 122–8) points out, we should not consider the public sphere to be a uniform entity. She emphasizes the importance of alternative publics by which subordinated social groups, including women, have a possibility to develop their own, oppositional interpretations and parallel spheres. Fraser proposes that these be called *subaltern counterpublics*.

I would argue that the association could serve as such a counterpublic for my informants. Women are united by their identification with the traditional subject position and thus have common interests, problems and needs. In the workshop they discuss issues concerning informal care work and the daily life of an *ama de casa*. These themes are related to the intimate sphere and regarded commonly as 'historical or past' (see Pietilä, 2005: 68–72) and are thus not shared or discussed publicly. In this way, what has been regarded as inherently intimate is presented as lying on a continuum between the strictly familial and the public sphere within the association. Moreover, as del Valle (2001: 132, 145) argues, within associations women also concretely gain public space and visibility. We can see the extended visibility of *amas de casa* and the use of public space in a place to get together. The women in the association have also gained some visibility by being mentioned in the local media, such as the newspaper, a magazine and municipality websites. Moreover, the president of the association stresses the importance of achieving public places and new experiences. At least one dinner and one trip are organized annually, and space has been set aside in the local media for such events.⁷ Thus, agreeing with Fraser (1992: 123), the association as a subaltern counterpublic may reduce, but not eliminate, the disadvantages that women have traditionally faced in the official public sphere, because within it they may formulate their oppositional needs, interests and identities.

NON-FORMAL EDUCATION – A ROUTE TO EMPOWERMENT

Associative participation and learning can be regarded as opposite to social isolation and personal stagnation – problems associated with the role of *ama de casa*. Consequently, the health association, and especially its workshop, can be seen as a space where the women involved can experience positive changes on an individual and collective level (see Maquieira, 1995: 274) in a number of ways. It offers women an opportunity to have time for themselves, change their routines and gain new

experiences. They can extend their social relationships and share their experiences and problems, particularly those affecting women and/or older people. In addition, the educational activities improve the women's psycho-physical well-being and they receive advice on how to cope with care work. From the perspective of informal care workers as a collective,⁸ I would emphasize three factors: the sense of solidarity, the transcendence of the traditional limits of what is intimate and what is public, and the increase in visibility (see del Valle, 2001; Fraser, 1992; Serdio Sánchez, 2004; Stromquist, 1997; Young, 1995: 158–9). Moreover, we should consider the interconnection between the individual and collective processes.

These positive changes are consonant with the definition of empowerment, which in Young's (1995: 158) words is: 'about people taking control over their own lives: gaining ability to do things, to set their own agendas, to change events, in a way previously lacking'. From the gendered perspective change is also needed in 'the processes and structures which reproduce women's subordinate position as a gender' (see also Stromquist, 1997, 2002). Stromquist (1997: 80–3; 2002: 23) considers that gender empowerment includes cognitive, psychological and political dimensions.⁹ In her view, the cognitive dimension is related to understanding one's gendered reality and its implications on the individual and collective level. The psychological dimension refers to self-esteem and self-confidence. The political dimension consists of the individual and collective level and requires women to be able to organize and mobilize social change (Stromquist, 1997, 2002; see also Young, 1995).

We can observe positive effects on the cognitive and psychological dimensions among the workshop participants. However, the political dimension, as Stromquist (1997, 2002) describes it, is less evident. I find it more appropriate to speak about the social dimension, in accordance with the ideas of Cucó Giner's (2004) sociability and Fraser's (1992) *subaltern counterpublic*. The social dimension is present in the objectives of the association. Even if Stromquist (2002: 24) criticizes the tendency to consider mere participation in a formal system as a manifestation of empowerment, I would argue that the participation of this special group of women furthers the empowerment process. Indeed, as Maquieira (1995: 269–2) emphasizes, if we consider the women's movement in broad perspective, it includes all kinds of organizations and struggles, which take place in different spaces and times and combine objectives ranging from the well-being of the family and community to equality. She also asserts that transformation need not necessarily be an explicit objective, as it is not in the present case. Del Valle (2001: 132, 145) adds that even though the members and the themes are traditional, in associations the invisible becomes visible and public (see Cucó Giner, 2004: 166; Fraser, 1992). Thus, even

mere participation can be considered synonymous with change, and associations can function as a bridge between the private and the public (del Valle, 2001; see also Maquieira, 1995).

Within the association, the ambience, educative activities and participants themselves offer a special sphere and support for empowerment (see Siitonen, 1999: 61, 161). The space that such low-threshold activities offer can be regarded as a *continuum* from the intimate to the public sphere. I assume that, by participating, women have possibilities to exercise their sociability and extend their social sphere, a process that I have also experienced. They can also gain visibility and influence as a collective. Furthermore, the women can share their experiences, interests and problems, which in this case are related to care work and their role as housewives. This influences positively their awareness of the work that they do and thus the work is to a certain extent reappraised. This in turn has a positive effect on self-esteem on the individual and collective level (see Maquieira, 1995: 264–5, Serdio Sánchez, 2004: 54, 75; Stromquist, 1997; Young, 1995). Yet, I also assume that due to the lack of explicit objectives with regard to gender promotion, the association's educational activities are not gender-sensitive enough. Despite this – or precisely for this reason – the association offers a non-threatening physical and social space for gender promotion and moderate empowerment affecting participants, mostly elder women. Gender promotion in the community as a whole remains questionable. The associations and non-formal education may offer an alternative possibility for change, but it is participation as such that is crucial for empowerment.

EPILOGUE

My participation in the association and with the elder women turned out to be fruitful. I was able to establish numerous contacts, which even helped me find a house to live in. Moreover, I discovered the meaning of 'neighbourhood' during the months that I lived in the pueblo.¹⁰ I was told the latest news and I carried on conversations across balconies, while shopping or taking out the rubbish. Thus, from the beginning, the association worked for me as a doorway into the community.

I saw, experienced and was told about the importance that the association and its activities had for the participants. What started more as mere participation aroused my interest as a researcher. Little by little, the association turned out to be crucial for the women and for me as well. It was a space of our own to get together and, I assume, a unique opportunity for me to take part in the social interactions of these elder women.

NOTES

1. The name is a free translation from the Spanish.
2. The literal translation is 'soul of the house/ home'. I use this Spanish concept, as I find it more descriptive than the English one.
3. The settlement can be described using the concept of *pueblo*, which refers to a physical space that serves as a place for social relationships among its inhabitants, who are influenced by certain common cultural patterns. It can also be described in terms of the etic concept of agro-town, which emphasizes urban ambience, a high population density, the economic dimensions of the settlement and thus the basis of the heterogenic character of the socio-cultural unit (see López-Casero, 1994; Pietilä, 2005). In the present case, the pueblo is situated between a mountain range and the coast. Unlike other municipalities in the region, its terrain and weather are not favourable for farming and it suffered from mass emigration between the 1950s and 1980s. It was not until the restoration of democracy and the gradual return of emigrants that social and cultural life improved: the first secondary school and vocational training facility were established and notable improvements were carried out in the health sector.
At present, occupational diversity in the pueblo is high and strongly gendered. Even though women's participation in the formal labour market has increased considerably in recent decades, there are problems that affect women in particular, such as a significant gap between supply and demand and uncertain and short-term employment contracts (Instituto de Empleo, 2004; Instituto de Estadística de Andalucía, 1975–2007).
4. Those attending the workshop must register as members of the association, whereas one need not be a member to participate in the other activities. Due to the limited space available at the meeting places, the number of members has been limited to around 30. They are accepted in the order in which they register, although some exceptions are approved by the president due to personal needs that emerge within local social services. On the other hand, more than a hundred people attend the other activities organized by the association during the year.
5. Narrative texts and extracts are based on my field notes and introspective research diary.
6. Moreover, this latter notion of friendship was what I observed within the association.
7. The meeting place is owned by the municipality and has changed numerous times. As a result of the struggle for a permanent location, the women have gained more visibility, getting an audience with the municipal manager under the slogan: 'We are also from here' ('here' refers to the name of the settlement). The delegation only had a few participants, but the sense of collective solidarity and common needs seems to have grown.
8. Since the participants represent only a small proportion of the local women, the collective empowerment identified here is a limited phenomenon in the context of the community as a whole.
9. According to Stromquist (1997), empowerment includes an economic dimension. Nevertheless, a consideration of the economic dimension would have been beyond the scope of this study.
10. I had already lived in Andalusia for a number of years and I had discovered the importance of the family in Andalusia through my personal situation, but not in this concrete field context.

REFERENCES

- Coffey, Amanda (1999) *The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*. London: Sage.
- Comas d'Argemir, Dolors (2000) 'Mujeres, familia y estado del bienestar', pp. 187–204 in T. del Valle (ed.) *Perspectivas feministas desde antropología social*. Barcelona: Ariel.
- Cucó Giner, Josepa (2004) *Antropología urbana*. Barcelona: Ariel.
- Davis, Kathy (2003) 'Biografía como metodología crítica', trans. V. Pradilla, *Historia, antropología y fuentes orales* 30: 153–60. (Orig. pub. 2003.)
- Del Valle, Teresa (2001) 'Asocianismo y redes de mujeres ¿Espacios puente para el cambio?', *Hojas de Warmi* 12: 131–51.
- Díez, Carmen (2000) 'Maternidad y orden social. Vivencias del cambio', pp. 155–85 in T. del Valle (ed.) *Perspectivas feministas desde antropología social*. Barcelona: Ariel.
- Fraser, Nancy (1989) *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Fraser, Nancy (1992) 'Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy', pp. 109–42 in C. Calhoun (ed.) *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gadamer, Hans-Georg (2005) *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*, trans. I. Nikander. Tampere: Vastapaino. (Orig. pub. 1986 and 1987.)
- Habermas, Jürgen (2004) *Julkisuuden rakennemuutos: tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta*, trans. V. Pietilä. Tampere: Vastapaino. (Orig. pub. 1962.)
- Instituto de Empleo (2004) *Observatorio Ocupacional del SPEE de Granada*, Datos estadísticos. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de trabajo e inmigración.
- Instituto de Estadística de Andalucía (1975–2007) 'Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía'; at: www.juntadeandalucia.es/iea/bd/sima_web/index.jsp (accessed 7 September 2008).
- López-Casero, Francisco (1994) 'La redefinición del pueblo. Entorno sociológico del desarrollo local en la España meridional', pp. 327–56 in F. López-Casero, W.L. Bernecker and P. Waldmann (eds) *El precio de la modernización. Formas y retos del cambio de valores en la España de hoy*. Madrid: Iberoamericana.
- López-Casero, Francisco (1999) 'Pueblo y sociabilidad. Formas de vida urbana en el Mediterraneo', *Anales de la Fundación Joaquín Costa* 16: 177–205.
- Maquieira, Virginia (1995) 'Las mujeres de Madrid como agentes de cambio social', pp. 263–338 in M. Ortega López, M.J. Matilla, E. Frax, P. Folguera, M.J. Vara and V. Maquieira (eds) *Asociaciones de mujeres en la comunidad autónoma de Madrid*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.
- Pietilä, Piritta (2005) 'Vidas en el tiempo. Aproximación a la vida de un pueblo y sus mundos femeninos', research for Diploma of Advanced Studies, University of Granada.
- Pietilä, Piritta and Pigga Lauhamaa (2008) 'Kasvatusantropologinen tutkimusprosessi: tutkija kulttuurisen ymmärryksen tiellä', pp. 439–55 in P. Siljander and A. Kivelä (eds) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: Paradigmat katoivat, mitä jäljellä?* Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Ruiz Corbella, Marta (2002) 'Aprender para el cambio: la educación ante un nuevo siglo', pp. 207–26 in H. Bouché Peris, M. García Amilburu, J.M. Quintana Cabanas and M. Ruiz Corbella (eds) *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.

- Serdio Sánchez, Carmen (2004) *Envejecimiento, mujer y educación. Estudio cualitativo sobre la participación educativa de la mujer*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Siitonen, Juha (1999) *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*, Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae rerum socialium 37. Oulu: Oulun yliopisto.
- Simmel, Georg (1971) *On Individuality and Social Forms: Selected Writings*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Stromquist, Nelly (1997) 'La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir en campo de educación', pp. 75–95 in M. León (ed.) *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: TM Editores UN.
- Stromquist, Nelly (2002) 'Education as Means for Empowerment of Women', pp. 22–38 in J.L. Parpart, S.M. Rai and K. Staudt (eds) *Rethinking Empowerment: Gender and Development in Global/Local World*. London: Routledge.
- Thurén, Britt-Marie (1993) *El poder generizado*. Madrid: Instituto de Investigaciones feministas, Universidad Complutense de Madrid y Dirección General de la Mujer.
- Young, Kate (1995) *Planning Development with Women: Making a World of Difference*. London: Macmillan.
- Yuval-Davis, Nira (1997) *Gender and Nation*. London: Sage.

Piritta Pietilä studied pedagogy and art education at the University of Lapland. Since her exchange year in 1999–2000 at the University of Granada, her research interests have been related to the gendered culture of Andalusia, and she carried out her first fieldwork during 2001–2. She has published in the field of anthropology of education. Her doctoral studies are at the University of Granada and the University of Lapland and she is currently writing up her PhD. Address: Nokelantie 12 A3, 90140 Oulu, Finland. [email: pipietil@ulapland.fi]



Finding Empowerment through Continuing Training – Spanish Women’s Perceptions

Piritta Pietilä-Litendahl (Corresponding author)

Faculty of Education, University of Lapland

PO Box 122, 96101 Rovaniemi, Finland

E-mail: pirittamaria@hotmail.com

Satu Uusiautti

Faculty of Education, University of Lapland

PO Box 122, 96101 Rovaniemi, Finland

E-mail: satu@uusiautti.fi

Received: Dec. 20, 2013 Accepted: January 30, 2014 Published: February 1, 2014

doi:10.5296/jse.v4i1.4800

URL: <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v4i1.4800>

Abstract

Empowerment refers to a positive change in the holistic well-being. In this study, the discourse of empowerment is discussed in the light of continuing training process among women in an Andalusian village, in Southern Spain. The study leans on critical pedagogy and feminist anthropology, through which the empowerment process was studied. This is an ethnographic study and a part of a wider fieldwork made during 2003-2007. The informants were woman who attended in a regional continuing education program which aim was at prevent and decrease unemployment as well as at provide further education in growing occupational fields. The empiric data were generated within the training period 2004-2005 during which the informants participated in a course of nursing and health care. Data consist of interviews, field notes, and questionnaires. On the basis of the empirical knowledge, the purpose is to discuss the empowering possibilities that continuing training can offer. Based on the results, the education period appeared an educational intervention enabling a change in women’s subject positions and empowerment at the personal level.

Keywords: Adult education; Further education; Subject position; Empowerment; Feminist

anthropology.

1. Introduction

This study focuses on the concept of empowerment and the empowering processes at individual levels, particularly from the women's perspective. The purpose is to discuss empowerment processes as the part of life politics. Originally, the idea of life politics was launched by Ulrich Beck (see e.g., 1995) when he talked about the concepts of risk society and individualization. He argued that in new situations people have the freedom, opportunities, and risks, that life politics can thus be understood as the daily choices along the course of life and life events. In these situations, individual people have to participate in constructing their own life stories (Beck, 1995).

When the traditional emancipatory politics means that people get free from the exploitation and oppression, new life politics can be seen to refer to increasing control over one's life through opportunities and choices (Pease, 2002; see also Rodwell, 1996; Mosedale, 2005; Suoranta, 2005). It is crucial to realize that the emergence of new opportunities is not just positive but the dimension of freedom can also appear oppressive and compulsive (Hoikkala, 1998; Pini, 2002; see also Gill, 2008). In this study, this increasing control is studied through the concept of empowerment (e.g., Rodwell, 1996; Siitonen, 1999; Stromquist, 2002; 2011). The especial focus of the study was to discuss the empowerment process in the light of critical pedagogy and feminist anthropology through the informants' experiences and reflections of the continuing training. Thus, the purpose of the study is to articulate both emic and etic viewpoints.

2. Theoretical Framework of the Study

2.1 The Concept of Empowerment

According to Rappaport (1987), it is not possible to understand the meaning of empowerment before knowing not only about individuals but also knowing what, or who, one has authority over. Therefore, it is relevant to discuss power before familiarizing with the concept of empowerment. Michel Foucault (1984) considered power always related to relationships that have both individual and collective aspects. According to his definition, power is merely exercised than owned and due to its dynamic nature, power can be distributed or acquired. Britt-Marie Thurén (1993) emphasizes the importance of decision making as a form of exercise of power. Likewise, Michel Foucault (1984) highlighted the significance of control as a manifestation of power. What is more, Ulrich Beck (1995), and Rosi Andrade and Sally J. Stevens (2011) stress the role of active participation in the process of gaining the control of own life. Both Thurén and Foucault connected power first and foremost to relationships, and lack of power was therefore considered due to the historical and sociocultural structure (Foucault, 1984; Thurén, 1993; see also Andrade & Stevens, 2011; Suoranta, 2005). This leads to the internalized power structures taken for granted (Andrade & Stevens, 2011; hooks, 2010; Stromquist, 1997). How is this connected to empowerment, then?

Juha Siitonen (1999) defines empowerment as follows:

“Empowerment starts from the person himself or herself: you cannot give the power to someone else. It is a personal and social process that is not caused or produced by another people. Empowerment is a process of a chain of events that can be significantly bound to the circumstances of the surrounding environment (e.g., freedom to choose or atmosphere perceived safe), and this is why empowerment can be more likely in some environments than in others.” (p. 93)

Nelly Stromquist (2011) also emphasizes the totality of education, where the both the content and the context play a significant role (see also Andrade & Stevens, 2011). Education and empowerment also are connected to each other (see e.g., Andrade & Stevens, 2011; Heikkilä-Laakso & Heikkilä, 1997; Siitonen, 1999; Stromquist, 2011).

2.2 Empowerment Perspectives in Education

Antikainen (1996; 1998) has analyzed the relationship between empowerment, education, and learning. Significant learning experiences have a central role in the relationship between learning and empowerment. These learning experiences refer to events that direct an individual person’s course of life and that change his or her identity (Antikainen, 1996; 1998; see also Siitonen, 1999). Therefore, significant learning experiences are merely life events rather than a part of institutionalized course of life (Antikainen, 1996).

According to Nelly Stromquist (1997), empowerment can be divided into cognitive, psychological, political, and economic dimensions. Inner empowerment consists of the cognitive and psychological dimensions while outer empowerment covers the political and economic dimensions. Furthermore, Stromquist has a feminist approach to empowerment which means that she emphasizes the woman’s activity and understanding of one’s own reality and its consequences at the individual and societal levels (see also Freire, 1972).

The psychological dimension is related to self-respect and self-esteem, whereas cognitive dimension to increasing awareness of one’s abilities and self-appreciation. Political or social dimension influences at the individual and societal levels because it necessitates the ability to organize and execute social changes (Stromquist, 1997; see also Stromquist, 2002). According to Stromquist’s (1997) theory, lack of power in women is related to their limited responsibilities outside home, significant role in unofficial production and other low-paid fields, minimal career planning, low self-esteem, and minimal participation in the political system.

It is difficult to distinguish empowerment from the courses of events of development, maturing, or growth that belong to the lives of every living and experience human being (Antikainen, 1996). Moreover, empowerment when discussed in the context of vocational and general basic education is sometimes connected to change agency. This means the ability to be responsible for one’s personal change and growth and simultaneously for other’s mental empowering during the change process (Heikkilä-Laakso & Heikkilä, 1997; Peterson et al., 2006). The ideal of change agency is to perceive school (alongside home and family) as a place in which the social position (self-image and social behavior) of the youth are negotiated and renegotiated in group situations and experiences (see Stromquist, 2011). Therefore, it

refers to a sort of state of self-definition and change where the group has influence on the final outcome.

This can be better understood by dividing empowerment into inner and outer dimensions. In the context of this study, inner empowerment can be seen covering seven factors: (1) Own time, (2) Sharing of (especially women's) common experiences and problems, (3) Change of routines and rest, (4) Expanding of social relationships, (5) New experiences, (6) Tips how to promote psycho-social well-being and (7) Professional and personal advice related to nursing. From the perspective of outer empowerment, three factors seem especially relevant: (1) Solidarity, (2) The surpassing of the traditional limits of the personal and public, and (3) Increasing visibility (see Andrade & Stevens, 2011; del Valle, 2001; Pietilä, 2009; Stromquist, 1997). Likewise, the relationship between the inner and outer processes is worth discussing because they can strengthen each other (see also Pietilä, 2009).

2.3 Empowerment Process and Learning in Women as the Framework of This Study

In Siitonen's definition, empowerment is considered as three-tiered process where the main focus is on person but where the social and environmental dimensions play remarkable roles. This definition is well suited for the study, as the starting point of women subject positions is seen as a result of societal changes and new expectations as well as traditional gendered norms (Siitonen, 1999; see also Andrade & Stevens, 2011; Pietilä, 2009; Stromquist, 2011). The process described in empowerment can be seen as a positive one, and according to Siitonen's definition, it can be studied only through people's own experiences (Siitonen, 1999). That is where ethnographic methods are crucial. Through the triangulation of ethnographic methods as well as by changing the research position and perspectives, we are able to produce multi-level information about the informants' experiences. Besides, they allow the equal dialogue between emic and etic knowledge (see Pietilä, 2006).

Nelly Stromquist (2011) stresses the importance that education has for girls and women in order to equalize life and career chances. As Stromquist states education tends to foster women's active participation in decisions making both in private and public spheres and, moreover it expands their possibilities to access to a remunerated work which strengthens their economic situations and provides more autonomy. What is more, within educational environment gender-sensitive education can strengthen the conceptions of citizenship as a whole. The new expectations and conceptions about women's positions both on public and private spheres have an influence on their educational achievement (Stromquist, 2011; see also Pietilä, 2009).

Zimmerman (1995) defines the empowerment process as the opportunity to control and influence in decisions related to one's life. However, he argues that empowerment can vary from contexts and developmental phases to another, and therefore, any global measurement of empowerment is not possible or relevant. Christine Rodwell (1996) asks whether empowerment is actually a process or merely a product, and concludes that it is a question of division of resources and possibilities that, on the other hand, increases jurisdiction leading to a change. In her definition empowerment enables control and ability to make decisions about one's life.

The idea in empowerment is that the subject becomes an active actor through action. As Stromquist (1997) points out, changes do not just happen if they can happen: it is also necessary remove the resistance involved in the internalized and reproduced roles. Likewise, Moore (1999) emphasizes the opportunity to use economic resources as a display of control (see Gálvez Muñoz & Matus López, 2010).

Certainly, empowerment has been studied in various connections and already for decades (e.g., Gutiérrez, 1994; Keskitalo-Foley, 2000; Kieffer, 1984; Maniero, 1986; Rappaport, 1987; just to name few). However, the main interest in this research is to study how the empowerment is connected with an education process leading to change in a gendered environment, and therefore, studies discussing women's empowering and power, and the connection between education and learning are relevant for this perspective. As Summerson Carr (2002) points out, a schemata of personal development often underlies these theories.

3. Method

3.1 Research Questions and Data

The purpose of this research was to analyze the empowerment process of women who attended in further education course. The following research questions were set for this study:

- (1) What was the women's situation before the training period?
- (2) How did the empowerment process appear during and after the training period?

The aforementioned questions lay the foundation for conclusions in which the purpose is to further discuss the empowerment process and its manifestation through a three dimensional model of the interconnectedness of theory and practice, in this case the empowerment theory and participation in continuing training

The fieldwork was conducted among Spanish women who participated in continuing training (called ACERCA) during the years 2004-2005. It was the third year when this regional training program was held. The program consisted of educational courses of different disciplines and its purpose was to decrease unemployment and increase education in fields needing more employees. The selection of the students was based on their contemporary employment situation: people with uncertain employment or in danger of becoming unemployed were given the priority. This article focuses on one course which provided further education on nursing and health care and it was aimed for people with higher education degrees. The participants were aiming at responsible positions in nursing homes.

There were 12 participants in the training period. But, as the present study is part of a wider, context-bound fieldwork, the main focus was on the women who lived in the same village where the training was mainly held. They were seven. However, these women's situations and backgrounds were similar to other participants. They were aged between 21 and 38. Three of them had performed upper secondary level education and had family with children. These women defined themselves mostly as housewives although they worked partly outside homes. The rest four women had graduated from higher education and had only short-time work experience and they had no children. They saw themselves as young professional

women in the beginning of their career (see also Gálvez Muñoz & Matus López, 2010).

3.2 Research Approach: Critical Pedagogy and Feminist Anthropology

The fundamental approach of this study originates in critical pedagogy and feminist anthropology. They form the basis for also the analysis of the data obtained in this study. The education processes experienced by the women who participated in this research were analyzed according to the three-phased progress of the interconnection of theory and praxis. These three levels are criticism, awareness, and influencing. Next, we will introduce the ideology in detail.

The common goal of critical pedagogy and feminist anthropology is to bring out the prevailing deficits of the society preventing mutual equality and justice from fulfilling (Burbules & Perk, 1999; Gruenewald, 2003). Moreover, both theories also aim at changing the deficits especially by supporting the oppressed and their activation. Through action and research, critical pedagogy and feminist anthropology want to change the prevailing power structures.

One of the premises of critical pedagogy is criticism toward the prevailing circumstances (McLaren, 2010; Suoranta, 2005). Feminist anthropology adds the women's position and their societal activity in the focus (e.g., Coffey, 1999; Moore 1999; Rofel, 2003; Stromquist, 2011). A critical viewpoint makes it possible to analyze the situation from many points of view and eventually to recognize the injustices. However, not only criticism and recognition are important but the next level leads to increasing awareness both at the individual and at the societal levels. And finally, only through criticism and awareness, one can actually influence and intervene in the situation and pursue fixing the injustices (see Freire, 1972).

This article aims to show that even if the continuing training does not explicitly have a certain theoretical viewpoint, its starting point and goals can be situated within the common framework of critical pedagogy and feminist anthropology. According to this idea, the premises and goal of the training period can be seen as gradually proceeding change process. However, the change is not straightforward vertically and the phases can overlap. A hermeneutic cycle might present the change the best. Horizontally, the process has two parts: the background and the goals. The division is in line with the timely change as the background refers to the starting point of education period and its theoretical premises while the goals are intertwined with the practical information.

3.3 Data Collection and Analysis

The empiric data were generated using ethnographic field methods. Both method and data triangulation were used. The fieldwork was carried out during the training period in 2004–2005. Moreover, the initial data were complemented by a wider research data from an extended fieldwork done during 2003–2007, and the researcher was familiar with the wider field context since 1999. The researcher's position can be described as being on the edge of the field. In one hand, she was "an outsider from the North Pole", who could because of her researcher's position have more freedom of choice than the women participating in the education periods. On the other hand, as a result of long-term connection and shared living

context in Spain, she had become “one of us” through these experiences, feelings and challenges. This made it possible to have a consiuos dialogue between emic and etic data knowledge.

The data consisted of recorded interviews, field notes, and questionnaires. Documents from the education provider as well as files and statistics from the employment office and other labor market support were used for clearing the current educational and labor circumstances in the target context.

All the participants filled two questionnaires, the first one in the beginning of the course and the second one in the end of the course. The aim of this questionnaires was to gather basic information of the informants, and their expectations and experiences. The questionnaires had structured and open questions. The key informants, seven women, were also interviewed twice, in the beginning and in the end of the training. The interviews were thematic. The first interviews were based on the questionnaires and other documents and the second one on the questionnaires and observations. The purpose of the interviews was to deepen the knowledge and get more personal data about informants’ experiences as well as talk about their notions on their own subject positions and possibilities (Forsy, 2010). Observation played a significant role in the fieldwork as it can provide important information about women’s perceptions of the outcomes of education (see Awartini, Whitman, & Gordon, 2008). The participation level changed from non-participant to participant observation. It was done during the theoretical training period whereas observation was not possible during the period of informants’ practical training, but only within the village context.

The data analysis followed hermeneutic spiral (e.g., Crist & Tanner, 2003). The first phase consisted of the first reading of the data and discovering details and entities from them. This phase of analysis started already when the interviews were conducted. Findings from questionnaires and observations supported the planning of interviews, and thus, interviews helped confirming the reliability of the observations. Furthermore, the long-term fieldwork made it possible to review, complete and discuss the preliminary results with the informants and the education providers. The data analysis represents qualitative content analysis which was enhanced with the use of Atlas.ti analyzing software. These analyses led to the further review of results and interpretations.

The analysis leaned on Juha Siitonen’s (1999) theory of empowerment and its categories. They were discussed in this research in the point of view of professional growth. However, this study also necessitated special attention to women’s empowerment, and therefore Nelly Stromquist’s theory of four dimensions of empowerment was also referred to when analyzing the data.

4. Results

4.1 Situation before the Training

Siitonen’s (1999) categorization was employed for analyzing the women’s experiences and beliefs regarding the continuing training and employment. Table 1 illustrates the starting point among the participants. The analysis is based on the questionnaires performed by the

course organizer and by the researcher before the beginning of the training period. These information were complemented by interviews and participatory observation.

Table 1. The starting point

	Goals	Perceptions of one's abilities	Contextual conditions	Emotions
All participants	Employment New occupation New skills and knowledge New attitudes Personal growth Professional growth	Low education No professional role Hard-working Good personal qualities for working with people	Bad employment situation Unequal and gender-bound labor market Difficulties in combining family and work	Hopefulness Uncertainty about the future Motivation Doubts about one's doing
Young women	Becoming employed in the field one has education Supplementary education	Minimal work experience Doubts about succeeding in work practicum	Hard competition Family's support	
Women with families	Social relationships Change in everyday life Having own time and place Becoming qualified	Long absence from the labor market Long time from education Doubts about one's coping with theoretical studies The ability to combine work and family life	No support No acceptance	

At the beginning of the training period, reasons for which participants had applied for education can be seen as the goals. Therefore, the most important goals are becoming employed, finding a new occupation, and improving one's changes of getting employed through continuing training, qualification, learning new skills and knowledge, and changing attitudes. Mostly, participants seemed hopeful in relation to the fulfilment of goals. Secondary objectives were related to personal growth and for example among women with families to changing routines, and having more social interaction and personal space (see also

Andrade & Stevens, 2010; Gálvez Muñoz & Matus López, 2010; Pietilä, 2009). Even if these objectives were visible in all research data, the secondary objectives were regarded more important in the free discussions.

Low employment defined the participants' belief in their abilities. Poor professional self-esteem is due to long absence from work, lack of work experience, and lack of basic or supplementary education, which are typical features connected to Andalusian women's work (see Gálvez Muñoz & Matus López, 2010). The employment situation stood out among the young women whose first priority was to enhance their careers.

In addition, difficult employment situation can affect self-esteem in other areas of life too. Women with families had experienced that lack of social relationships, disparagement of their roles as homemakers, and perceiving their daily work insignificant decreased their belief in themselves and trust in their abilities (see also Andrade & Stevens, 2011; Gálvez Muñoz & Matus López, 2010; Pietilä, 2009), which was brought up in the interviews and discussions. While the young women were afraid of their abilities to handle practical training and work, women with families were uncertain of their abilities to successfully perform theoretical studies. Despite low self-esteem, the participants described themselves as good, diligent, and responsible employees suitable to work with people. In addition, women with families thought that they are able to reorganize family routines so that they can combine work and family in a balanced manner.

Context-related preconceptions were negative and rather realistic when it came to employment opportunities. The participants believed that labor market discriminate women and more posts are available in male-dominated fields. In addition, women thought that their family situation is likely to influence their employment (see also Gálvez Muñoz & Matus López, 2010). On the one hand, positive expectations were set toward work, a possible workplace, and the employee's role. Work was considered a welcome complement in life and even solving problems in other areas of life. On the other hand, according to the young women in this research, the labor market involves high competition. Higher education, supplementary education, and work experience were seen the keys to success. The young women reported that they were provided with perfect support by their circle of acquaintances whereas women with families had experienced disapproval of their return to the labor market. Therefore, the women emphasized that their loved ones were not supporting their education and employment attempts sufficiently.

4.2 The Manifestation of Empowerment

How does empowerment manifest itself among the women who participated in this research? Table 2 illustrates their thought at the end of the continuing training period. The perceptions collected to the table are based on women's interviews, final questionnaire designed by the researcher, and observations.

Table 2. Situation after the training

	Goals	Perceptions of one's abilities	Contextual conditions	Emotions
All participants	Employment Independence Self-fulfillment Professional growth Money	Ready to enter the labor market Hard-working Good personal qualities for working with people	Scarcity of employment opportunities but there are possibilities Unequal and gender-bound labor market Work is a part of life	Hopefulness Trust and belief in one's skills
Young women	Primarily aiming at getting employed in positions that correspond to their education Possible supplementary education	Minimal work experience, Practical training supports	Hard competition but better chances now Family's support	
Women with families	Having one's own time and place Feeling of being useful	It is possible to combine family-life and work	Age and family have an influence Support and silent approval	

As Table 2 shows, women's goals are more clearly targeted at employment. Although young women aim at positions that correspond to their education, they reported that they are ready to seize other options too and study further in order to reach their professional goals. Employment means a path to economic and mental autonomy, an opportunity to professional and personal growth, and to self-fulfillment (see also Heikkilä-Laakso & Heikkilä, 1997; Stromquist 2011). Women with families associated employment with thoughts of their own space, and an employee's role increased their sense of being useful.

Along the education period and practical training, the women's professional self-esteem improved, which was visible and even brought up in the discussions. They started to believe in their own abilities to handle work tasks (see also Andrade & Stevens, 2011). In addition, they seemingly believed more in their ability to imbibe the employee's role and even verbalized it. The young women had found practical training very beneficial as it gave them

important work experience. Practical training was considered useful also by women with families: they found out that they can combine work and family. Still, women brought up in the free discussions that their experiences varied considerably depending on the work place, the given tasks, and especially the responsibilities and respect shown to them.

The continuing training period did not considerably change women's perceptions of the context. They still thought that the labor market was unequal and competitive. However, they did not perceive the role of gender as crucial in their occupational field because it was clearly dominated by women. Furthermore, the women believed that their own chances had gotten better because of the supplementary training.

Although workplaces and employee roles were still seen very positively, women's thoughts had become more realistic too (see Hoikkala, 1998). The young women believed that their loved ones and friends would support their attempts to find work that correspond their education. But, they were also aware of the difficulties to get a job or even of the possible need to study more. Unlike the women with families thought at the beginning of the period, their practical training period had influenced on their families attitudes: now they had the family's approval to work outside home. Though, the combination of work and family life had turned out be demanding, the highest expectations were set by themselves.

5. Discussion: The Empowerment Process

The purpose of the project was to arrange education in those fields that lack qualified work force. The two results sections have introduced how the training period influenced the women's lives, and which factors changed. Next, we will continue the analysis by discussing the three-phased empowerment process in the light of the women's experiences.

5.1 Stage 1: Criticism

The phase of criticism refers to the starting point reflecting the problems of local labor policies. As all training had to be arranged considering the local circumstances, and also the women's position must be carefully discussed. The purpose of the continuing training was to create an entity that pays attention to many issues, such as how to design educational contents to meet the local employment opportunities and the local culture and how to consider participants' points of view, gender-related facts, employment statistics, and unemployment profiles.

The contents of the continuing training correspond to the current change in the nursing and health care culture. They have been traditionally considered a part of reproductive, voluntary work done by women (see e.g., Galvez Muñoz & Matus López, 2010; Moore, 1999; Stromquist, 2011; Thurén, 1993). Women's entry to the labor market and other reasons, such as narrowing family and relative networks and prolongation of distances, have resulted in a situation in which children who would need part-time or full-time care or the elderly have no possibility of being cared by their family members or other relatives. Therefore, nursing and care have become productive work that requires professional qualifications (Galvez Muñoz & Matus López, 2010; Instituto de Estadística de Andalucía 1975-2007).

The selection of participants happened through positive discrimination. This was because most of the local employment opportunities represent male-dominated fields. Women's and young adults' employment situation seemed considerably weaker, and therefore, participants for continuing training were selected among applicants from these groups, such as women who had devoted to their families during the past few years or young adults who lived with their parents and who had difficulties in finding their first long-term work (Instituto de Estadística de Andalucía 1975-2007; see also Galvez Muñoz & Matus López, 2010). However, because this training was voluntary, already applying for it tells about critical attitude to one's own position in the labor market and awareness of the prevailing circumstances. Participating in the training shows activation and willingness of influencing (see Suoranta, 2005) and more importantly, a shift from a comfortable and passive state toward a process that requires engagement (hooks, 2010).

Criticism is focused differently in different phases: it can be directed in outer factors or in oneself, one's inner factors. The situation before the education shows basically criticism toward outer factors, and only momentarily on one's own abilities at the beginning of the training period. Then, women tended to view their own abilities especially compared to other participants. As a whole, criticism seemed to clearly decrease already during the first weeks of training. Simultaneously, the observations showed that the women started grouping and have more vivid interaction. In addition, their hopefulness toward the future increased (see also Adrade & Stevens, 2011). Their hopefulness seemed to be at its highest and criticism at its lowest at the end of the first theoretical training period, just before the start of practical training. They even belittled possible setbacks. During the practical training, women's criticism increased again and was strongly directed in outside factors: they blamed the circumstances of the practical training for problems, not acknowledging any connection between their own action and perceived difficulties. Women's hopefulness increased again at the end of the practical training period and the whole continuing training. However, this time their hopefulness was more strongly connected with the success of the practical training and the provider of the training place (private sector vs. public sector) (see Hoikkala, 1998).

5.2 Stage 2: Awareness

The next phase of empowerment is awareness. This phase is constructed on self-reflection and self-awareness. The ideas of critical pedagogy regarding the awareness of one's societal place (e.g., FitzSimmons, Uusiautti, & Suoranta, 2013), and the viewpoint of women studies when it comes to perceiving the gendered connections form the core of awareness. Likewise, the participants of this research and the subject positions they had adopted were strongly connected with the gender-bound structures of the everyday life in the local context (see e.g., del Valle, 2001; Galvez Muñoz & Matus López, 2010; Pietilä, 2009; Stromquist, 2011; Thurén, 1993). Applying to the continuing training showed willingness to change the current position. Because the structures defining one's own place form a part of cultural continuum, recognizing and questioning them can be difficult (see Galvez Muñoz & Matus López, 2010; Stromquist, 2011). What is especially problematic is the ability to see oneself outside the "given" position and to assess one's own abilities. The goal is to learn to recognize one's own strengths, weaknesses, and interests, and to view one's position in relation to others.

Self-reflection and self-awareness therefore form an important part of life management.

The research showed that the women's awareness strengthened along the training period. This was especially shown in discussions, interviews, and questionnaires when the women analyzed their own place, abilities, skills, and future goals. The contents of the training and constant social interaction increased the participants' self-awareness (see also Andrade & Stevens, 2011). The most intensive phase of awareness could be located in the middle of the training period. On the one hand, increased awareness and self-reflection also deepened critical attitudes leading thus to a greater levels of awareness as well.

Little by little criticism and awareness become intertwined and it becomes more accurate to talk about critical awareness. This process also illustrates the interconnectedness of the phases of empowerment process and the gradual progress similar to a hermeneutic cycle.

5.3 Stage 3: Influencing

The third and final phase of the process is influencing, referring to the actual change. For the participants of the continuing training, it means activation, increased employment opportunities, and eventual employment. From the theoretical point of view, influencing can be analyzed as a combination of active participation and action (see del Valle, 2001; Siitonen, 1999; Stromquist, 1997; 2011). When they are viewed at the practical level and in the light of empirical information, the change process in relation to the goals of continuing training aim at increasing individual opportunities and willingness and ability to influence one's own position. Therefore, the process fulfills the distinctive features of empowerment as a whole.

Actually, influencing and activation emerge already at the point when someone decides to apply to the continuing training. During the actual training process, influencing appears as active participation in education and voluntary related training events, mutual gatherings, and nurturing of one's well-being. Furthermore, reorganizing one's schedules and household work show activity and influencing. At the end of the training period, influencing is manifested through active work applying and becoming employed, maintenance of social relationships created during the training period, and active efforts to promote one's well-being.

5.4 Summary

Figure 1 illustrates the aforementioned empowerment process among women who participated in the continuing training. This three-phased illustration describes how the empowerment process occurred in the light of this research. It is worth pointing out that empowerment that develops through criticism, awareness, and influencing can also be reviewed in the light of their counterpoints: underestimation, denial, and withdrawal. These three processes form the antithesis of empowerment.

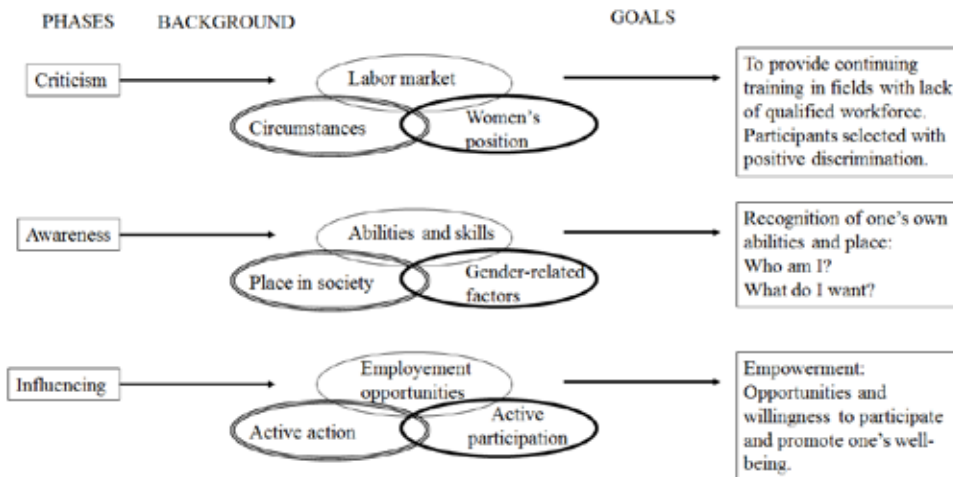


Figure 1. The phases of empowerment in relation to goals of the women's continuing training period

According to Siitonen (1999), empowerment has five premises: (1) Empowerment is a personal and social process; you cannot give power to someone else; (2) Empowerment emerges from oneself and is defined by goals, beliefs of one's abilities and contexts, and emotions, and their interrelationships; (3) Strong empowerment leads to strong engagement, and disempowerment leads to weak engagement; (4) Empowerment is connected with human well-being; (5) Empowerment is not a stable state. When considering the empowerment process among the women of this study, it can be concluded that all these premises appeared. The personality of the process was evident in every phase but so was the social nature of it when the women contemplated their abilities and opportunities versus their positions. Their empowerment process progressed by recognition and acquiring new skills and awareness, and the stronger their empowerment became, the more engaged they were to their goals and objectives related to their training and future. By active participation and reflection, conscious minding for their own well-being their empowerment also represented the fourth premise of Siitonen's definition. Although Siitonen (1999) concluded that empowerment is not a stable state, this study implied that the positive consequences of the empowerment process can last for a long time.

A successful empowerment process releases people's strengths and creativity. Empowerment can be therefore experienced as increased freedom of action and safe atmosphere in which people become appreciated, respected, and trusted (see Siitonen, 1999; Stromquist, 2011). According to Siitonen (1999), positivity is typical of people who have experienced empowerment.

6. Conclusion

As the results of this study showed, empowerment occurred as a hermeneutic process that started from the initial application to the continuing training all the way to the end of the

study period. The process of critical thinking enhanced women's empowerment manifesting the power of education (see also hooks, 2010). This finding is in line with other feminist empowerment studies (Summerson Carr, 2002; see also Becker et al., 2002; Chadiha et al., 2004). On the other hand, empowerment also seemed to work as a catalyst because it led to stronger engagement to the action. In all, it seems that as a result of a successful empowerment process, people adopt a more active role. Although the observations of this study were limited to the training period, some conclusions can also be drawn from the fact that 71 % of the participants of the continuing training were employed after one year from the training.

In her recent article, Nelly Stromquist (2013) calls for women to increase their (gender) awareness and knowledge in order to strengthen their position. Naturally, the situation in the USA in Stromquist's viewpoint differs from the one presented in this research. However, some fundamental ideals must be considered. Stromquist (2013) argues that

"to change a major social pattern such as career choices by women and men it is indispensable to have comprehensive policies that interlink such areas as domestic labor at home, family leave policies, reproductive policies, and compatibility of family structures and labor market." (p. 23)

This study showed that women who participated in continuing training especially targeted to this specific group of women having difficulties in finding employment benefitted from the state action. Still, there are plenty to improve regarding the aforementioned issues brought out by Stromquist but that also were mentioned by women in this research. Because of the empowerment process, the women were able to actively seek solutions, and therefore, this side of educational political and employment political actions should not be ignored and forgotten but actively further studied.

References

- Adrade, R., & Stevens S. J. (2011). Finding voice: From relationship to literacy, the potential of women's literature study groups. In M. Miller & K. P. King (Eds.), *Our stories, ourselves. The EmBODYment of women's learning in literacy* (pp. 137-150). Charlotte, NC: Age Publishing.
- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämäntilku ja yhteiskunta* [Education, course of life, and society]. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. (1996). Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen [Significant learning experiences and empowerment]. In A. Antikainen & H. Huotelin (Eds.), *Oppiminen ja elämäntilku* [Learning and life history] (pp. 251-309). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Awartini, M., Whitman, C., & Gordon, J. (2008). Developing instruments to capture young people's perceptions of how school as a learning environment affects their well-being. *European Journal of Education*, 43(1), 51-70.
- Beck, U. (1995). *Ecological politics in an age of risk*. Cambridge: Polity Press.

- Becker, A. B., Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Klem, L. (2004). Predictors of perceived control among African American women in Detroit: Exploring empowerment as a multilevel construct. *Health Education & Behavior, 29*(6), 699-715. <http://dx.doi.org/10.1177/109019802237939>
- Burbules, N. C., & Berk, B. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education*. New York, NY: Routledge.
- Chadiha, L. A., Adams, P., Biegel, D. E., Zucker, H. L., Auslander, W., & Gutiérrez, L. (2004). Empowering African American women informal caregivers: A literature synthesis and practice strategies. *Social Work, 49*(1), 97-108. <http://dx.doi.org/10.1093/sw/49.1.97>
- Coffey, A. (1999). *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity*. London: Sage.
- Crist, J. D., & Tanner, C. A. (2003). Interpretation/analysis methods in hermeneutic interpretive phenomenology. *Nursing Research, 52*(3), 202-205.
- Del Valle, T. (2001). Asocianismo y redes de mujeres ¿Espacios puente para el cambio? *Hojas de Warmi, 12*, 131-51.
- FitzSimmons, R., Uusiautti, S., & Suoranta, J. (2013). An action-oriented critical pedagogical theory. *Journal of Studies in Education, 3*(2), 21-35. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v3i2.3203>
- Forsey, M. G. (2010). Ethnography as participant listening. *Ethnography, 11*(4), 558-572.
- Foucault, M. (1984). *Tiedon arkeologia* [The archaeology of science]. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Sheed and Ward Ltd.
- Gálvez Muñoz, L., & Matus López, M. (2010). *Trabajo, bienestar y desarrollo de las mujeres en el ámbito rural Andaluz*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Gill, R. (2008). Empowerment/Sexism: Figuring female sexual agency in contemporary advertising. *Feminism & Psychology, 18*(1), 35-60. <http://dx.doi.org/10.1177/0959353507084950>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3-12.
- Gutiérrez, L. M. (1994). Beyond coping: An empowerment perspective on stressful life events. *Journal of Sociology and Social Welfare, 21*, 201-219.
- Heikkilä-Laakso, K., & Heikkilä, J. (1997). *Innovatiivisuutta etsimässä: irtiottoa keskinkertaisuudesta* [Looking for innovativeness: Breaking through mediocrity]. Turku: University of Turku.
- Hoikkala, T. (1998). Traditioista vapaan valinnan illuusio [The illusions of tradition-free choices]. In J.-P. Roos & T. Hoikkala (Eds.), *Elämänpolitiikka* [Life politics] (pp. 152-168). Tampere: Gaudeamus.

Instituto de Estadística de Andalucía (1975-2007). Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía. [Online] Available: www.juntadeandalucia.es/iea/bd/sima_web/index.jsp (December 20, 2013).

hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. New York, NY: Routledge.

Keskitalo-Foley, S. (2000). Koulutus valtautumisen mahdollistajana? [Education as the enabler of empowerment?] *Aikuiskasvatus*, 1, 4–11.

Kieffer, C. H. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspective. *Prevention in Human Services*, 3, 9-36.

Kuronen, M. (2004). Valtaistumista vai voimavaraistumista – Feministisiä näkökulmia empowermentiin sosiaalityön käsitteenä ja käytäntönä [Powerment or empowerment – Feminist perspectives to empowerment as the concept and practice of social work]. In M. Kuronen, R. Granfelt, L. Nyqvist, & P. Petrelius (Eds.), *Sukupuoli ja sosiaalityö* [Gender and social work] (pp. 277-296). Jyväskylä: PS-kustannus.

Maniero, L. A. (1986). Coping with powerlessness: The relationship of gender and job dependency to empowerment-strategy usage. *Administrative Science Quarterly*, 31(4), 633-653.

McLaren, P. (2010). Revolutionary critical pedagogy. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 6(2), 1–11.

Moore, H. (1999). *A passion for difference*. London: Blackwell.

Mosedale, S. (2005). Assessing women's empowerment: Towards a conceptual framework. *Journal of International Development*, 17(2), 243–257. <http://dx.doi.org/10.1002/jid.1212>

Pease, B. (2002). Rethinking empowerment: A postmodern reappraisal for emancipatory practice. *British Journal of Social Work*, 32(2), 135–147.

Peterson, N. A., Lowe, J. B., Hughey, J., Reid, R. J., Zimmerman, M. A., & Speer, P. W. (2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: Confirmatory factor analysis of the sociopolitical control scale. *American Journal of Community Psychology*, 38, 287–297. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-006-9070-3>

Pietilä, P. (2006). Näköaloja kasvatustantropologiaan [Perspectives on educational anthropology]. *Kasvatus*, 5, 430-441.

Pietilä, P. (2009). A space of our own: Non-formal education for elder women in Andalusia. *European Journal of Women's Studies*, 16, 53-66.

Pini, B. (2002). Focus groups, feminist research and farm women: Opportunities for empowerment in rural social research. *Journal of Rural Studies*, 18(3), 339–351. <http://dx.doi.org/10.1016/S0743-0167>

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.

Rodwell, C. M. (1996). An analysis of the concept of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 23(2), 305–313.

Rofel, L. (2003). The outsider within: Margery Wolf and feminist anthropology. *American Anthropologist*, 105, 596–604. <http://dx.doi.org/10.1525/aa.2003.105.3.596>

Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua* [Outlining the basis of empowerment theory]. (PhD Diss., University of Oulu, Oulu, Finland).

Stromquist, N. P. (1997). La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir en campo de educación. In M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 75-95). Bogotá: TM Editores UN.

Stromquist, N. P. (2002). Education as means for empowerment of women. In J. L. Parpart, S. M. Rai, & K. Staudt (Eds.), *Rethinking empowerment: Gender and development in global/local world* (pp. 22-38). London: Routledge.

Stromquist, N. P. (2011). Women and education in early twenty-first century: A global perspective. *Higher Education and Global Gender Equality*, 40(2). [Online] Available: http://aacu.org/ocww/volume40_2/feature.cfm?section=1 (October 22, 2013).

Stromquist, N. P. (2013). Education policies for gender equity: Probing into state responses. *Education Policy Analysis Archives*, 21(65). [Online] Available: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1338> (August 27, 2013).

Summerson Carr, E. (2002). Rethinking empowerment theory using a feminist lens: The importance of process. *Affilia*, 18(1), 8-20. <http://dx.doi.org/10.1177/0886109902239092>

Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa* [Radical education: Toward the political sociology of education]. Helsinki: Gaudeamus.

Thurén, B-M. (1993). *El poder generizado*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid & Dirección General de la mujer.

Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599.

Copyright Disclaimer

Copyright reserved by the author(s).

This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>).