

KILTISTI KOULUSSA!
Tutkimus kiltistä ja hiljaisesta tyttöoppilaasta

Suvi Kuusisto
Pro gradu-tutkielma
Lapin yliopisto
KTK/Kasvatustieteen
koulutusohjelma
syksy 2004

Lapin yliopisto,
kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: KILTISTI KOULUSSA! Tutkimus kiltistä ja hiljaisesta tyttöoppilaasta

TEKIJÄ: Suvi Kuusisto

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteen koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu-työ ☒ Laudaturtyö ☐ Licensiaatintyö ☐

Sivumäärä: 141 s

Vuosi: 2004

Tiivistelmä: Tutkimuksessa tuodaan esiin hiljaisen ja kiltin tyttöoppilaan asemaa koululuokassa. Koulussa tullaan nähdyiksi äänenkäytön ja tarinoiden kertomisen kautta, joten hiljaisen ja kiltin oppilaan asema etupulpetissa muuttuu vähitellen näkymättömäksi. Näkymättömän roolin alta on vaikea tulla esiin ja uskoa sanomansa tärkeyteen. Koulun käytännöt rutinoituvat ja hiljaisesta etupulpetin oppilaasta on vauhdilla kasvamassa oppimisen objekti.

Kiltti ja hiljainen oppilas nähdään koulua koskevien tutkimusten valossa usein hyvänä oppilaana, mutta toisaalla hänen asemansa ei ole erityisen suosittu. Hiljaiset ja kiltit oppilaat niputetaan yhteen, jolloin sosiaalinen toimitila kapeutuu. Koulukiltteys ja –hiljaisuus voi kuitenkin olla koulumatkan alussa opittu rooli, joka ei välttämättä tunnu mielekkäältä. Etupulpetista kaippaa silloin muualle, omiin ajatuksiin ja subjektina toimimiseen on ikävä.

Työ on omaelämäkertatutkimusta, jossa on piirteitä muistelutyöstä ja keskusteleavasta luennasta. Työ sitoutuu naistutkimuksen perinteeseen ja feministisen pedagogiikan avulla löydetään mahdollisuus omaan ääneen ja toimimiseen. Paikka etupulpetista siirtyy ja omat ajatukset uskaltavat esiin.

Avainsanat: kokemus, kiltteys, hiljaisuus, koulu, kasvatus

Muita tietoja: -

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi ☒

Suostun tiivistelmän tallentamiseen yliopiston WWW-palvelimelle ☒

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi ☐ (vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

SISÄLLYS	3
1. JOHDANTO	8
1.1. Mitä?	8
1.1.1. Tutkimusongelmat	8
1.2. Miksi?	10
1.3. Miten?	10
1.4. Tutkimukseni kulkua	13
2. TUTKIJAN JA TIEDON PAIKANNUKSIA	15
2.1. Tietäjän ja tiedon rajoja ja mahdollisuuksia	15
2.2. Tiedon tarinoita	17
2.3. Kokemuksellinen tiede	20
2.4. Toisen kokemuksen ymmärtämisestä	22
2.5. Tilaa marginaalissa	25
3. METODIMYRSKYSTÄ SELVIYTYMINEN	28
3.1. Miten työni tein?	28
3.2. Keskusteleavan luennan metodi	33
3.3. Elämäkertatutkimuksen kertomaa	36
3.4. Mielivaltaa - vain muistamalla voit unohtaa	38
4. ETUPULPETTITYTTÖ KOULULUOKASSA	43
5. KOULUSSA NÄKYVÄÄ JA NÄKYMÄTÖNTÄ	45
5.1. Esillä ja piilossa	45
5.2. Näkymättömän rakennettu rooli	46
5.3. Nähdynksi tulemista	48
6. SITOVAT ROOLIT JA RUTIINIT	49
6.1. Hiljaa johtajan edessä	49
6.2. Itsen, oman osaamisen aliarvioiminen	49
6.3. Roolihymyn takana	51
6.4. Rakennetut roolit	51
6.5. Rutiinien vankina	52
7. RUTIINIEN PURKAMISTA	53
7.1. Kapinaan!	53

7.2.	Pois opin vanhasta. Toisten tahdon toteuttajasta oman tien kulkijaksi.....	55
8.	KOULUNKÄYNTIÄ.....	58
8.1.	Koulukäyttäytymistä.....	58
8.2.	Koulutiloja.....	60
8.3.	Ole hiljaa ja puhu.....	64
8.4.	Tyttöjen ja poikien rooleja.....	68
8.5.	Koulu sukupuolta tuottavana.....	70
8.6.	Tyttöjen ja poikien erilainen koulumenestys.....	72
8.7.	Tasa-arvoa?.....	73
9.	KILTTEYTTÄ.....	76
9.1.	Roolikiltteys.....	76
9.2.	Kiltteyden sukupuolittuneet representaatiot koulussa.....	78
9.3.	Vuoron odotusta ja periksiantoa.....	80
9.4.	Opettajien suosikkeja ja harmaavarpusia.....	82
9.5.	Kilttiä kasvatusta.....	83
9.6.	Kiltin kipuja.....	84
9.7.	Perfektionismia – human doing.....	85
9.8.	Kilttejä huijareita.....	87
9.9.	Alisuoriutunut suorittaja.....	89
9.10.	Kiltin kapina.....	92
9.11.	Häpeästä vihaan.....	94
10.	TYTTÖTUTKIMUKSEN ANTIA.....	98
10.1.	Tyttöjen asialla.....	98
10.2.	Erilaisia subjekteja.....	99
10.3.	Äänioikeutta feministisen pedagogiikan avulla.....	102
10.4.	Vallan vapauttava emansipaatio!.....	103
10.5.	Narratiivit oman minän luomisena. Mielen ja kielen käyttöä.....	104
11.	ULOS RAJOITTAVISTA STEREOTYPIOISTA.....	107
11.1.	Roolipelejä.....	107
11.2.	Identiteettien rakentamista.....	108
12.	TUTKIMUKSEN YHTEENKUTOMISTA.....	111
12.1.	Nähdyksi ja kuulluksi tulemista.....	111
12.2.	Minä osaan ja voin!.....	114
12.3.	Mihin koulu valmistaa?.....	115

12.4. Paikan siirtämistä	117
12.5. Hiljaisen tytön evästys opettajalle etupulpettityttöjen rohkaisuksi.....	119
12.6. Terveisiä hymyn takaa	121
13. LÄHTEET	123

OLEHAN NYT KOULUSSA KILTISTI

Pro gradu-työni aihe kumpuaa omasta henkilökohtaisesta kokemuksesta. Koen olleeni hiljainen tyttö-menestyttyjä. Olen kasvanut isosiskojen keskellä, leikkinyt lapsuuteni pääosin tyttöjen kanssa. Naapurikylän poikien meluisat pelit ovat olleet minulle tuntemattomia. Rauhallisissa nukkeleikeissä minun ei tarvinnut korottaa ääntäni. Kun menin kouluun, pelästyin hiljaisuuttani, arkuuttani. Siihen asti en ollut kokenut olevani niistä kumpaakaan.

Takarivin pojat juoksivat luokkahuoneen perällä ympyrää, nauroivat ja puhelivat äänekkäästi. Minä jännitin sellaista melua, en ollut sellaiseen poikaääntelyyn tottunut. Pieni kun olin, kuvittelin, että ollakseni rohkea, minunkin pitäisi äännellä samoin. En osannut, en tuntenut sellaista roolia itselleni oikeaksi. Hyvin pian opinkin jo näkemään itseni lettipäisenä tunnollisena koulutyttönä luokan eturivissä. Minä vastasin kun minulta kysyttiin, oma-aloitteisesti en kai uskaltanut kysymyksiä juurikaan esittää. Sellaisten kysymysten esittämisen olin mielessäni varannut melupojille ja hyvinhän nuo tuntuivat roolistaan selviytyvän. Jopa niin hyvin, että ajattelin heidän hoitavan kaiken luokkapuhumisen puolestani.

Opettaja ei ehtinyt juurikaan puuttua minuun, tai siltä minusta ainakin tuntui. Joskus tuntui jopa mahdottomalta se ajatus, miten hän voisi arvioida osaamistani. Opettajan kaikki aika tuntui kuluvan siihen että hän yritti ylläpitää järjestystä takarivin pojille. Sitä en oikein osaa sanoa, onnistuiko hän siinä.

Omaksuin ala-asteella hiljaisen ja aran, osin viittaamattomankin tytön epäkiitollisen roolin. Miellän sen epäkiitolliseksi sen takia, että todellisuudessa en ole lainkaan niin varma, oliko tuo hiljaisuus, arkuus, aidointa itseäni. Periaatteessa tiesin haluavani tilanteeseen muutosta jo ala-asteella, silti koen vielä yläasteella käyttäytyneeni alussa oppimani mallin mukaisesti. Vaikka opettajani yläasteelle siirryttäessä vaihtuivatkin, säilyi koululuokkamme lähestulkoon samanlaisena. Tutusta ja turvallisesti omaksutusta etupulpettitytön roolista oli tullut osa kokemustani siitä kuka minä olen. Uuden käyttäytymistavan sisäänajo ei ole helppoa vanhassa ja rutinoituneessa ympäristössä. Itsensä, oman olemisensa ja käyttäytymisensä kyseenalaistaminen vaativat vahvuutta ja tuolloin murrosikäisenä minulla ei sellaista vahvuutta ollut. Itsensä muuttaminen on vaikeaa. Se on aivan kuin pitäisi katkaista ystävyyssuhde sellaisen jo tutuksi tulleen ihmisen kansa, jonka kanssa on kaikesta ajoittaisesta pettymyksestä huolimatta tullut jotenkin toimeen. Sellaisen ystävyyssuhteen katkaiseminen on vähän haikeakin.

Omaan kokemukseeni pohjautuen minun on helppoa allekirjoittaa opettajien suuri merkitys lapsen minä-kokemuksen kehittymiselle etenkin peruskoulun ensimmäisillä luokka-asteilla. Minusta tuntui, että olin opettajani silmissä aina näkymätön, aivan kuin minua ei olisi ollutkaan. Tiesin opettajani suuren liikuntaharrastuneisuuden ja tiesin myös sen, ettei minua liikunta juurikaan kiinnostanut. Edelleen koin opettajan pitävän suuresti melupojista luokan takarivissä, siitä huolimatta vaikka hän

saikin jatkuvasti olla heitä ojentamassa. Olin aistivinani että päästäkseni opettajan suosioon ja tullakseni hänen silmissään näkyväksi, minunkin tulisi muuttua tuollaiseksi liikkuvaiseksi huutelijaksi. Hiljaisena etupulpettityttönä koin ettei minua ollut.

En suostu uskomaan (vaikka kiltti olenkin) että olisin ollut ainut etupulpettityttö koulussani. Sen sijaan uskon, että etupulpettityttöjä löytyy jokaisesta koululuokasta.

1. JOHDANTO

1.1. Mitä?

Pro gradu-työni koskee kiltin ja hiljaisen tytön äänettömyyttä ja asemaa koululuokassa. Koulussa taistellaan valta-asemista ja sosiaalinen järjestys asettaa nopeasti oppilaat paikoilleen. Hiljaisen ja kiltin paikka on työssäni etupulpetissa, niin lähellä opettajaa, että on vaarassa muuttua näkymättömäksi. Kutsun työssäni tällaista oppilasta etupulpettitytöksi. Etupulpettitytön asemaan ei ole tunkua, koska ääni siinä on etäännytynyt eikä kiltin ja hiljaisen sanoilla ole paljon painoarvoa luokan sosiaalisessa ilmapiiressä. Etupulpetissa kutistut nopeasti nynnyksi, eikä nynnyys useinkaan nykyaikana tunnu miltään meriitiltä ihmiselle median luodessa kuvaa, jossa vain vahvat, rohkeat ja näkyvät menestyvät.

1.1.1. Tutkimusongelmat

Tutkimustani ohjasi henkilökohtainen tarve aiheen käsittelyyn. Tutkimusongelman voisi kuvata yksinkertaisesti: minä. Minusta, joka olen aina pyrkinyt olemaan ongelmaton koululuokassa, kasvoi ylimmän opinnäytteeni ongelmatapaus. Tutkimusongelmani liikkuu äänen ja näkymisen kentällä koululuokassa. Ajattelen koulua sosiaalistumisen yhteisönä ja tutkimusongelmakseni muodostuvat lopulta kysymykset: **1. Onko tutkimusta mahdollista tehdä omasta kokemuksestaan? 2. Miten kilttejä ja hiljaisia koulutyttöjä rakennetaan? (Millaisia ovat siis ne koulun käytännöt, jotka tuottavat äänettömyyttä ja näkymättömyyttä?) 3. Miten niitä rakenteita olisi mahdollista muuttaa?**

Kaipaen ulos hiljaisen ja kiltin koulutytön rajoittavasta roolista ja pyrin työni kautta löytämään uusia ulottuvuuksia etupulpettitytönä olemiselle. Löydän feministisen pedagogiikan rakenteiden muuttamisen avuksi. On mahdollista kysyä, uudistanko tutkimuksellani stereotyyppistä roolijakoa tyttöjen ja poikien kesken niin että työni

lopussakin tytöt istuvat kiltisti edessä ja pojat metelöivät toisaalla? Omat tutkijanajatukseni kulkevat kuitenkin eri suuntaan. Ajattelen roolien tunnistamisen tuovan vapautta elämään ja tiedostamisen toimivan lähtökohtana oman toiminnan muuttamiselle.

Tunnen liikkuvani työssäni sosiaalisten ongelmien kentällä. Hännisen (1994, 156) tavoin herään kysymään, kuka oikeastaan määrittelee sosiaaliset ongelmat? Koulussa ongelmaton on vaikeaa nähdä ongelmalliseksi. Se mitä ei koulussa näy, on vaikeaa nähdä. Olisiko eettisesti oikeampaa ottaa työnsä lähtökohdaksi ne, joilla menee koulussa oikeasti huonosti? En usko. Onhan Mona Lisan salaperäinen hymykin innostanut monia. Mitä hänen hymynsä takana oikein piileekään?

Oman kokemuksen läpikäyminen, nimen ja äänen antaminen aiemmin vaiennetuille tunteille tekee minulle hyvää, mutta toisaalta se tulee niin lähelle itseä, että siitä on mahdoton ottaa etäisyyttä. Se on iho minussa. Olenko valmis esiintymään omalla nimelläni rohkeasti arkana? Onko kaikki tutkimani liian lähellä itseäni niin että minun on mahdoton erottaa siitä mitään selvästi, sillä onhan totta että välimatka auttaa joskus ymmärtämään paremmin, etäältä katsominen auttaa näkemään eri tavalla, kenties jotenkin kokonaisvaltaisemmin, selkeämmin. Miten ylipäänsä kokemusten tutkiminen tieteen nimissä on lainkaan mahdollista, koska kokemus on aina henkilökohtainen?

Työssäni avainsanoja ovat kokemus, kiltteys, hiljaisuus, koulu ja kasvatus. Kasvatuksessa pohdin sosiaalistumista koululuokkaan ja yhteiskuntaan. Kiltteyden ja hiljaisuuden määrittely kumpuaa kulttuurisesta kontekstista. Se mikä meidän yhteiskunnassamme on kilttiä, hyvää ja tavoittelemisenarvoista ei ole sitä kaikkialla. Kiltteyttä ja kuuliaisuutta voidaan toisaalla pitää hyveinä, toisaalla niiden suositeltavuus voitaneen kyseenalaistaa. Aiempi suomalainen yhteiskunta ihannoi niitä, jotka vastasivat kun kysyttiin. Nyt aikamme ihannoi niitä, jotka esittävät itse kysymyksiä. Monien koulukulttuureja koskevien tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että hiljainen tyttö on luokan marginaalissa ja äänekkäät pojat luokan keskiössä. Ajattelen siinä olevan jotain (tai paljonkin) samaa kuin naistutkimuksessa dominoivalla traditionaalitieteen kentällä. Pojat sanelivat ehdot – luokassa ja tieteessä. Naistutkimus nosti päätään, etsi ääntään ja on vakiinnuttanut paikkansa. Ehkä hiljaisella työlläkin

on nyt mahdollisuus puhua poikien äänten yli (tai ainakin niiden joukossa). Uskon sen äänen jo kantavan.

1.2. Miksi?

Työni perustuu ajatukselle, että sillä millaisena itsensä tottui joskus näkemään, on kauaskantoiset seuraukset. Itselleni aihe on ajankohtainen ja tärkeä, opinnot ovat pitkään olleet loppusuoralla ja kilpailu työpaikan saamisesta todellista. Koulussa en tottunut pitämään puoliani ja kilpailuista tahtoisin mielelläni vetääntyä. Kilttinä ja tunnollisena koulutyttönä totuin saamaan hyviä arvosanoja, mutta nyt huomaa, etteivät ne juurikaan auta. Koulussa tunnen aina jotenkin alisuoriutuneeni. Koin hiljaisen ja kiltin näkymättömän roolin estävän itseäni ja muita näkemästä ja kuulemasta minua. Työssäni kirjoitan tilani marginaalisuudesta ja piirrän rajojani uudelleen. Etsin ääntäni ja oikeutta tietää itse. Mietin, millaisia tietäjän paikkoja etupulpettitytön asemani on minulle tarjonnut?

Elämällä vuosia tietynlaisten sukupuolisten järjestysten keskellä koulussa, se on jättänyt meihin jälkensä sukupuolisina toimijoina. Tolosen (2001, 267) mukaan koulu on voimakas yhteisö, jonka voima ei katoa sen oven sulkeuduttua takanamme. Koulussa kaikki etupulpettitytöt niputetaan helposti yhteen, jolloin persoonallinen minuus koululuokassa hämärtyy. Roolien tunnistaminen tuo kuitenkin vapautta elämään. Kun tiedostaa roolinsa, saa vaihtoehtoja. Tällöin ei ole pakko reagoida vanhojen mallien mukaan vaan voi valita miten suhtautua ihmisiin ja eri tilanteisiin. (Hellsten 1998, 215). Tunnistamalla hiljaisen koulutytön roolini näen itseni äänekkään ja kurittoman koulupojan kautta. Olen tietoinen eroista tyttöjen ja poikien välillä, tyttöjen kesken ja eroista itsessäni. Erityisesti tarraudun näistä jälkimmäiseen. Etupulpettitytön rooli on tuntunut rajoittavalta, ja haluan kapinoida roolini vankilaa vastaan.

1.3. Miten?

Naistutkimuksessa korostetaan subjektiksi tulemistä ja subjektina elämistä. Olennainen osa naissubjektia on naisten osallistuminen maailman, kulttuurin ja sosiopo-

liittisen todellisuuden rakentamiseen. (Jokinen 1997, 21). Kirjoittaessa kiltin ja hiljaisen koulutyön muistini paperille ymmärsin osin itsekin luoneeni koulussa aktiivisesti passiivisen osaa. En enää siis ollutkaan pelkästään roolini eläjä vaan myös sen tuottaja. Näin ollen ajattelen, että oman elämäni ja paikkani asiantuntijana minulla on mahdollisuus värittää mustavalkoista kiltin ja hiljaisen tytön koulukuvaa uudelleen. Suoraviivaisesta minästä tulee fragmentaarinen ja koulussa kiltti voi metelöidä toisaalla. Kukaan ei ole mitään tiettyä yhtä, vaan meissä risteilee monia eri roolilaineuksia ja minän osia. Koulussa itsestä näyttäytyy usein kuitenkin kapea olemus.

Työni sisältää paljon tieteenfilosofista pohdintaa ja tutkimusmatkalla kysyn itseltäni, voiko kokemukseeni luottaa/ voiko tieteellistä tutkimusta tehdä omasta itsestään? Makkosen (1993, 19) mukaan omaelämäkerran ja muistelman kirjoittaja on oman elämänsä suhteen kaikkietävä kertoja. Ajattelen, että hiljaisesta tiedosta on mahdollista tehdä näkyvää muillekin. Naistutkimuksen alalla teoretisointi on mitä käytännöllisintä toimintaa. Normatiivisen sukupuolijärjestyksen kyseenalaistaminen edellyttää irtiottoa totutuista tietämisen ja tekemisen tavoista sekä asioiden ja käsitteiden uudelleen ajattelua.

Mietin työtäni tehdessäni, missä on se vesi johon on piirretty arkitiedon ja tieteellisen tiedon välinen raja? Stereotypia tieteellisestä kielestä on usein vaikeaa ja siksi ylevää. Kirjoittamalla hankalasti tulee (aloittelevalle) lukijalle tunne kuin kirjoittaja olisi jotain enemmän, ehkä sitä kautta kohta lukijakin on. Minulle työni tekeminen on ollut pääosin iloa. Lukiessani omaelämäkertatutkijoiden ja naistutkijoiden rikkaita tekstejä, omin heidän kielestään jotain (paljonkin) itseäni. Löysin varmuutta kirjoittaa itse, niillä sanoilla joita itsestäni löysin. Passiivisesta kiltistä päännökyttelijähy-myilijästä on kasvamassa aktiivinen toimija.

Tutkija näkee asiat aina omasta näkökulmastaan. Tolosen (2001, 48) mukaan hän kuljettaa mukaan oman alakulttuurinsa, ihonvärinsä tai sukupuoleensa kietoutuneita kokemuksiaan painolastina. Itse olen ottanut painolastini lähtökohdaksi ja tutkimusaineistokseni. Jos on mahdollista tutkia tapaustutkimuksena tieteen nimissä jotain muuta kuin itseään, miksi ei ole luvallista kirjoittaa omasta tiedostaan? Nykyään kysytään, ketä tutkija kuuntelee, mistä näkökulmasta tutkija puhuu tai kirjoittaa, kenen äänellä, kuka katsoo ketä ja miten? Minun on helppoa vakuuttaa kirjoittavani etupul-

pettilaisista ja näin ollen kokemustani voitaneen pitää totena ja ääntäni niin ikään uskottavana. Yleiset totuudet katoavat aukollisten ja inhimillisten totuuksien edessä ja tietäjä on aina itsellään saastunut. Saastuneellakin tiedolla on kuitenkin arvoa.

Minun näkökulmani ei ole parempi kuin jonkun muun, jos minä itse uskon asiaani, ei minun tarvitse sitä todistella muille kumoamalla heidän näkökulmiaan. (Jääskeläinen 1996, 35). Itse etupulpetin näkymättömänä totuin tietynlaiseen itseni vähättelyyn, joten Jääskeläisen ajatukseen lisäisin itselleni muistutuksen, ettei minun ajatukseni ole myöskään toisten omia huonompi. Jääskeläisen mukaan tutkiessaan itseään alkaa käydä vuoropuhelua itsensä kanssa ja samalla tulee varmemmaksi itsestään. Löytää luovuuden, unet ja unelmat. Ehtymättömin lähde on minussa itsessäni. Se on minun ääni! (Emt., 36).

Lähtökohtani on tieteen konstruktivistinen ulottuvuus, jossa ei tavoitella yhtä ainoaa absoluuttista totuutta, vaan siinä sallitaan erilaiset ankkuroitumiset todellisuuteen ja huomioidaan sosiaalisen maailman rakennettavuus hedelmällisinä mahdollisuuksina. Elämäkertatutkimuksissa konstruktivistinen juonne on vahvasti mukana ja nimenomaan siinä on Antikaisen & Huotelinin (1996, 39) mukaan tämän lähestymistavan vahvuus. Salon (1999, 13-14) mukaan tutkimuksen aloitukset suuntaavat jo lopetukseen. Sen vuoksi ei ole ollenkaan yhdentekevää, missä kohtaa ja minkälaisessa kulmassa tutkimukseen saapuu. Sisäänkäynti on leikkaus, joka määrittää tutkimuksen lähtökohdat, perspektiivit ja tavat hahmottaa avautuvia maailmoja. Leikkautuminen erilaistaa todellisuutta ja uusi sisäänkäynti saattaa tuottaa toisen todellisuuden. Kirjoittamiseen ja erityisesti opinnäytteisiin liittyy aina tietty tyyli ja järjestys, konventionaalisuus ja teennäisyys, jotta kirjoitus olisi tieteellistä tai kävisi oppimisen näytteestä. Salon mukaan kirjoituksista tulee yleensä sankaritarinoita tutkijoista, jotka eivät aluksi tienneet tai ymmärtäneet ja lopuksi hankkivat itselleen ymmärryksen. Itse en pyri työssäni olemaan tiedon sankari vaan pikemmin sen ihmettelijä.

Yksilön pukiessa näkemyksensä elämästään kertomuksen muotoon hän tuo esille minä ja identiteetikuvansa, jossa rakentuu valikoitu kuva kertojasta itsestään. Hän kertoo elämästään sekä omien yksilöllisten kokemusten viitekehyksessä, että laajemmassa yhteydessä, kuten tietyn ikäryhmän, sukupuolen, sosiaaliluokan ja kulttuurin edustajana, elämänkulun näkökulmasta yksilön kokemuksia tarkastellaan suhtees-

sa omaan aikakauteen ja yhteiskunnan rakenteeseen. (Antikainen & Huotelin 1996, 97). Vaikka siis kirjoitankin itsestäni, puhun samalla myös toisista. Toisaalta lukiesani kilttejä tyttöjä käsittelevää kirjallisuutta, löysin itselleni vertaisia, en siis ole tutkimuksessani siltäkään osin yksin. Lindqvistin (1990, 16) mukaan syvemmällä on aina myös sisäinen aavistus kaikkien ihmisten ihmisyyden yhteisestä kaikupohjasta. Kokemuksellisesti minulle on mahdollista eläytyä toisen tunteeseen ja tavoittaa sen kautta hipauksellisesti jotakin siitä, mitä hän juuri nyt ja tässä oman sielunsa pohjalla kokee. Eettiseltä kannalta ajatellen tämän tunnistamisessa on kysymys sitoutumisesta siihen humanistisen etiikan traditioon, jonka mukaan kaikki ihmiseksi syntyneet ovat sielultaan toisilleen sukua - mikä koskettaa sinua, koskettaa aina jollakin tavalla myös minua.

1.4. Tutkimukseni kulkua

Naskalin (1993, 125) mukaan tie voidaan nähdä tarinoiden kertomisena; tämä ajatus konkretisoituu, kun huomataan naisia ja jopa lapsia, koskevien tarinoiden puuttuminen kasvatustieteellisen tiedon kaanonista. Tätä aukkoa on alettu paikata naistutkimuksessa. On huomattu, että empiristisen tradition seurauksena kasvattamista toimintana määrittää ulkoinen suhde kasvattajan ja kasvatettavan välillä, katseen kohteena oleminen. Honkatukia & Aaltonen (2002b, 15) kirjoittavat, miten koulua koskevissa tutkimuksissa hiljaiset ja syrjään vetäytyvät tytöt ja pojat jäävät helposti tutkijan katseen saavuttamattomiin ja siten syrjään tehdyistä analyyseistä. Vastaan tuohon puutteeseen ja kirjoitan työssäni auki etupulpettitytön rooliani.

Työni sitoutuu naistutkimuksen perinteeseen ja rakentuu tieteenfilosofian pohdinnoille, joilla pyrin tuomaan esiin tiedon kontekstionaalisuuden ja vakuuttamaan, että oman kokemuksen läpikäyminen tieteen nimissä on relevanttia. Tämän jälkeen kirjoitan koulun järjestyksistä, miten hiljaisia etupulpettityttöjä rakennetaan ja kirjoitan feminiinisestä pedagogiikasta oman itsen valtauttajana. Tutkimusongelmieni suhteen työni on mahdollista jakaa kolmeen osaan.

1. teoriapohdinnat
2. aineisto-osuus

3. analyysi

Pro gradu-työssäni esitän yhden mahdollisen etupulpettitytön tarinan. Ymmärrän, että toiset kirjoittajat toisista lähtökohdista kirjoittaisivat toisin. Se ei kuitenkaan vähennä oman kokemukseni totuusarvoa. Haluan tuoda esiin, että vaikka hiljainen etupulpetti on jättänyt minuun jälkensä, hymyilijäkin haluaisi välillä irvistellä. Oman kokemuksen ja koulutytön muistin ylös kirjoittamisella roolinsa vankilasta on mahdollista vapautua.

2. TUTKIJAN JA TIEDON PAIKANNUKSIA

2.1. Tietäjän ja tiedon rajoja ja mahdollisuuksia

Lähden tutkimuksessani liikkeelle **1. tutkimusongelmastani – onko tutkimusta mahdollista tehdä omasta kokemuksestaan?** On pysähdyttävä miettimään, mitä tiede oikeastaan on, kuka sitä voi saavuttaa ja miten?

Tiede on tiedon tavoittelua. Tiede pyrkii ymmärtämään, kasvattamaan voimavarojamme, se on voimaa jonka ympäröivän maailman ymmärtäminen antaa ja se osoittaa ja vahvistaa samalla yhteyttämme tuohon maailmaan. (Keller 1988, 180). On hyvin tavallista ajatella, että jos jokin asia tiedetään, se osataan ja voidaan määritellä itsenäiseksi ja ristiriidattomaksi kokonaisuudeksi. Jos tällä tarkoitetaan todellisen ja täydellisen tiedon löytämistä, kohde on tyhjennetty. Jos todellista ja täydellistä tietoa ei uskota olevan, kohde on mallinnettu, nähty suhteessa johonkin, jonain toisena, jollain tavoin rajattuna ja järjestyneenä. (Utriainen 1989, 286-287). Pro gradu-työssäni paikannan itseni tiedon mallintajaksi. En pääse tutkijana eroon itsestäni, enkä näin ollen subjektiivisena, tiettyihin paikkoihin ja näkemisentapoihin sitoutuneena kuvittele pääseväni käsiksi objektiiviseen tietoon, mitä sinällään en edes näe olevaksi. Olen itse tutkimuskohteeni, tutkimuskenttäni näyttäytyy minulle tuttuna kotipihana. Kotona on helppo olla ja kotiaan on mahdollista esitellä muillekin. Rakennan työssäni kiltin hiljaisen etupulpettitytön representaatiota. Kuvattuun kytkeään ja kytkeytyy monenlaisia merkityksiä. Gordonin (2002, 16-17) tavoin ajattelen, että tuottamani representaatio on merkityksellinen moneen suuntaan. Se ei ainoastaan kuvaa kohdettaan tietynlaiseksi vaan on myös mallintamassa ja luomassa sitä uudelleen.

Tieteenfilosofian keskeinen ongelma on käsitteiden ja todellisuuden välinen suhde. Tärkeäksi nousee huomio, että joidenkin teoreettisten näkökulmien valinnan jälkeen meidän täytyy hyväksyä, että ne luovat osaltaan tietynlaisia linssejä, joiden kautta tarkastelemme tutkimaamme ilmiötä. Joidenkin teoreettisten lähtökohtien valitsemi-

nen rajaa joitakin toisia pois. Näin ollen valittu näkökulma on vain yksi monista. Tiedon rakentuminen on kontekstuaalista, joka on sidoksissa aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. On useita totuuksia ja ne ovat olemassa mentaalisina rakennelmina ihmisten tietoisuudessa. Totuudet ovat luonteeltaan sosiaalisia, erityisiä ja riippuvaisia kulloinkin kyseessä olevasta ihmisestä. Aina on olemassa useita päätelmiä, joita voidaan tehdä tutkimuksen pohjalta, eikä ole olemassa kriteereitä, joilla perimmäinen totuus tai vääräys voitaisiin todeta. On kyse konstruktivistisesta tutkimuksesta, joka on luonteeltaan relativistista. Siinä sallitaan erilaiset ankkuroitumiset todellisuuteen ja huomioidaan sosiaalisen maailman rakennettavuus sosiaalisina mahdollisuuksina. (Antikainen & Huotelin 1996, 39 ; Värrä 2000, 50, 57 ; Ellsworth 1997, 158 ; Giroux 1997, 3 ; Dunderfelt 1999, 229). Postmodernistiselle tutkimustavalle ominaisesti lukijalle ei pyritä tarjoamaan totuuksia, tai oikeata tulkintaa. Tarkastelussa pureudutaan syvemmälle ja problematisoidaan se, mikä ensi alkuun vaikuttaa ongelmattomalta ja itsestäänselvyydeltä. (Vanhatalo 1994).

Tiede on tapa puhua maailmasta eli tietty diskurssin muoto. Tieteen tekemisessä määritellään käsitteet, laaditaan säännöt ja muotoillaan kaanonit siitä, mikä ymmärretään tiedoksi ja kenelle kuuluu tiedon auktoriteetin asema. Välttämättömänä, universaalina ja ylihistoriallisena näyttäytyvä totuus on osoitettu rajalliseksi ja osittaiseksi. Feministinen epistemologia on purkanut ajattelua jäsentäviä hierarkkisia dikotomioita sekä paljastanut abstrakteina yksilöinä tai ihmisinä esiintyneet tiedon subjektit ja objektit miehiseksi. Kaikki tämä on merkinnyt tiedon tuottamisen prosessin, siis tutkijan ja tutkimuskohteen välisten suhteiden, uudenlaista tarkastelua. Feministisessä epistemologiassa paikantumisen idean suhteutetaan kokemuksen käsitteeseen: tulkitsemme paikantumisen käsitteen tietynlaiseksi kokemuksellisuuden käsitteellistämiseksi. Feministiseen teoriaan sitoutunut tutkija joutuu pohtimaan omaa asemaansa sekä suhdettaan tutkimuskohteeseensa. (Koivunen & Liljeström 1996, 273).

Näen tiedon rajallisena ja näin aina myös osittaisena. Järjen, objektiivisuuden ja selvyyden kaanon on sisäänrakennettu koulutuksellisiin käytäntöihin ja tieteelliseen diskurssiin. Perinteisesti sillä on tarkoitettu henkilökohtaisen poissulkemista ja pyrkimystä ”yleisten totuuksien” ainoaan oikeaan esiintuomiseen. Sulkemalla subjektiivinen pois kaikkoo mielestäni objektiivinenkin saavuttamattomiin. Kellerin (1988, 125-127) mukaan objektiivisuus tarkoittaa täyttä tietoisuutta siitä, että oma itse pää-

see lukemattomin eri tavoin vaikuttamaan arkipäivän ajatteluun ja synnyttää näin lukemattomia harhakuvitelmia. Niin kauan kuin ajatus ei ole tietoinen oman itsen vaikutuksesta, se sekoittaa jatkuvasti keskenään objektiivisen ja subjektiivisen, reaalin ja näennäisen. Dynaaminen objektiivisuus tarkoittaa tiedonetsintää, joka tavoittellessaan yhä tehokkaampaa objektiivisuutta hyödyntää subjektiivista kokemusta. Totuudet ja tiedot ovat aina joidenkin, ja ne ymmärretään aina joistakin asemista. Kyky objektiivisuuteen kehittyy opittaessa ilmaisemaan itseä ja omaa sukupuolta (emt. 1988, 76-77). Tiede ei ole jossain korkealla katonrajassa, vaan tieteellinen ajattelu on myös minun saavutettavissani. (Venkula 1995, 11). Näen Pro gradu-työtäni kirjoittaessa itseni rajallisena tietäjänä, mutta rajallisuudessani tietoni on yhtä oikeaa, mahdollista ja totta kuin kenen tahansa.

2.2. Tiedon tarinoita

Ihminen on kokemuksellinen olento ja kokemukset ovat syntyneet aina jostain kontekstista ympärillään. Näin ollen kokemuksen mukanaan tuoma tieto on aina oikeaa, vaikka eri ihmiset kokevatkin samat asiat eri tavoin. Tieteen tekeminen, tiede, näyttytyy erilaisten kokemuksellisten tarinoiden esittämisenä.

Saarisen (1993 113, 119) mukaan tieteenalan kehittyminen vaatii kasvatustieteeltä luopumista suurista tarinoista ja keskittymistä pieniin ja monimuotoisiin tarinoihin. Tarinoiden monimuotoisuus mahdollistuu erilaisten tietäjien mahdollistumisen myötä. Naistutkijat ovat alkaneet kutsua hyväksi ja arvokkaaksi sitä, mitä tähän asti on pidetty vähäarvoisena. Siten maskuliinisuudesta, jolla ymmärretään järkevyyttä, asiallisuutta ja puolueettomuutta, tulee kielteinen piirre, kun taas feminiinisyys, jolla tarkoitetaan tunnevaltaisuutta, subjektiivisuutta ja intuitiivisuutta, tulee hyvän tutkimuksen tunnusmerkki. (Haaparanta 1989, 47-48 ; Keskitalo-Foley 1993, 31). ”Henkilökohtainen on poliittista” tarkoittaa, että naisten erityiskokemukset naisina tapahtuvat sillä alueella, joka yhteiskunnallisessa elämässä on henkilökohtaista - yksityinen, tunneperäinen, sisäistetty, erityinen, yksilöity, intiimi – joten naisen tilanteen politiikan tunteminen merkitsee naisen henkilökohtaisen elämän tuntemista. Naistutkimus rohkaisee käyttämään naisille perinteisesti kuuluvaa asiantuntemusta näkökulman toteuttamisessa. (Keller 1988, 11).

Kellerin ja muiden naistutkijoiden innoittamana hylkäsin näkemyksen tieteen ja tiedon sitoutumattomuudesta ja neutraaliudesta. Opettelin tietämään itse. Näen pro gradu-työni yhtäaikaaisesti kuvauksena hiljaisesta kiltistä koulutytöstä ja kiltin kapinastaan. Nousen banderolleineni traditionaalista maskuliinista tieteenihannetta vastaan.

Tutkimuskohteen ja aiheen valikoituminen on koko tutkimusprosessia koskeva ja sen ensimmäinen, merkittävä eettinen operaatio. (Puuronen 2002, 289 ; Honkatukia & Aaltonen 2002b, 14 ; Vakimo 2001, 18-19). Tärkeäksi nousee kysymys siitä, milaista tietoa halutaan saada ja miten sitä ajatellaan saavutettavan? Miten tieto määritellään? Kuka saa tietää? Kuka tutkimuksessa lopulta puhuu ja miten? (Heinämaa 1989, 8; Saarinen 1995, 269 ; Lindroos 1996, 28 ; McLean Taylor ym.1995, 9). Tutkijat kääntävät katseen itseensä ja pohtivat tutkijaminuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia. Brittiläiset sosiologit Liz Stanley ja Sue Wise ovat asettaneet henkilökohtaisen ja kokemuksellisen tiedon feministisen tutkimuksen keskiöön. Feministinen tutkimus ei heidän mukaansa saa puhua naisten yli, eli kerätä naisten kokemuksia ja kohdella niitä raaka-aineina, joka yleistetään tunnistamattomiin. Tutkimuskohteet ovat subjekteja ja tiedon tuottaminen on vuorovaikutuksellista, ei-hierarkkista ja prosessinomaista. (Koivunen & Liljeström 1996, 273, myös Naskali toim. 1993 ; Antikainen & Huotelin 1996, 23-25). Tutkija ei asetu toisten kokemusten ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, vaan on läsnä itse tutkimusprosessissa. (Jääskeläinen 1998).

Tutkijan tulee siis aina olla tutkimuksessaan paikantunut. Paikantumisen kautta tutkijaminuuden rajat ja mahdollisuudet näyttäytyvät eri tavoin. Tutkija ja tutkittavansa ovat subjekteja objektien ja näennäisen viileyden ja neutraaliuden sijaan. Entä miten paljon tutkijan henkilökohtaista tutkimuksessa on sitten sopivissa määrin? Kysymykseen ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta, vaan jokaisen tutkijan on selvitettävä se oman tutkimustyönsä suhteen. (Puuronen 2002, 301). Naistutkimuksessa peräänkuulutetaan itsestään tietoisia feministisiä kulttuurisia kuvauksia, jotka ovat nöyriä omien näkemystensä rajoituksille. Oletus, että tutkija tavoittaisi tutkittavansa todellisuudet juuri sellaisina kuin ne ovat ilman että havainnot suodattuisivat tutkijan omien arvostusten ja tulkintakehysten läpi, vaikuttaa naistutkimuksen piirissä naivilta ja aikansa eläneeltä. Ei voi kuulla toista, ellei ensin kuule itseään. Tutkimus kertoo aina

meistä itsestämme jopa silloin kun tutkimme toisia. (Gordon ym. 2002, 322 ; Salo 1999, 30).

Omassa tutkimuksessani henkilökohtaisuuden aste on täysi. Tutkijan suojahaalarit (Puuronen 2002) unohtuivat tai oikeammin jäivät käyttämättä. Ehkä niiden puuttuessa sotkin itseni, mutta sotkun voi aina pestä pois. Entä muodostuuko asian liiallinen tuttuus sitten vaaraksi? Salon (1999, 34) argumentaatio lähtee toiseen suuntaan. Hänen mukaansa tuttuus on mahdollista kääntää tutkimuksen resurssiksi. Ajattelen samoin. Jos ja kun tutkimuksessa on tärkeää kysyä kuka oikeastaan puhuu ja tutkijan minuuden ajatellaan aina vaikuttavan tutkimukseen, eikö ole luonnollista tai ainakin mahdollista että kirjoitan silloin omasta kokemuksestani? Hiljaisen kiltin etupulpetti-tytön näkökulmani sitoo ja sokeuttaa, mutta myös mahdollistaa paljon. Minulla on toimeksiantajana todellisuuteni ja tutkijana mahdollisuus vastata kysymykseen – minä puhun. En enää sitten kai olekaan niin hiljainen. Feministinen pedagogiikka rohkaisee tietämään itse. (Murphy & Gipps 1996, 18).

Tieteenfilosofian piirissä keskeisiä ovat kysymykset vallasta, kielestä ja diskursseista, joilla tietoa tuotetaan (Lindroos 1995, 277). Tieto nähdään sosiaalisesti konstruotuna: on olemassa harvoja jos yhtään universaaleja totuuksia eikä tieto ole koskaan neutraalia, vaan se on läheisessä suhteessa valtaan. (Naskali 1993, 127). Kieli nähdään vallankäytön alueena. Kielelliset merkitykset eivät ole itsestäänselviä ja yksiselitteisiä, vaan niistä käydään kamppailua (Rolin 1989, 136). Kielellistän eli kirjoitan itseäni tutkimustekstiini. Kirjoitan tyyllillä, joka minulle sopii ja tuntuu kohdalleni oikealta. Annan intuitioin viedä. Etupulpetissani koin olevani muiden vallan alaisena, enkä oikein uskonut itseni valtavana ihmisenä. Nyt on mahdollisuus levittää siipiä ja lentää edes hiukan.

Tutkimusmatkallani olen tullut siihen tulokseen (kuten niin monet muut naistutkijat ennen minua), että tieto on siis suhteellista ja aukollista. Objektiivisuuden illuusioiden karisseet, mutta toisaalta on nähty tarpeelliseksi määritellä objektiivisuuden käsite uudelleen, koska ajautuminen täysin relativistiseen tieto-oppiin tekisi kritiikin eräässä mielessä mahdottomaksi. Postmodernit vastaavat tiedon relativismin kritiikkiin toteamalla, ettei useiden pienten tarinoiden tunnustaminen osaksi tieteellistä tietoa tarkoita sitä, etteikö totuutta olisi, vaan sitä että totuutta on paljon. (Naskali

1993, 126-127). Millä kriteereillä tieteen tulosten pätevyys sitten arvioidaan? Epistemisten tiedonarvointikriteerien tilalle on tarjottu puhtaasti eettisiä kriteerejä: nais-
tutkimusta arvioidaan sen mukaan, miten hyvin se edistää naisten emansipaatiota.
(Ruotsalainen 1989, 98). Tässä kohdin kiltti tyttö etupulpetissaan viittaa – tuleeko
minun työni arvostelu perustumaan osin siihen, miten vapauduin (rajoittavasta) hil-
jaisen kiltin roolista?

2.3. Kokemuksellinen tiede

Kokemus on aina kokijalleen tosi ja tiede puolestaan pyrkii totuuden tavoittelemi-
seen tai sen kuvaamiseen. Ajattelen, että on siis perusteltua kirjoittaa tieteen nimissä
omista henkilökohtaisista kokemuksistaan. Kokemuksen tutkiminen tieteenä kyseen-
alaistaa kuitenkin paljon. Jos kokemus on aina henkilökohtainen ja näyttäytyy eri
ihmisille eri tavoin, miten kokemuksia tutkimalla voidaan tehdä yleistettävää tiedet-
tä? Jos ja kun kokemus on kullekin ihmiselle henkilökohtainen, voidaan perustellusti
esittää kysymys, onko kokemuksentutkiminen mielekästä? Voidaanko kokemustut-
kimuksessa puhua tieteestä? Mitä relativismi, tiedon ja tietäjän paikallisuus ja tiedon
kriteerien sopimuksenvaraisuus tarkoittavat? (Ronkainen 1999, 106).

Todellisuuden tuntevat parhaiten ne ihmiset, jotka siinä elävät (Venkula 1995, 20) ja
oman elämänsä asiantuntija on aina sen kokija itse. (Ronkainen 1989, 67). Koke-
musmaailma on subjektiivisten elämysten muodostama sisäinen todellisuus, jossa
lähtökohtana pidetään, että toisen ihmisen kokemus on hänelle totta. Tällainen tutki-
musasenne pitää sisällään eksistenssin filosofiaa. Sen mukaan kaikki ihmisen koke-
ma on tulkintaa, lopullista yhtä totuutta, tietoa ja ymmärrystä ei ole olemassa. (Pert-
tula 1995). Asioiden merkityssuhde on sisällöltään juuri tietynlainen vain juuri tietyn
ihmisen elämänkokonaisuudessa; sitä ei ole olemassa tietyn ihmisen ulkopuolella.
Ongelmalliseksi tieteen piirissä nousee kysymys: miten kuvata elettyä kokemustietoa
tutkimuksessa niin, että sen kokemuksellisuus ei katoaisi ja sen laatu tietona säilyisi?
(Saarikoski 2004, 91).

Elämäkerta- ja omaelämäkertatutkimus on noussut merkittäväksi feministisen tut-
kimuksen alueeksi, jossa kokemus-käsite on kytketty subjektiksi tulemisen kysymyk-

siin. Yksilön kokemukset, muistot ja halut kietoutuvat sosiaalisiin ja symbolisiin järjestyksiin. Järjestykset kirjoittuvat tai kaivertuvat ruumiillisiin subjekteihin, jotka puolestaan voivat kaivertaa takaisin: olla enemmän tai vähemmän tuottamassa tietoa ja totuuksia järjestyksistä. (Jokinen 1996, 7-8).

Kokemukset ovat olleet keskeisiä feministiselle teorianmuodostukselle. Kuitenkin käsitystä naiseuden yhteisestä jaetusta kokemuksesta on kritisoitu. Kokemus tulkitaan autenttisen minän ilmaisuksi, todeksi ja totuudenmukaiseksi. Usko kokemuksen totuuteen on kuitenkin yhtä ideologinen rakennelma kuin usko totuuden kokemukseen. Kokemuksen käsitettä ei useinkaan määritellä, vaan sitä käytetään ikään kuin itsensä selittävänä. Tällöin se viittaa milloin tunnetiloihin, milloin henkilökohtaiseen, milloin taas subjektiiviseen. Feministisen tutkimuksen piirissä ajatellaan, että ei ole olemassa mitään puhdasta todellisuuskokemusta, vaan kokemukset tulevat ymmärrettäviksi, ne käsitteellistetään ja ne saavat merkityksensä aina ja väistämättä kielessä sekä historiallis-kulttuurisissa tiedon ja vallan järjestelmissä eli diskursseissa. Kokemus on samanaikaisesti aina jo tulkintaa ja tulkinnan tarpeessa. (Koivunen & Liljeström 1996, 277).

Teresa de Lauretis ymmärtää kokemuksen prosessiksi, jossa nainen paikantuu, hänet paikannetaan sosiaaliseen todellisuuteen. Kokemus rinnastuu sukupuolieron symboliseen, rakenteelliseen ja yksilölliseen ulottuvuuteen. Eri tasot ilmaisevat naissubjektin muotoutumisen eri aspekteja. Ensimmäinen taso käsittää naisten ja miesten väliset erot, siinä nainen määrittää toiseuden kautta. Toinen taso käsittää naisten keskinäiset erot, kolmannen tason muodostavat jokaisen naisen sisällä olevat erot. (Koivunen & Liljeström 1996, 280). Adrienne Rich'n (emt., 288) mukaan tiedon tuottaminen ymmärretään liikkuvaksi paikantumiseksi. Subjektiviteettia luonnehtivat moninaiset paikat ja eri kulttuurien, kielten sekä vallan ja merkitysten moniulotteisten muotojen väliset epätahtiset toimintaprosessit. Ja kaikki se, mihin minun subjektiviteettini on sallinut minun mennä, on jättänyt minuun jälkensä, kokemuksensa ja tietonsa.

Vaikka siis kirjoitankin tutkimukseni omasta kokemuksestani, kirjoitan samalla myös muista. Kuvaan kulttuuria ympärilläni pyrkien tekemään itsestäni ymmärrettävän. Vaikka saatan maalata tekstiini stereotyyppisen kuvan hiljaisesta ja kiltistä etupulpet-

titytöstä, otan tietoiseksi lähtökohdaksi sen, että kukaan ei ole mitään tiettyä yhtä. Sen sijaan meissä risteilee erilaisia minän osia. Henkilökohtainen kokemukseni etupulpettittyydestä on sidoksissa laajempaan kontekstiin ympärillään. Etupulpettittyytö-roolini vankila, sen mukanaan tuoma äänettömyys ja näkymättömyys, ovat ristiriidassa ajan vaatimuksen kanssa, jossa tulisi näkyä ja kuulua. Näin ollen ajattelen työni herättävän kysymään koulun meille välittämää oppia laajemminkin, ts. pohtimaan koulun merkitystä tai miettimään mihin koulu meitä valmistaa? Kilttinä etupulpettilaisena opit istumaan paikoillasi, olemaan hiljaa ja odottamaan vuoroasi. Paljitseeko koulun jälkeinen elämä vuoronodotuksesi?

2.4. Toisen kokemuksen ymmärtämisestä

Kirjoittamalla omasta kokemuksestani minulla on voimanani tunne, että tiedän, mistä kirjoitan. En ole tietoisesti pyrkinyt jättämään mitään kokemuksia kirjaamatta, mutta ymmärrän lähtökohdaksi sen, että ihminen automaattisesti suojelee itseään liialta salaisuuksien paljastamiselta. Mietin Pro gradu-työtä tehdessäni, miten hyvin ihmisen lopulta voi ymmärtää itseään tai toista ihmistä? Jos sitten olisikin hullua tehdä tutkimusta omaan kokemukseen sitoutuen, eikö olisi yhtä hullua tehdä tutkimusta toisen kokemuksesta? Onko toisen ihmisen puhe kokemuksestaan tärkeämpää? Onko mahdollista, että ymmärtäisin toisen ihmisen paremmin kuin itseni?

Ajattelen, että ehkä jotain jää aina pimentoon. Kirjoittamalla itsestäni vältyn toisen kokemuksen ylitulkinnalta, mutta osaanko sitten kirjailla omia kokemuksiani ”oikein”? Kyselevänä tutkijana olen vakuuttunut, että oma kokemus lähtökohtana on ihan hyvä lähtökohta. Eettisiltä tutkimuskysymyksiltä siinä ei kuitenkaan voi välttyä kuten ei missään muussakaan tutkimusasetelmassa. On oletettavaa, että aina voi toimia eettisesti väärin.

Mielestäni on mahdollista ajatella oman itsen ja toisen kokemuksen ymmärtämistä miellyttävänä paradoksina. Samanaikaisesti kun ”täydellinen” ymmärrys syvimmitään katoaa, se tulee myös mahdolliseksi. Syvemmällä on sisäinen aavistus kaikkien ihmisten ihmisyyden yhteisestä kaikupohjasta. Kokemuksellisesti minulle on mahdollista eläytyä toisen tunteeseen ja tavoittaa sen kautta hipauksellisesti jotakin siitä,

mitä hän juuri nyt ja tässä oman sielunsa pohjalla kokee. Eettiseltä kannalta ajatellen tämän tunnistamisessa on kysymys sitoutumisesta humanistisen etiikan traditioon, jonka mukaan kaikki ihmiseksi syntyneet ovat sielultaan toisilleen sukua. (Lindqvist 1990, 16). Vaikka kokemus on aina kertojalleen syvästi henkilökohtainen ja hän kertoo siitä omalla kielellään, on mahdollista verrata yksilön kokemusta yhteisöön, ajatella kuvauksen kertovan laajemminkin kuin vain yhden tarinan. Kieli mahdollistaa tieteen olemassa olon ja oman tiedon ymmärrettäväksi tekemisen muille. (Antikainen & Huotelin 1996, 97 ; Perttula 1995).

On mahdollista ajatella, että tieto on aina siis jossain määrin yhteistä ja jossain määrin yksilöllistä. Omista konteksteistani käsin minun on mahdollista lähestyä toista ihmistä. Samanaikaisesti yksilöllisinä että sosiaalisina olentoina meihin on sisäistyneenä paljon tiedostettua ja tiedostamatonta tietoa. Omista yksilöllisistä kokemuksista tulee mahdollista puhua toiselle ja jakaa kokemuksia toisten kanssa, koska meillä on aina jotain yhteistä.

Olen kiinnostunut ajattelemaan ihmistä erilaisia tarinoita esittävänä olentona, toisille ihmisille kerrotaan toisia asioita kuin toisille. Tarinat seurailevat aina kuitenkin tiettyllä tapaa toisiaan, niissä on alku, loppu ja tietty tarinallinen juoni. Ne sijoittuvat aina jotenkin yhteiskuntaan ja kulttuuriin ympärillään. Tarinat vaativat sanoja, ja sanat ovat puolestaan aina jostain yhteistä kulttuuriperinnöstä. Kertoessani itsestäni tulen aina siis kertoneeksi myös muista. Tarinoilla täytyy olla aina jokin kuuntelija, se, jolle tarinoita kerrotaan. Toisaalta tarinoiden täytyy aina olla myös jossain määrin toisistaan erillisiä, että ne herättävät mielenkiinnon. Jos tarinat ovat pelkästään yhteisiä, niitä ei kohta kukaan kuuntele.

Feministinen teorianmuodostus ymmärretään jatkuvaksi purkamis- ja rakentamisprojektien dialogiksi. (Koivunen & Liljeström 1996, 289-290). Tiedon korostetaan olevan sosiaalisesti sijoittunutta samalla kun tietäjä on paikantunut. Tietäjä voi tietää vain jostakin positioista, tietynlaisesta suhdemuodostelmasta käsin. (Ronkainen 1999 ; Perttula 1995). Tietäjän ruumiillisuus kytkee hänet aina johonkin. Siten tietäminen rakentuu vahvassa kytköksessä todellisuuteen. Minuus muodostuu eletyistä, tilanteen ehdollistamista ja mahdollistamista identiteeteistä ja subjektipositioista. Näytämme, käytämme ja täytämme minuuttamme kulloiseenkin paikkaan kiinnittyen. Ruumis

sitoo ajat ja paikat yhteen (Kosonen 1998 ; Ronkainen 1999). Erilaiseksi merkityksellistytvä ja kuitenkin sama ruumis toimii tilanteesta toiseen. Tilanteista koostuu ylitilanteinen; kokemus tulee positioiduksi tietyllä tavoin. Kokemusten ottaminen yhdeksi tiedon lähteeksi auttaa osaltaan murtamaan ajatusta, että esimerkiksi koulussa opettaja on tietäjä ja opiskelija tietämätön. (Saarinen 2001).

Naisten kokemuksia tutkivalle feministitutkijalle avautuu tietämisestään tietämisen mahdollisuus. Hänen on pakko ja hänelle tulee mahdolliseksi reflektoida ja argumentoida tietona tarjoamansa pätevyksiä suhteessa muihin mahdollisiin paikallisiin tietokäsityksiin (Widerberg 1996, 134). Ronkaisen mukaan on mahdollista että tietäminen epävarmuudessa ja monimerkityksellisyydessä legitimoituu. Vihdoinkin voi pakkotahtisesta monologisesta saarnasta, tiedon julistamisesta, siirtyä nöyrään tietoon tulematta tuomituksi epäpäteväksi ja epävarmaksi. Silloin kun on mahdollisuus tietää epävarmuudessa, voi myös kuunnella muuta tiedoksi tarjottua, antaa tilaa muille tietäjille ja kohdata erot (Ronkainen 1999, 108-109 ; Salo 1999, 193).

Omasta ajattelustaan tietoisena oleminen on tiedon lähtökohta. Yhteiskunnassamme meidät on kasvatettu samuuden ihanteeseen. Ykseyden vaatimus on ollut vahva. Poikkeavuus, erilaisuus, tieteen moninaisuus ja fragmentaarisuus on uhka täydelliselle koherentille yhteiskunnalle. Tieto on sellaista kuin se on aina ollut. Näkökulmamme sitoo ja sokeuttaa meidät. Miksi kuitenkin totunnaisesta ykseyden vaatimuksesta luopuminen on niin hankalaa? Vaarantaako se elämän tasapainon, asioiden totunnaisen järjestyksen, minuuden rajat? Pelkäämmekö, että meille nauretaan jos luovumme vanhoista ajatuskuvioista? Senkö vuoksi kaikki saa kadota objektiivisuuden yöhön? Tarvitaan rohkeutta siirtyä maailmasta, jossa on määrittelyjä ja omassa pysyvyydessään annettuina otettuja asioita ja järjestystä, maailmaan jossa varmuutemme kumoutuu. On uskallettava asettua labyrinttiin, jossa suora eteneminen kumoutuu, jossa on kuunneltava aikaa, jossa korostuu säännöllisen ja epäsäännöllisen suhde. (Saarnivaa-ra 2000, 8).

Ajattelen, että ajat muuttuvat, ja me niiden mukana. Muuttuessammekin kannamme matkassamme omaa elettyä ja koettua historiaa, joka puolestaan suuntaa aina tulevaan. Elämme jatkumoissa, ja tuotamme niitä aina uudelleen itse. Elisabeth Cady Stanton on vuonna 1890 todennut: ”Jokainen totuus, jonka näet ja löydät on Sinun,

jotta jakaisit sen maailmalle, ei pidettäväksi yksin itselläsi, sillä niin tehdessäsi huiputat ihmiskuntaa ja vahingoitat omaa kehitystäsi.” (Hiltunen & Korhonen 1995, 44). Stantonin ajatuksesta innostuneena kuvaan etupulpettitytön sielunmaisemaani. Uskon, että oma tietoni ja kokemukseni voi toimia virikkeenä ja mahdollisuutena myös muille oppia jotain uutta.

2.5. Tilaa marginaalissa

Olen edellä nostanut esiin tutkimuksenteon ja tietäjän kokemuksellisuuden ja sitä kautta väistämättömästi rajallisuuden lähtökohtia. Et voi nähdä kaikkea ja kaikkialla, sillä katseesi avartaa vain tietynlaisia näköaloja. Tutkimuksentekeminen on liikkumista ymmärtämisen ja ymmärtämättömyyden rajoilla. Tutkimuksen paikantuminen ja sen muuttuminen matkalla on rajankäyntiä tarpeellisuuden ja oikeellisuuden välillä. Rajoilla olemisen mahdollistaa Mäkelän (2003) mukaan kuitenkin monta sellaista asiaa, jotka eivät olisi mahdollisia mikäli elettäisiin tiukasti rajojen sisällä. Rajojen piirtämät marginaalit tarjoavat näköaloja ja tietoa yhteiskunnallisista normeista, uskomuksista ja käytännöistä. (McLean Taylor ym. 1995, 18 ; Nieminen & Vuorio-Lehti 2003, 11-12).

Marginaalisuus määrittää tilaa ja kokemus on puolestaan syntynyt aina jossain rajatussa tilassa. Koulua koskevissa tutkimuksissa (äänekkäät) pojat valtaavat luokan tilat usein tyttöjä enemmän ja erityisesti hiljaiset ja kiltit oppilaat ovat vaarassa jäädä tutkimuksellisiin marginaaleihin. Marginaaliin jäämisen syiksi voidaan todeta, että aihetta ei esimerkiksi ole pidetty tutkimisen arvoisena tai tutkimuskysymykset ja/tai lähteet eivät ole sitä aikaisemmin tavoittaneet. Huomionarvoista on se, ettei marginaaliryhmä välttämättä ole kuitenkaan marginaalinen kooltaan.

Marginaalisuutta ei voi olla ilman ajatusta, että jokin on keskeistä. Kun tutkitaan poikkeavuutta ja erilaisuutta, analysoidaan yhtä aikaa sitä, mikä yhteiskunnassa määritetään normaaliksi ja tavanomaiseksi. (Nieminen & Vuorio-Lehtinen 2003, 14). Yhteiskunnallinen ja kulttuurinen valta todentuu patriarkaalisessa sukupuolijärjestelmässä, joka muun muassa jakaa naisille ja miehille erilaiset tilat ja paikat. Tilaan liittyviä yhteiskunnallisia valtarakenteita voidaan tunnistaa tutkimalla sukupuolisesti

spesifejä tapoja hahmottaa ympäristöä ja toimia siinä. (Keskitalo-Foley 1995, 209-210).

Marginaalit piirtävät siis rajoja (tai tuovat ne esiin). Niemisen & Vuorio-Lehtisen (2003, 17-18) mukaan rajojen avulla luodaan ja ylläpidetään käsitystä omasta identiteetistä suhteessa toisiin. Rakennamme identiteettiämme muun muassa erojen tekemisen ja luokittelujen kautta – jos olen kiltti hiljainen tyttö, en voi olla tuhma äänekäs poika. Ihminen syntyy aina yhteisöön, näin ollen aina valmiiseen tilanteeseen ja sen erotteluihin. (Pulkkinen 1989, 35-36). Luokittelemisen seurauksena pidämme tietyn sosiaalisen ryhmän jäseniä kuitenkin samankaltaisempina kuin mitä he todellisuudessa ovat. (Harris 2000, 283-284). Voimakkaita stereotypioita kohdistuu usein vähemmistöryhmiin ja yleensäkin enemmistöryhmästä poikkeavaan ryhmään tai yksilöön. (Kiljunen 1996, 100-101).

Tutustuessani koulua koskeviin tutkimuksiin huomasin, ettei kilttejä ja hiljaisia etupulpettityttöjä ollut juurikaan huomattu. Ehkä heihin/meihin voi olla vaikea saada otetta, ehkä voi olla hankalaa muodostaa tutkimusongelmaksi se, joka aina on niin ongelmaton, ehkä voi olla vaikeaa nähdä se, mitä ei yleensä koskaan nähdä. Tärkeää on huomata, että joskus merkityksellistä on se, mitä ei sanota. (Nieminen & Vuorio-Lehtinen 2003, 20-21). Angela MacRobbien ja Jenny Garber'n (Tolonen 2001, 264) mukaan keskittymällä vain julkisuuteen hyvin monet ilmiöt jäävät tutkimatta tai tulokset jopa vääristyvät, kun julkisten, poikien hallitsemien nuorisokulttuurien tutkimus jättää tutkimuskohteina huomiotta esimerkiksi tyttöjen vähemmän julkiset kulttuurit. Kulttuurintutkimus ei näin ollen voisikaan olla pelkästään julkisten tapahtumien kuvausta, vaikka yksittäistä on vaikeampaa (ellei mahdotonta ja eettisesti arveluttavaa) kuvata.

Käsitykseni Puurosen (2002, 299) tavoin on, että tutkimustyön perimmäinen tavoite on lisätä tietoa tutkittavana olevasta ilmiöstä. Minun tutkimusilmiöni on äänetön ja näkymätön koulutyttö luokan eturivissä. Olen tähän astisessa tekstissäni pyrkinyt kuvaamaan tiedon sopimuksenvaraisuutta eli sen sitoutuneisuutta aina johonkin ja tuonut esiin kokemusten merkitystä naistutkimuksessa. Olen perustellut myös sen, että tähän astisissa tutkimuksissa hiljainen ja kiltti tyttö on jäänyt marginaaliin. Pidän sivustaseuraajan roolia luokan sosiaalisessa ilmapiirissä rakennettuna ja pyrin Pro

gradu-työssäni kuvaamaan, miten hiljaisia ja kilttejä etupulpettityttöjä rakennetaan ja miten rooliaan on mahdollista purkaa ja muuttaa. Työni teoria-osuuden lopussa voin vastata 1.tutkimuskysymykseeni myöntävästi. Tietoa omasta kokemuksesta on mahdollista kirjata ylös tutkimukseksi. Seuraavaksi kuvaan miten metodillisesti työni tein.

3. METODIMYRSKYSTÄ SELVIITYMINEN

3.1. Miten työni tein?

Gradunteon mutkissani olen raapinut päätäni miettien, mikä olisi tutkimuksessani otollisin metodi. Olen päätenyt seuraavaan ajatusketjuun: 1. Tiede on kokemuksellista, koska tutkijasta vapaata tiedettä ei ole 2. Kokemukset tieteen nimissä ja tutkimuskohteena ovat näin ollen perusteltuja 3. Koska kokemus on aina henkilökohtainen, tieteen yleistettävyyttä mietityttää. Tutkimus on näin ollen paljon tieteenfilosofista ja metodologista pohdintaa. 4. Kysymykset –kuka oikeastaan voi tietää ja kenen kokemukseen voimme tieteen nimissä luottaa – nostavat päätään.

Aloitin Pro gradu-työni tekemisen kirjoittamalla omaa koulutytön muistiani ja kokemuksiani ylös. Tarkoitukseni oli kirjoittaa hiljaisen etupulpettityön kokemukseni auki niin, ettei omat kokemukseni olisi samassa määrin värittäneet/vääristäneet muiden kilttien etupulpettilaisten kokemuksia, joita vielä tutkimukseni alussa ajattelin haastattelevani työhöni mukaan. Omat kirjaillut kokemukseni (tajunnanvirtatekstini) kasvoivat kuitenkin tutkimukseni pääaineistoksi kahdesta eri syystä. Ensinnäkin oma tekstini laajeni yllättävän suureksi. Tajunnanvirta vei mukanaan ja sanat soljuivat paperille, tekstiä kertyi n. 50 sivun verran. Toiseksi edellä esittämäni tieteenfilosofian pohdiskelut innostivat ja aloin toden teolla kyseenalaistamaan, kuka voi tulla sanomaan minulle ettei minun kokemukseni tutkimukseni aineistoksi ole riittävää jos kerran voisin tutkia tapaustutkimuksena perustellusti jotain muuta kuin itseäni? Vaikka tutkimustekstini, aineistoni, on niin lähellä itseäni, että se on ikään kuin iho minussa, niin mikä tekee 'minusta' vierastettavan, tieteen muukalaisen?

Minän pelkääminen ei Suorannan (1995, 336-337) mukaan kuulu tutkijalle. Kun tuolla puolella olevan totuuden perässä juoksemisesta päästään ja huomataan ettei mitään totuutta ole, ellemme sitä halua itse rakentaa, aukeaa henkilökohtaiselle tutkimuskokemukselle näköaloja. Metodimietteet veivät mukanaan ensiaskeliaan ottavaa graduntekijää ja kaiken loppuun(?) saattaminen venähti. Työni ei valmistunut-

kaan niin nopeasti ja vaivattomasti kuin ajattelin että pitäisi. Haastattelut jäivät kohdallani lopulta tekemättä. Halusin kokeilla siipiäni tutkijana ja kirjoittaa metodillisesti toisin kuin olin aiemmin oppinut. Näen itseni näkymättömänä koululuokassa ja kuvaan huomaamattomuuttani termillä piileskellä. Ajattelen, että jokainen joka on piilossa haluaa tulla löydettyksi. Kilttinä ja hiljaisena minäkin olen aina halunnut sitä. Nyt olen oppinut ajattelemaan, että jos on mennyt niin hyvään piiloon, ettei kukaan osaakaan sinua löytää tai ei jaksa enää etsiä, silloin on lupa muuttaa leikin kulkua ja auttaa etsijää tai lopulta jopa tulla aivan yksikseen pois piilostaan ja huutaa eksistentiaalinen elämisenriemu – täällä minä olen!

Ja niin sitten päätin olla. Olen minänä tekstissäni. Muiden omaelämäkertatekstejä lukiessani ja muistelutyön metodiin perehtyessäni vastaan käveli 'hän' - yksikön kolmas persoonamuoto, jota usein käytetään itsestä kirjoittaessa. 'Hän' auttaa etäntymään omasta itsestä, jolloin tiettyjä asioita voi ikään kuin tarkastella oman minän ulkopuolella. Tutkimusmatkallani emmin jossain vaiheessa minän ja hänen välillä, mutta päädyin lopulta ensimmäiseen. Ajattelen, että jos en muiltakaan kohdin enää istunut tutkimuksellisesti "kiltin tytön rooliin" tekemällä "kaiken" niin kuin "kaikki muutkin" ennen minua ovat tehneet, ei 'hänekään' enää metodillisesti sido minua. Minulla on lupa olla olemassa enkä minä ole hän. Hän on aina joku muu.

Olen usein työtäni tehdessäni kokenut tarvetta perustella aihevalintani ja metodini puhki. Toisaalta todeksi itselle on kasvanut sekin ajatus, että toisille ei kannata selittää ja toisille ei tarvitse. Toiset kiltit ja hiljaiset ymmärtävät tarvettani aiheen purkuun, ehkä jopa vähän ihailien kannustavat ja osoittavat kiinnostuksensa. Kiltti elää kannustuksella ja ihailulla pitkään. Mutta aika ajoin olen kokenut metodi- ja ajatusmyrkyssä taistelevani tuulimyllyjäkin vastaan. Korvissa ovat kaikuneet joiden ihmisten hämmentyneet, hämyilevätkin katseet ja hetkelliset puhumattomuuden ihmetykset heidän kuullessaan tutkimukseni aiheen ja toteutustavan. Joku tiivistä asian kysymällä, miksi et tutki pahoja tyttöjä? Nehän ne paljon mielenkiintoisempia ovat. Ehkä tilanteessa purin hammasta, keinulautailin ajatuksissani jälleen kiltteyden ja kapinan välimaastossa. Negatiivinen palaute on omiaan palauttamaan sinut sinne nurkkaan/etupulpettiin, josta pääsyäsi pois yritit. Mietin, vaihtaisinko aiheittani. En vaihtanut vaan lisäsin pontta omaan ulospääsyyn. Toivon saavuttavani sellaisen ulospääsyn, jossa mustavalkoisista stereotypioista tuleekin riemunkirjavia, tai vaikka

sitten vain harmaan eri sävyisiä. Tosin aineiston rajallisuus herättää mietteitä aineiston riittävydestä, mutta lohduttautua voi ajatuksella, että tutkimus on aina rajattu ja näkökulma on aina valittu jostakin.

Pro gradu-työni alkuun olen liittänyt aineistopätkän etupulpettityön vankilastani. Vankilassa olon jälkeen vapaus kiehtoo. Metodillisesti näen emansipaation tapahtuvan oman kokemukseni läpikäymisen ja omassa tapauksessani siitä kirjoittamisen kautta. Luova kirjoittaminen antoi minulle vapauden purkaa pettymyksen, vihan ja perfektionistisuuden paineita, joita ei sosiaalisen roolini vankilassa ollut ehkä lupaa tai uskallusta näyttää tai edes tunnustaa itselleen. Mona Lisa hymyili, vaikka kukaan ei oikeastaan tiennyt, mitä hänen ajatuksissaan liikkui. Hymyni takaa olen kirjoittamiseni kautta opetellut irvistelemään.

Perustan työni ajatukselle, että ”henkilökohtainen on poliittista”. (Keller 1988 ; Simonen 1995, 152). Olen esiintynyt minänä ikään kuin kuvitellun ryhmän osana (vrt. Eräsaari 1995). Koulussa ja koulua koskevissa tutkimuksissa etupulpettioppilaiden ryhmä niputetaan usein keskenään yhdeksi – ”no se on sellainen kiltti ja hiljainen, tiedäthän sinä.” Ja sitten kaikki aina tietävät. Kaikki tietävät että hiljaiset menestyvät ja ovat nymnyjä.

Tutkimukseni metodillinen tilkkutäkki rakentuu erilaisista paloista. Widerbergin (1995) tavoin olen kirjoittanut omasta kokemuksestani ja uskon yhden tarinan puhuvan muiden puolesta tai ainakin pystyvän keskustelemaan toisten tarinoiden kanssa. Työni on omaelämäkertatutkimusta, jossa metodina on vaikutteita muistelutyön menetelmästä. Minä kirjoitin etupulpettityön muistini paperille. Tarinallisuus oman elämän suunnannäyttäjänä kiehtoo. Me elämme jossain, kerromme jotain. Elämä elettyinä ja elämä koettuna ovat eri asioita, mutta tärkeässä asemassa oman elämän kannalta on se, miten itse itsensä elämäntarinaansa asettaa. (Antikainen & Huotelin 1996). Kertomalla paikkaani ja tarinaani olen luomassa sitä myös uudelleen. Eri ihmisille kerrotaan erilaisia tarinoita. (Widerberg 1995). Hiljaisen etupulpettityön kertomukseni ei ole ainut kertomus elämästäni, josta minun olisi mahdollista kirjoittaa. Se on pikemminkin yksi kuva tai otos.

Kirjoittamalla kokemuksiani synnytän pieniä tarinoita. Tarinat ovat tarkoitettuja luettavaksi/kuultavaksi, toisin sanoen niille tulee aina olla tietty yleisö. Jotta tapahtuman voi kertoa, sen täytyy Hyvärisen (1995, 127) mukaan sitoutua johonkin yhteiskunnalliseen, yhteiseen aikaan, kokemuksiin tai ongelmiin. Tarinoita esiintyy paljon ja lopulta vain osa niistä pääsee tutkimukseenkin mukaan. Kertomusten avulla teemme elämäämme mielekkääksi, kudomme itsemme osaksi kuviokudosta, jossa monenlaaiset ja moniaineeksiset langat, ajatukset, kokemukset ja kirjaimet risteilevät. Sen, mikä tulee kerrottavaksi, täytyy olla riittävän merkityksellistä. (Salo 1999, 192, 195 ; Sintonen 2003).

Tutkimuksen tekoa on mielestäni mahdollista ajatella erilaisten tarinoiden ja ihmisten esittelemisenä. Tärkeää on miettiä sitä, minkälaiset tarinat ovat uskottavia ja kenen kertomana? Oman työni lähtökohdaksi olen ottanut ajatuksen, että hiljaisen etupulpettitytön tarinani on uskottava, koska koen itse olleeni sellainen. En pyri pääsemään työssäni toisen pään sisään vaan kirjoitan pääasian omasta kokemuksestani. Työtäni kirjoittaessa en häpeä hiljaisen asemaani pyrkimällä pääsemään sisään ääniongelmien arkeen, niiden, jotka meluavat ja ovat paljon kiinnostavampia. Toisaalta sellainenkin tutkimus voisi avartaa uudenlaisia näköaloja, mutta naistutkimuksen ja tyttötytöiden tutkimuksen tavoitteena oleva valtaistaminen ja vapauttaminen kävisivät mielestäni vaikeammiksi. Tutkimalla sitä mitä itse olen, voin nostaa esiin ongelmia ja etsiä niihin itse ratkaisuja. Valtaistaminen ei näin ollen tapahdukaan tutkijan yliotteella tutkittavansa elämään vaan nämä kaksi kohtaavat toisensa ikään kuin ruohonjuuritasolla.

Kirjoittamalla kokemukseni auki pääsin tutkimukselliseeni valtaistamisen ja vapauttamisen tavoitteeseeni. Ajattelen vapaata kirjoittamista, johon työni pitkälle perustuu, emansipaation metodina. Oman kokemukseni pohtimisen ja kirjoittamisen ohella olen käyttänyt Palosaaren (2000) keskusteleavan luennan metodia. Keskusteleavan luennan metodilla tarkastelen tarinoita hiljaisista kilteistä koulutytöistä, siitä miten heistä mediassa tai tutkimuksissa puhutaan. Piirrän ja kirjoitan omaa hiljaista paikkaani yhä uudelleen, siirrän vanhoja rajoja ja tulen asettaneeksi samalla uusia. Tarinoiden kertominen on Salon (1999, 198) mukaan oman tilan luomista. Koulussa olen kokenut hiljaisen tilani liian rajoittavana. Nyt minulle on auennut mahdollisuus oman tilan lisärakentamiseen. Cixous'n (Naskali 1996, 25-26) mukaan naiselle kirjoitta-

minen on tärkeää siksi, että se avaa rajattoman tilan, jossa maskuliinisten suhteiden hierarkia voitaisiin ylittää. Cixous kehottaa kirjoittamaan. Kirjoittaminen on sinua varten, sinä olet itseäsi varten, ruumiisi on sinun, ota se. Ensimmäiseksi on ylitettävä aloittamisen ongelma. On astuttava ulos, poistuttava, repäistävä itsensä irti. Alkamisen ongelman voittamiseksi on hylättävä oletus lähtökohdasta, lakattava odottamasta lupaa ja aloitettava sieltä missä on.

Työni aineisto-osuus koostuu pääosin tajunnanvirtatekstistäni. Kun olin kirjoittanut mielenpäällä liikkuvat ajatukseni sanoiksi, teksti alkoi toistamaan itseään kunnes se vähitellen loppui. Teksti oli mitä ilmeisemmin siis saavuttanut saturaatiopisteensä. Tämän ”kylläisen” tekstin kirjoitettua aloin lukemaan tarinoitani uudelleen. Huomasin tekstistä vähitellen erottuvia teemoja, joiden perusteella tekstin voisi jakaa pienempiin osiin. Teemoittelun kautta mahdollistuvat useat erilaiset tarinat, mutta tässä esityksessä rajaan tutkimukseni koskemaan tilanteita, joissa kiltiksi ja hiljaiseksi etupulpettitytöksi tullaan. Miten meitä siis rakennetaan ja miten kerran rakennettua on mahdollista muuttaa, korjata tai rakentaa uudelleen? Lisäksi pyrin aineistossani tuomaan esiin kiltteydestä ja hiljaisuudesta kertovia uutisointeja, tutkimuksia ja muita mediakirjoituksia. Tällä pyrin kuvaamaan sitä, miten ajassamme kilteistä ja hiljaisista etupulpettityöistä puhutaan.

Työssäni etupulpettityön tarinat ovat episodimaisia katkelmia kouluajoiltani. Tarinat eivät liiku kronologisesti ensimmäisestä luokasta yliopistoon. Ensimmäisten kouluvuosien kokemuksilla tuntuu olevan kuitenkin yllättävän suuri merkitys koko myöhempää koulunkäyntiä ajatellen. Erottelen kirjoitetut kokemukseni muusta tekstistä kursivoilla. Mietin, miten tarinani olisi erilainen, jos olisin ollut jonkun toisen haastateltavana sen sijaan, että kirjoitin tajunnanvirtatekstini itse paperille. Ehkä olisin tullut vastanneeksi toisiin kysymyksiin? Nyt uskon kuitenkin ensisijaisesti kirjoittaneeni siitä, minkä olen kokenut ensisijaisen tärkeäksi.

Olen ajatellut Pro gradu-työtä tehdessäni tutkimustani risusavottana ja iisakinkirkkona. Metaforat avaavat uusia ymmärryksen paikkoja. Risusavotalla ollessani työ on hikistä, risuja on paljon, ja pitääkö ne kaikki sitten ottaa mukaan ja hyödyntää? Mitkä risut voidaan jättää pois? Ja iisakinkirkkoa rakennettiin pitkään, ehkä sitä rakennettaessa moni ajatteli, tuleekohan se koskaan valmiiksi? Hiki ja keskeneräisyyden, val-

mistumattomuuden tunne ovat tulleet tutuiksi. Yllätyin työtäni tehdessäni itse siitä, miten paljon molliasteita, häpeän, noloilun ja riittämättömyyden asentoja tekstiini sisältyikään. Palosaaren (2000) tutkimuksesta ja tavasta kirjoittaa löysin itselleni ystävän. Minun on ohjattava itseni häpeän ja huonommuuden tunteen sisälle eikä siitä pois, otettava tuo tunne työkaluksi, kirjattava se löydökseksi. Minä lakkaan olemasta ylivertainen tutkija-tuomari-jumala, muutun mitättömäksi ihmettelijäksi, varmasta tiedon julistajasta epävarmaksi änkyttäjäksi. (Palosaari 2000, 74).

Työssäni on piirteitä muistelutyöstä, omaelämäkerrasta ja keskusteleavasta luennasta. Seuraavaksi esittelen keskusteleavan luennan metodia, omaelämäkerrallista tutkimusta ja muistelutyötä tarkemmin.

3.2. Keskusteleavan luennan metodi

Paul Sartren (Koivunen 1997, 104) mukaan ihminen on aina tarinan kertoja. Hän elää jatkuvasti sekä omien että toisten tarinoiden ympäröimänä. Ihminen näkee kaiken itsessään kohtaavan näiden tarinoiden kautta ja yrittää elää elämäänsä ikään kuin kertoisi sitä uudelleen. Puhe, kertomus ja ääni ilmaisevat ensisijaisesti ihmisen paikkaa maailmassa. Yliraudanjoen (2003) mukaan tutkijanaisten täytyy olla rohkea ja kirjoittaa omalla äänellään. Itse olen oman kokemukseni kertomisen ohella kiinnostunut myös toisten tarinoista. Mahdollisuus verrata omia kokemuksiaan toisten omiin, ikään kuin keskustella muiden kanssa, minulle on auennut keskusteleavan luennan metodin kautta.

Palosaari (2000, 68) tarkoittaa keskusteleavan lukijan metodilla tutkijan keskustelua lukemansa tekstin kanssa ja yritystä kirjata tämän keskustelun tulosta tutkimukseksi. Hänen mukaansa keskusteleva luenta toimii kasvatustieteen herättäjänä. (Palosaari 2000, 71). Keskusteleva luenta ei ole aukottoman tiedon julistusta vaan kyselevää ja ihmettelevää, ainoiden oikeiden tulkintojen sijasta se tarjoaa vaihtoehtoisia ja mahdollisia tulkintoja. Toiset lukijat toisista lähtökohdista voivat tuottaa toisenlaisia tulkintoja. Keskusteleva luenta ei väitä olevansa eettisesti sitoutumatonta, puhdasta tiedettä, vaan arvoväitteistä ja monin tavoin kietoutunutta tutkijan henkilökohtaisiin näkemyksiin ja elämyksiin. Tutkimuksentekeminen myönnetään avoimesti vallan-

käytöksi. Palosaaren (2000, 77-78) mukaan siinä, mitä valitsen luettavaksi ja edelleen kirjoitettavaksi, siinä toteutan valtaa. Tehdessäni tutkimusta, jonka oikeutus tieteenä voidaan monin argumentein kyseenalaistaa, asetan itseni alttiiksi tiedemaailman vallankäytölle, mutta samalla pyrin itse olemaan vallankäyttäjä.

Keskusteleva luenta on Palosaaren mukaan lukijansa ja kirjoittajansa, luettujen tekstiensä, koettujen todellisuuksien ja fiktioiden vaihtuva summa. Se on ikään kuin tekijänsä laatima montaasi, jossa taide ja tiede yhdistyvät. Keskustelevalle luennalle on vain yksi päämäärä – ymmärryksen lisääminen todellisuuden luonteesta. Se ei tekeydy viisaaksi, se on nöyrytystä, epäroimista, haparointia ja ihmettelyä. Se kuiskaa, tutkii itseään ja pyrkii ymmärtämään kohdettaan. (Palosaari 2000, 99-100). Moniäänisenä ja alati virtaavana keskusteleva luenta ei ole sidottu tiukkaan kirjoittamisen muotoon eikä metodin tiukkaan hallintaan. Keskustelevassa luennassa tutkimuksen tieteellisyyttä ja totuudellisuutta ei voi määritellä ennalta hyväksytyjen sääntöjen perusteella (kuten tutkimusasetelman tiukka kuvaus, ongelman ja hypoteesien asettelu, tutkimusraportointi kyseessä olevan tiedekunnan ohjeiden mukaisesti).

Keskustelevan luennan metodi on tarjonnut minulle mahdollisuuden ihmetellä. Tieteellisen tekstin kirjoittamisen kielioppisäännöt ovat jäykkinä väistyneet luovemman ajattelun tieltä enkä kirjoittaessani ole juurikaan miettinyt, läpäisisivätkö sanani tieteellistä seulaa. Nyt kun olisi aika purkittaa koko teksti jonkinlaiseksi hallituksi kokonaisuudeksi, kieliongelmat pakottavat pysähtymään. Olen kirjoittanut Pro gradu-työtäni erilaisissa tiedostoissa, ikään kuin pieninä paloina. Palapeliä kootessa yllätyn koottavan suuruudesta. Tietyllä tapaa olen koko työni ajan kirjoittanut paljon turhaa. Vai hetkinen – onko sellaista turhaa sittenkään olemassa? Ehkä kaikki kirjoittamani ja kokemani on jotenkin kuitenkin palvellut kokonaisuutta, vaikka kaikkea onkin mahdotonta saada tähän esitykseen mukaan? Se mitä ja miten sanani lopulta asettelen, millaisen tarinan muodostan luettavaksi elää koko ajan. Useiden vedosten kirjoittaminen auttaa Beckerin (Saarinen 2003, 89) mukaan tutkijaa jäsentämään kokonaisuutta ja kertomaan tutkimusprosessin aikana tekemistään valinnoista. Tutkija joutuu keskustelemaan oman tieteenalansa vallitsevien kirjoittamisen käytäntöjen kanssa. Kirjoittamisprosessissa tutkija tekee valintoja ja jäsentää omaa tutkimustaan. Hän lukee aineistoja ja hänen lukutapansa ohjaavat hänen teoreettiset jäsennykset ja

käsitykset tutkimuksen teosta. Kirjoittamisprosessissa on syytä olla tilaa luovuudelle ja avoimuudelle. (Saarinen 2003, 94).

Keskustelevan luennan avulla luin käsiini saamia kiltteyttä koskevia kirjoituksia, joista vain osa kävisi tieteellisestä tekstistä. Otin niitä mukaan työhöni, koska ajattelen niiden kuvaavan kuitenkin paljon. Ajattelen läpi koko työni käyneeni keskustelua vapaan ja ei-tieteellisen ja tieteellisen tekstin tuottamisen ja käytäntöjen kanssa.

Naistutkimus on nostanut monin tavoin esille sen, miten ihminen kielellistää itsensä ja kamppailee vallasta. Kielellä, puheella ja sen tuottamisen ehdoilla on valtaa ja kieli on aina arvoväritteistä ja johonkin sitoutunutta. Kieli on kamppailun paikka, jossa subjektiviteetti ja tiedostamaton tuotetaan. Kieli on aina sosiaalisesti ja historiallisesti sijoitettavissa diskursseihin. Nämä edustavat poliittisia kiinnostuksen kohteita ja seurauksena on jatkuva kilpailu statuksesta ja vallasta. Keskeiseksi tulee erilaisen valtasuhteiden tunnistaminen ja sen ymmärtäminen, kuinka ne rajoittavat puhetta ja toimintaa erilaisissa konteksteissa. (Saarinen 1996, 73). Oikea kielenkäyttö osoittaa kuuluvuutta yhteisöön ja yksilö tunnetaankin taitavaksi, mikäli hän osaa tieteenalaansa kuuluvan puhetavan. Tieteellisiä diskursseja voi pitää eräänlaisena vallankäytön muotona (Eräsaari 1995, 116). Tieteen kieli ja sen puhetavat ovat erityisiä ja päästäkseen tieteellisen yhteisön hyväksytyyn piiriin, tulee omaksua oman tieteenalansa kielenkäyttötavat. Omassa tutkimuksessani koen olevani kieli- ja mielivallan alainen, mutta toisaalta myös niiden aktiivinen vallankäyttäjä.

Kielessä minä en ole yksin, tuhansin sanoin olen sidoksissa ihmisiin ympärilläni ja myös ihmisiin ennen minua. (Palosaari 2000, 93). Kielen merkitys oman tilan luoja ja oman paikan määrittäjänä on kiistaton. (Widerberg 1995, 130.) Yksin kirjoittaessa korostuvat minän sisäiset mekanismit, sisäistetyt suhteet merkittäviin toisiin ja yhteisöön. Kollektiivinen ja yksilöhistoriallinen siis korostuvat. Kokijan ja kirjoittajan rooli on monimuotoinen ja monimerkityksellinen, jossa ilo ja tuska, lähtökohta ja päämäärä, subjekti ja objekti risteytyvät. Tilat, toimijuus ja toiminnan kohteena oleminen kietoutuvat toisiinsa. (Jokinen 1996, 47; Saarinen 2003, 16). Sosiaaliset toimijat kertovat omista kokemuksistaan tiettyinä hetkenä ja ne ovat kerrottua elämää tiettyssä vaiheessa tiettyjä tarkoituksia varten tuotettuja kertomuksia. Saarisen (2003,

25, 34) mukaan todellisuus on versioitunutta ja kerrotut kokemukset ovat tulkinnallisia ja kerroksellisia.

Minun rajoitukseni tutkijana ovat omassa tietämyksessäni ja käyttämässäni kirjallisuudessa ja siinä, mitä tuosta kirjallisuudesta ymmärrän. Rajallisuutta on sekin, että voin ottaa käyttööni vain äärimmäisen pienen siivun tutkittavakseni kaikesta siitä, mitä on julkaistu. (Palosaari 2000, 36). Kaikilla kirjoittajilla on toimeksiantajanaan kuitenkin todellisuus ja tarkoituksena on kuvata tuota koettua todellisuutta. Tehtäväksi tulee uskollisena oleminen todeksi koetulle. (Palosaari 2000, 104 ; Apo 1993, 127).

3.3. Elämäkertatutkimuksen kertomaa

Kertomus (mikä tahansa kertomus) on aina valikoiva, sillä ihminen tuo sen osaksi ainoastaan siihen sopivia tapahtumia ja tilanteita. Elämäkertomuksessa se muodostuu niistä kokemuksista, mitä yksilö pitää tärkeänä, merkittävänä ja kertomisen arvoisena omasta elämästään. (Niemi 2003, 47 ; Dépinay 1995, 49). Siitä, heijastavatko omaelämäkerrat todellisuutta, ovatko ne sosiaalishistoriallisia dokumentteja vai jotain muuta, kiistellään. (Mikkola 2002, 13). Vaikka osa siitä olisi kuviteltua, sen arvo todistuksena ei kuitenkaan vähene. Asioiden ollessa yksilölle tärkeitä, ne ovat silloin myös omalla tavallaan tosia. (Niemi 2003, 48). Totuus omasta elämästä on aina subjektiivinen ja suhteellinen asia. (Makkonen 1993, 21).

Oman menneisyytensä muistiin kirjoittaminen on konkreettista oman elämänsä ja ajattelunsa sulauttamista, omaksumista ja uudelleen muovaamista. Elämäkerturilla on vahva kirjoitusmotivaatio. Omaelämäkerrat antavat välittömän kuvan ihmisen omista kokemuksista, vailla tulkkeja tai ohjailijoita. On selvää, että etäämmältä asioita näkee toisella tavalla kuin läheltä, mutta etäkäsitys ei silti ole oikea eikä kokijan käsitys subjektiivisuudessaan väärä. (Ahola 1993, 96-97 ; Rautala 1993, 73-74). Kirjoittajat ovat tietoisia omaelämäkerran genren kirjoittamista säännöistä, tavoista tai sopimuksista. Strukturalistisen kirjallisuuskäsityksen mukaan jokainen teksti, joka lukeutuu tiettyyn genreen, kommentoi tuota lajia – mukautumalla sen kirjoittamattomiin sääntöihin, muuntamalla tai rikkomalla niitä aiheuttaen lajin muuttumisen. Lajia ei ole

ymmärrettävä lakina vaan yhteisöllisenä lukemisen ja kirjoittamisen tapana. Kirjoitukset eivät synny tyhjiöön eikä yksikään kirjoittaja ole kirjoittajana viaton; teksti yhtä lailla kuin maailma jäsennetään erilaisten konventioiden kautta. (Makkonen 1993, 10).

Ihmisen elämässä on aina useita eri tärkeysasteen syitä ja seurauksia, ja koska ne liittyvät elettyyn elämään, ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään tuottaen uusia synteesejä. Toiminta syntyy kerroksittain, jossa jokainen tapahtuma muodostaa näyttämön uusille tapahtumille. (Wiseman 1995, 15). Omaelämäkerta minän luomisena on huomionarvoinen piirre. (Rahkonen 1995, 152.) Erittely, kokemusten kirjaaminen ja analysointi vaatii etäisyyttä omaan itseen, ajatuksiin ja ongelmiin. Aholan (1993, 104) mukaan kirjoittamisella on mahdollista kartoittaa itseään, sisäistä maailmaansa ja todellista elämää. Pyrkimys asioiden vaikuttamiseen muodostaa yhden tärkeimmistä perusjännitteistä lähes kaikissa elämänkerroissa. (Heikkinen 1993, 22-229). Päiväkirjat tai muu kirjoittaminen on mahdollista käsittää metaforiseksi ja konkreettiseksi tilaksi, kirjoittajan omaksi huoneeksi. (Jokinen 1996, 140). Jokaisella elämäkerran kirjoittajalla on ainakin yksi kuuntelija, kirjoittaja itse. Kirjoittaminen jo itsessään luo kuulluksi ja ymmärretyksi tulemistä. Tätä kautta tarinansa kertominen on itsen eheyttä luova teko. (Määttänen 1993, 162 ; Lampela 2003, 18).

Omaelämäkerta ei ole (välttämättä) kronologinen kuvaus eletystä elämästä, vaan siihen on istutettu elämänpalasia, joiden purkamiseen tai aukikirjoittamiseen kertojallaan on vahva motivaatio. Palaset voivat vaikuttaa summittaisilta ja olla täysin intuitiivisia. Satunnainen järjestys on kuitenkin järjestys; erillään tilkkutäkissä olevat muistikuvapalaset on koottu, arvioitu ja laitettu paikoilleen. Vilkkoo katsoo, että ainekertainen, subjektiivinen omaelämäkerrallisuus, jota varsinkin feministisen tutkimuksen piirissä korostetaan, on tärkeä tiedon tuottamisen väline. (Vilkkoo, 1997, 29). Omaelämäkerta on tavallaan aina fragmentti, palanen tai katkelma jostakin suuremmasta. (Kosonen 1993, 37-39).

3.4. Mielivaltaa - vain muistamalla voit unohtaa

Kirjoitin aiemmin, että koen tutkimuksessani olevani kieli- ja mielivallan alaisena sekä valtaa käyttävänä. Mielivalta kuvaa mielestäni melko osuvasti sitä, miten ajatusten on antanut pulpahtaa muistoista vapaasti esiin, sen enempää niitä pyytelemättä. Ajattelen, että mieleni ohjaa kieltäni koko tutkimusmatkan ajan, vaikka pyrkimyksenä olisikin nyt hallittu kokonaisuus ja tieteellisen tarkka tekstin analysointi vapaan tajunnanvirtatekstin sijaan. Mieli sanelee muistoja, jotka kieli kirjoittaa esiin.

Tapahtumia ja toimintoja muistetaan, koska ne olivat merkittäviä silloin ja ovat merkittäviä edelleen. Muistot liittyvät kunkin omaan itseen ja sisältävät oman itsen rakennusaineita. (Mukkonen & Tulensalo 1997). Elettyä elämää kuvataan tietyllä tapaa ja valitut versiot ovat yhteydessä kertojan kulloiseenkin elämäntilanteeseen. Muistelulla ei päästä käsiksi siihen, mitä todella tapahtui. Tämä totuuden tavoittelu ei olekaan kuitenkaan elämäkerrallisessa muistelussa eikä muistelutyössä tärkeää, vaan oleellista on, miten tilanteet ja tapahtumat on koettu, ja miten ne muistetaan tietoisuudessa. Muistot sisältävät informaatiota alkuperäisestä kokemuksesta, mutta niihin on samalla ajan myötä sulautunut alkuperäiseen kokemukseen kuulumattomia elementtejä. (Antikainen & Huotelin 1996, 27).

Muistelutyön tutkimusmenetelmän on kehittänyt Frigga Haug. Haugilaisen muistelutyön keskiössä on subjektiivinen ruumiillisuus. Sen keskeisenä ideana on muodostaa linkki teorian ja kokemusten välille ja siten mahdollistaa uusi näkökulma esimerkiksi sukupuolittumisen ja sukupuolisosialisaation tutkimiseen. Muistelutyössä lähdetään omista kokemuksista, mutta se ei merkitse vain erillisten tarinoiden kertomista, vaan kokemusten yhteistä uudelleen käsittämistä ja kriittistä analysointia kollektiivisesti. Muistelutyössä keskitytään yksittäisiin tapahtumiin sen sijaan että kerrottaisiin loogisesti etenevä tarina. (Jokinen 1996, Koivunen & Liljeström 1996, 281-282, Simonen 1995). Simonen mukaan muistelu metodina edellyttää kertomisen, käsitteellistämisen ja kirjoittamisen kykyä. Muistelutyössä keskeisiä asioita ovat muistaminen, visualisointi, puhuminen ja kirjoittaminen.

Jokisen (1996) mukaan muistelutyö ei lopulta ole ihmiselle vierasta, sillä usein ihmisten välisissä kohtaamistilanteissa kerromme, millaista elämämme on ollut. Minää koskevaa erittelyä tehdään koko elämän ajan, tietoisesti tai vähemmän tietoisesti. Omat muistot kertovat yleisemminkin siitä kulttuurista, jossa esimerkiksi tyttöjä kasvatetaan. (Simonen 1995, 25). Widberg (1995) painottaa, ettei muistelutyössä ole kyse minän tai yksilön totuuden tavoittelemisesta. Widberg'n mukaan kokemukset syntyvät aina suhteessa toisiin ihmisiin, käytänteisiin, instituutioihin jne. Hänen mukaansa kokemukset ovat aina jo tulkittuja, koska ne voidaan nimetä kielen avulla. Näin ollen muistelutyön avulla on mahdotonta kuvitella saavuttavansa aukotonta objektiivista dataa tapahtuneesta. Kuitenkin se, mitä ja miten muistetaan, on merkityksellistä.

Muistelutyö on feminististä epistemologiaa kun sen kohteena ovat naisten kokemukset. Muistot elävät ruumiissa, tilassa ja ajassa. Kollektiiviset ja henkilökohtaiset muistot kietoutuvat yhteen ja ne muistetaan kolmella tavalla: myyttien, monumenttien, muistorituaalien ja ihmisruumiiseen lihallistuneen sosiaalisen muistin kautta. Koulumuistot ovat kertojien henkilökohtaisia muistoja, mutta on oltava jokin paikka, mistä käsin elämme kokemuksemme ja muistamme ne. Ruumiiseen lihallistuvat koulun järjestykset, jotka ovat siellä muistamista varten. Muisto voi koskea paikkaa itseään tai tapahtumia ja ihmisiä paikassa. Kouluoppiminen on sidottu institutionaaliin käytäntöihin, kulttuuriin merkityksiin, sosiaalisiin suhteisiin sekä näiden tuloksena tietentyypisten identiteettien tuottamiseen. Paikan ottaminen ja varaaminen ovat osa arkipäivän reflektoimatonta toimintaa, joka tapahtuu tottuneesti ilman erityisempää vaivaa. (Laine 1999, 118, 120). Koulutilat eivät ole pelkästään kehys kokemukselle vaan pikemmin osa subjektin muotoutumista.

Koulu naisten kokemuksissa voi pitää sisällään muistoja opettajan ja miehisyyden vallasta, jossa pieni tyttö alistettiin etupulpettiin ja kiltteyteen. Kosonen (1998) näkee muistojen kertomisen kouluaikaisia traumoja parantavana. Kertoessaan itsestään koulutyttöinä naisilla on mahdollisuus elää uudestaan jo koettu, mutta nyt ymmärtäen ja omaa autonomiaa kasvattaen. Omien koulukokemusten läpikäyminen on mielenkiintoista ja eteenpäinvievää. (Kosonen 1998, 26) . Perusideana on tunnustaa ja tunnistaa itsessään lapsen haavoittuvuus ja riippuvuus, purkaa omia lapsena koettuja, silloin ulkoapäin tukahdutettuja pettymyksen, raivon ja nöyryytyksen tunteita. Pu-

humalla kokemukset muodostuvat sanoiksi, ne ruumiillistuvat. Outoudelle voidaan antaa nimi, ja nimeämällä se voidaan tunnistaa. Puhuminen on maailmassa olemisen tapa, ja ajatuksen muuttaminen sanaksi puheessa on ruumiillinen tapahtuma. Jokainen ihminen kokee elämäntilanteensa omana elämäntilanteenaan. Tästä käsin hän määrittelee käsityksensä siitä, mihin voi vaikuttaa, mitkä ovat hänen mahdollisuutensa ja mikä on vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella. Mahdollisuudet sinänsä voivat olla olemassa, mutta ne eivät näyttäydy juuri minulle todellisina (Ronkainen, 1999, 49-52). Naisten koulukokemuksia tarkastellessa on mahdollista kysyä, millaisen kuvan he tyttöoppilaina saivat naisen roolista ja vaikutusmahdollisuuksista ja miten he nyt aikuisina elävät tätä kokemustaan todeksi. Metson (1999, 271) koulumuistoja koskevassa tutkimuksessa esiin nousivat häpeän, epäoikeudenmukaisuuden ja väärinymmärretyksi tulemisen kokemukset – tilanteet, joissa oppilas oli kohdannut opettajan ja oppilaan välisen hierarkisen valtasuhteen. Pienet episodit siitä, mitä opettajat olivat joissakin tilanteissa sanoneet, elivät yllättävän voimakkaina ihmisten mielessä.

Mielikuvia ja muistikuvia voi olla vaikea erottaa toisistaan, koska mielikuvat ovat olennainen osa ihmisen muistoja, mutta mitä nuorempana kulttuurinen kuvasto sisäistyy, sitä voimakkaammin se jää implisiittiseen muistiin. (Näre 2003, 258-259). Muistitiedosta on nykyisin tullut tärkeä tutkimuksen kohde ja metodin apuväline niin yhteiskunta- kuin käyttäytymistieteellisessäkin tutkimuksessa. Vaikka muistot ovat yksilöllisiä muistikuvia tietyistä tapahtumista ja tilanteista, ovat ne myös ajallisesti ja paikallisesti sijoittuvia tapahtumia. Muistellessa ei kerrota niinkään todellisuudesta, vaan tuotetaan todellisuuden tulkintoja.

Muistini rajat ja muistojeni yksipuolisuus mietityttää. Olen aikaisemmin jo kirjoittanut, miten yllättävän paljon tekstistäni oli löydettävissä häpeän ja noloilun tunteita. Miksi kaikki on niin mollisävelistä? Miten on mahdollista, että ihmiseltä, jolla kaikki on aina ihan hyvin, hymy herkässä ja kiilloitettu pinta, löytyy niin paljon negatiivisävytteisiä sanoja? Apo (1993, 126-127) on naisten omaelämäkertoja tutkiessaan hämmästynyt samasta aiheesta. Hänen mukaansa naisten omaelämäkertoissa ongelmien representaatioita löytyy viljalti. Niiden rajuus ja jyrkkyys ovat yllättäneet, mutta samalla myös herättäneet tutkijan epäluulon. Epäluulonsa innoittamana hän on päätenyt epäilemään, että etenkin herkäät, tavalla tai toisella säröntyneet sielut ovat halunneet kertoa tarinaansa. Olen Apon kanssa samoilla jäljillä. Lisäksi ajattelen, että

jos toisaalla on tottunut olemaan kiltti ja olemaan loukkaamatta muita ihmisiä harkitsemattomalla puheellaan, omaelämäkertateksti ei kiellä jankuttamista ja valittamista. Teksti on kiva kuuntelija ja ehkä arjen elämässä joissakin kohdin sivustaseuraajalla on mahdollisuus näytellä kirjoituksessaan pääosaa.

Ihminen joka ei halua kohdata menneisyyttään, Hellstenin (1998, 145) mukaan elää siinä. Sellaiset tunteet, muistot ja kokemukset, jotka on kohdattu ja tiedostettu, eivät ohjaa ihmistä vaan hän kykenee tekemään tietoisia valintoja. Muistelutyömenetelmä on yksi naistutkimuksen suurimpia metodologisia saavutuksia. Sen tarkoitus on toimia sukupuolittuneen sosialisaaion purkamismenetelmänä, jolloin se samalla kyseenalaistaa perinteisiä tieteellisiä rakenteita. Tiedemaailmassa usein unohdetut ja väheksytyt arkipäivän kokemukset toimivat siinä tietämisen lähtökohtana. (Jääskeläinen 1998, 5-6). Muistelutyössä etsitään todisteita siitä, miten me itse olemme aktiivisesti osallistuneet menneiden kokemustemme muotoutumiseen. (Haavisto 2000, 37).

Frigga Haugh vertaa muistelua matkustamiseen aivan oudossa maassa: kaikki mikä näkyy, kuuluu, tuntuu, haisee, on merkityksellistä, koska etukäteen ei voi tietää miten palaset sopivat yhteen, missä suhteessa nähty ja koettu on kokonaisuuteen. (Autti 1996, 80). Suomessa muistelutyötä tutkimuksen metodina ovat käyttäneet muun muassa Simonen (1995) ja Kosonen (1998). Jokisen mukaan muistelutyö on modernille ihmiselle sopiva tutkimustapa, koska kiinnostus yksilön erityislaatuisuuteen ja hänen ainutkertaiseen menneisyyteensä sopii ajan subjektivisoitumiseen. (Haavisto 2000, 37).

Itsen, oman paikan ja kokemusten muisteleminen koetaan usein terapeuttisena. Meille tapahtuneita asioita emme voi muuttaa, mutta niille antamiamme merkityksiä voidaan. Muistelumenetelmällä voi lähestyä keskeneräisyyden, epävarmuuden ja epäonnistumisen tunteita sekä kohdata pelkoja itsessään. Häpeän ja epäonnistumisen pelko ovat vahvaksi kasvamisen tiellä. (Simonen 1995, 9-10). Itse koen kouluaikaisen muistelemisen itsen eheyttä luovana tekona. Historialla on usein tapana toistaa itseään, mutta tavalla tai toisella vahingollisista vanhoista rutiineista on mahdollista opetella tietoisesti pois.

Pro gradu-työssäni muistini eli kirjoittamisen kautta. Kirjoittamaan ryhtyminen on toimeen tarttumista, kielen hakemista ja oman äänen löytämistä. Kieli on väline, se on merkitysten antamista ja näin ollen vallan ottamista omiin käsiin. Muistelutyön kirjoittamisen kautta vastuu omista tunteista ja oman elämän hallinta lisääntyvät. (Simonen 1995, 30). Kirjoittaja voi kirjoittamisellaan muovata tuntemusta, liu'uttaa sen tilan ja ajan periaatteita (Jokinen 1997, 26). Työssäni minä kirjoitan rooleja, otsikoita, tarinoita. Siirrän paikkaani yhä uudestaan. Piirrän kuvaani, etsin maatani: kirjoitan tutkivaa subjektiani, joka astuu rakenteisiin yhä uudestaan. (Kallio 1995, 238). Pro gradu-työssäni en lähtenyt tutkijana merta edemmäs kalaan. Päätin onkia omassa rannassani. Sieltäkin syvyydestä olisi löytynyt paljon sellaista mitä en onnistunut saamaan, sellaista minkä sain, mutta alimittaisena, kehittymättömänä heitin takaisin tai jätin pois. Kantava ajatus työssäni on historian kantamisesta – se miten jokainen kantaa elettyä harteillaan, toisaalta myös se, että se mitä itse kantaa voikin toisinaan olla juuri se mikä kantaa itseä. Elämänsä näkeminen jatkumona, sen ymmärtäminen miten palaset liittyvät elämässä toisiinsa, luo turvaa ja elämisen mielekkyyttä.

Oman kokemukseni läpikäyminen etupulpettityön muistini ylöskirjoittamisella eroaa Haugilaisesta muistelutyöstä mm. siinä, että minulla ei ollut muistelutyönryhmää matkassani ja lisäksi kirjoitin episodini yksikön ensimmäisessä persoonamuodossa muistelutyössä usein suositeltavan yksikön kolmannen persoonamuodon sijaan.

4. ETUPULPETTITYTTÖ KOULULUOKASSA

Seuraavaksi pyrin vastaamaan tutkimusongelmaani – **miten kilttejä ja hiljaisia koulutyttöjä rakennetaan?** Millaisia ovat siis ne koulun käytännöt jotka tuottavat äänettömyyttä ja näkymättömyyttä?

Otan työni lähtökohdaksi ajatuksen, että kilttejä tyttöjä ja pahoja poikia rakennetaan luokan sosiaalisessa ilmapiirissä. En siis tarkastele pro gradu-työssäni kiltteyttä ja hiljaisuutta biologisena ominaisuutena, vaan näen ne tässä koulukulttuuriin liittyvinä. Koulu tarvitsee erilaiset toimijat.

Kiltin roolissani minä opin ymmärtämään, mutta koin usein, ettei minua luokassa ymmärretty/nähty oikein. Kiltteyden hyve on muuttunut ajatuksissani kiltteyden paheeksi. Koulu on jättänyt meihin jälkensä erilaisina toimijoina, etupulpettitytön toimitila on kutistunut pieneksi. Aineisto-osuudessani kuvaan omaan kokemukseeni liittyen nähdyksi tulemista ja näkymättömyyttä koululuokassa. Kaiken taustalla piilee tarve tulla huomioduksi ja hyväksytyksi omana itsenään.

Aineisto kulkee itsen vähättelystä oman minän arvostamiseen. Ajattelen, että sanoja minulta ei ole koskaan puuttunut, vaikka luokkatilanteessa ne eivät ole osanneet ulos. On mahdollista siis ajatella, että koulu kiltisti ja hiljaisti minut. Ajattelen, että etupulpettityttöyttä on mahdollista ajatella roolina, se ei siis ole koko minuuteni. Muualle kuin koululuokassa en välttämättä kokenut olevani kiltti ja hiljainen. Ne tilanteet, joissa olen käyttäytynyt toisin, ovat aina ilahduttaneet itseäni.

Kun en pohjimmitani uskonut olevani ja halunnut olla äänetön ja näkymätön etupulpettityttö, opin häpeämään koulussa saamaani roolia. Kun en oppituntitilanteessa oppinut tekemään itsestäni näkyvää, opin näkymättömänä pitämään tietoni hyvin pitkälle sisälläni. Vähitellen opin vähättelemään osaamistani. Kaipasin etupulpetistani usein muualle.

Huomaan aineistoa kirjoittaessani kulkeneeni häpeästä vihaan. Annan kirjoittajana kasvot hiljaisuudelle ja kiltteydelle. Yhden ihmisen kokemuksen voi nähdä otoksena suuremmasta ryhmästä.

Aineistopätkät voi jaotella kolmeen eri osakokonaisuuteen:

1. Koulussa näkyvää ja näkymätöntä. Kirjaan ylös joitakin tilanteita, joissa muutun näkymättömäksi ja näkyväksi.
2. Sitovat roolit ja rutiinit. Koulun järjestykset sisäistyvät nopeasti ja muuttuvat käytännöiksi eleissä, puheessa ja ruumiissa.
3. Rutiinien purkamista, vanhasta pois oppimista. Vaikka koulun järjestykset istuvat tiukassa, rakennettua roolia on mahdollista rakentaa uudelleen.

5. KOULUSSA NÄKYVÄÄ JA NÄKYMÄTÖNTÄ.

5.1. Esillä ja piilossa

Koulussa toiset oppilaat näkyvät ja toiset eivät. Kun koin piiloutuneeni etupulpettiin, miten sen tein? Jos toinen on piilossa, piilon mahdollistaa ainoastaan se, että joku on esillä. Ketkä olivat esillä, miten he sen tekivät? Minulla ei ole ollut mahdollisuutta olla äänetön ja näkymätön, ellei ole olemassa niitä, jotka äänellään näkyvät. Omassa koululuokassani näkyvyys tapahtui omien juttujen ja tarinoiden esiintuomisena, ajattelun sitä oman persoonan ja värikkyyden näkymisenä. Vaikka kirkkaista väreistä olen aina pitänytkin, minun osakseni tuli olla luokassani harmaa.

Opettajan katse kiinnittyi johonkin kauemmas, luokan takariviin tai sitten sinne keskikentälle, mistä löytyivät aina ne kaikkein äänekkäimmät menestyjät tai äänekkäimmät muutoin. Mutta siinä edessä jäin jotenkin näkymättömäksi, ei se toisaalta ainakaan koulumatkan alussa itseä häirinnyt, mutta myöhemmin kun vanhat asetelmat aina toisivat itseään, se sitten jo häittäisikin. Jotenkin se vain oli niin, että jos olet hiljaa, sua ei olekaan.

Jos ääni luokassa tuo näkyvyyttä, hiljaiseksi määritellään sellainen, joka sulkee äänensä. Voi ajatella, että silloin ei näy eikä kuulu. Ja sellainen on näkymättömissä, muiden saavuttamattomissa. Hengitysilmaa on vaikea nähdä, silti jokainen tietää sitä olevan. Siinä on jotakin samaa kuin etupulpettitytön asemassa. Muutkin tietävät sinut, vaikka sinua ei tiedäkään kukaan.

Näkymättömänä piiloudut luokkaan taitavasti. Etsijäsi on ehtinyt ohitsesi, löytänyt etupulpettitytön sijaan monet muut, leikki jatkuu ja piilosi pysyy. Kun on näkymätön, itsestään näkyvän tekeminen tuntuu vieraalta. Näkymättömyys saattaa peilautua tuntitilanteessa esimerkiksi läksyjenkuulustelussa. Oman äänen aukaiseminen pelottaa. Sillä ei ole mitään tekemistä sen asian kanssa, osaako oikeasti vai ei.

Ajauduin viittaamislakkoon tunti tunnin jälkeen. Se oli ahdistavaa ja epämurkavaa, ja kun en alussa oppinut viittaamaan, oli myöhemmin sen opettelu jo vaikeampaa. Ikävintä on, että viittamaattomat

luetaan usein myös piittaamattomiksi, ja saavat tuntipassiivisuuden leiman otsaansa, leima merkitään arvosanoihin ja saa vähitellen oppimismotivaation putoamaan.

Jotenkin sitä vähitellen oppi siihen, että sama se, lukeeko sitä läksyjä tunneille vai ei, kuitenkin et tule läksyjenkuulustelussa avaamaan suutasi, ja se vaivasi mua aina ihan tajuttoman paljon.

Olen huomannut, että mitä pidemmälle opinnoissani olen edennyt, ja mitä suurempia luentokursseja olen käynyt, joissa on saanut turvallisesti ja iloisesti sulautua massaansa, sitä parempia arvosanoja olen yleisesti ottaen saanut. Peruskoulussa tuntui usein siltä, että oman näkymättömyyden mukanaan tuoma tuntipassiivisuus oli omiaan pudottamaan arvosanojani koenumeroita alemmas. Kasvoin ajatuksen, että hiljaisuudestasi rankaistaan. Sen seurauksena katosi toisaalta vähitellen myös sellainen tunne, että omalla yrittämisellä olisi väliä.

5.2. Näkymättömän rakennettu rooli

Mistä on kiltit tytöt tehty? Läksyistä, tunnollisuudesta, viittaamisesta, toisten tahdosta. Kilttiä oppilasta ei tarvitse käskää ei käskyttää eikä läksyttäkään. Kiltteytensä sanelemana kiltti oppilas lukee läksynsä päivä toisensa jälkeen. Jos kirja on sattunut unohtumaan kouluun tai läksyt tuntuvat vaikeilta, ollaan isojen asioiden edessä. Kirja on saatava koululta, vaikka ovet olisivatkin siellä menneet jo kiinni, työläiset lähteneet kotiinsa ja matka koululle useamman kilometrin pituinen. Mutta jos kirja jää, jää mieleen hätä, syvään syöpyä epäonnistumisen pelko.

En näkynyt koululuokassa kun olin niin kiltti, toimin ääneenlausumattomienkin odotusten mukaan koululuokassa, mutta ilmeisesti en uskaltanut muuttua näkyväksikään. Kaipasin kuitenkin nähdyksi tulemistä omana itsenäni, en minään erityisen kilttinä enkä erityisen raisunakaan. Ajatuksiini hiipi riittämättömyyden tunne sellaisenaan olemisesta. Täytyisikö muuttua jotenkin?

Ääni ja tarinat tuovat mukanaan kuuluvuutta ja näkyvyyttä, jonka puolesta koululuokassa muututaan näkyviksi, kuulluiksi, näkymättömiksi ja kuulemattomiksi. Itse olin kilttinä oppinut odottamaan vuoroani enkä uskaltanut tai osannut äänellä viittaamisen ulkopuolella. Viittaaminen tuntui pakkopuheelta tosin sekin ja kaipasin sananvapautta omalle kohdalleni. Jotkut toiset kun kerran uskalsivat jutella opettajan käskyjen ja kehotusten ulkopuolella. Kaipasin osakseni heidän rohkeuttaan.

Ajattelen ja koen sen niin, että istuin usein (tai ainakin aluksi) niin lähellä opettajaa, että minua oli siksi vaikea nähdä selvästi. Minusta kasvoi itsestäänselvyys etupulpettilaisena. Olin hajuton, mauton, väritön, äänetön, näkymätön. Olin niin kuin minun oletettiin olevan. Omat mielipiteeni etääntyivät ja

mietin nyt, olikokaan minulla koskaan sellaisia? Jos sellaisia oppitunnilla kysyttiin, hiljenivät ajatukset entisestään. Lukemaansa oli helppoa haukionkalana vielä toistella, mutta mihin olivat jääneet omat ajatukseni? Unohdinko etupulpetissa itseni vai voiko sellaista unohtaa, mitä ei ole vielä koulu-laisena löytänyt?

Minä siis ikään kuin unohduin etupulpettiin. Etupulpetti paikkana on mielestäni mielenkiintoinen unohtumisen näkökulmasta, onhan se kovin lähellä opettajaa ja yleisesti ottaen vallalla saattaa olla ajatus, että eteen hakeutuvat ne, jotka haluavat tunneilla näyttää osaamisensa ja oppia innokkaasti. Tilaani edessä liittyi ajatuksissani ristiriita. Halusin oppia, olla hyvä, näyttää osaamiseni, tehdä itsestäni näkyvän ja sitten käytännössä mykistyin ja piilouduin. Hyvänä yritin pysytellä tai siksi tulla.

Ajattelen hiljaisen ja kiltin roolia (ainakin omalla kohdallani) koululuokassa rakennetuksi. Jos oppituntitilanne olisi näyttäytynyt minulle toisenlaisena, olisin ehkä käyttäytynytkin toisin. En nimittäin koskaan ole pohjimmiltani pitänyt itseäni minään erityisen hiljaisena tai ujona ihmisenä. Olen periaatteessa aina tiennyt osaavani puhua ja toisaalta myös uskonut omiin mielipiteisiini, jos minulla sellaisia on ollut. Luokassa sanani kuitenkin kuihtuivat eikä kysyttäessä yksikään oma mielipide tullut esiin. Ne olivat piiloutuneet lukkojen taakse ja avaimet olivat niin ikään hukassa. Jos tunnilla siis kysyttiin, en koskaan ollut mistään mitään mieltä. Mielettöntä!

Kun omaksuin hiljaisen, kiltin ja osin puhumattoman oppilaan roolin, se seurasi minua oppitunnilta toiselle. Välituntien alkaessa muistan usein miettineeni, että nyt osaan ja voin taas puhua. Ja niin sitten puhuinkin. Ajattelin, että luokkaan perässä tuleva tai sieltä poistuva opettaja kuulee ääneni, joka oppituntitilanteessa ei juurikaan kuulunut. Ajattelin omilla äänimerkeilläni viestittäväni opettajalle, että en sittenkään ollut mykkä. Kuuroksi minua tuskin kukaan koskaan erehtyi luulemaankaan, koska tein kuuliaisesti aina kaiken niin kuin sanottiin.

Kun alussa jää ja myöhemmin roolinsa opettamana jättäytyy sosiaalisesti taka-alalle, vaikka istuisikin edessä, ei näy. Ei opettajalle eikä itselleen. Edellä kuvaamani perusteella on mielestäni mahdollista tehdä päätelmä, että se osa, rooli, paikka ja tila, jonka olin luokassa saanut, ei ollut ominta itseäni. Jos olisin todella kokenut olevani hiljainen, ujo, arka ja pelokas, miksi minulla olisi ollut sellainen puhetulvavuhti heti oppituntien loppumisen jälkeen?

5.3. Nähdynsi tulemista

Muistan ala-asteella, miten olimme luokassa opettajan johdolla vaihtaneet istumajärjestystä. Pulpetit olivat toisiaan vastakkain. Eräällä oppitunnilla pelleilin jaloillani vastapäätä istuvan kaverini kanssa. Opettaja ei mitään ilmeisimmin pitänyt pelleilystämme, sillä minä ja kaverini komennettiin kiertämään rangaistukseksi kolme kertaa koulua kiertävä pururata ympäri. Lähdimme juoksemaan ja muistan etupulpetin koulutyön mietteeni selvästi. Olin ihmeen iloinen siitä, että minä olin yllätetty pahan-teossa(?), mutta samanaikaisesti myös aidosti hämilläni siitä, miksi toisille sallittiin tuntia häiritsevä melu ja hiljainen jalkailuni vei minut pururadoille asti? Sen tiesin, että siinä hetkessä näkymättömyyteni oli vaihtunut näkyvyydeksi.

Tulkitsen tilanteen niin, että tunnollisuutesi jätetään huomioimatta, mutta rikkeistäsi tulee julkisia. Täytyykö sen, joka on ”hyvä” olla aina hyvä?

Kun on koulussa kiltisti, ei häiriköi, tekee tunnollisesti tehtävänsä, periaatteessa pitää uuden oppimisesta, menestyy ainakin jotenkuten vaikka olisi hiljaisempikin.

Jos (ja kun) koulussa sitten onnistut, kaikki luulevat tuntevansa sut jotenkin, arvaavan menestymiesi. Sitten se ei olekaan enää mitään uutta, ei edes kiitoksen arvoista jos todella menestyt, sen sijaan epäonnistua et saa. Sen huomaavat jo kaikki. Jos siis menestyt, kukaan ei näe sinua, mutta jos epäonnistut, kaikki näkevät.

Ääneni ja näkyytyeni saatoin saavuttaa tilanteissa, joissa kukaan ei vastannut opettajan esittämiin kysymyksiin oma-aloitteisesti. Ehkä minun uskottiin sitten tietävän, vaikka en läheskään aina viitannut ulkooppimaani. Opettaja saattoi pyytää minua vastaamaan. Ja vastasinhan minä.

On mahdollista ajatella, että roolini myötä minuun uskottiin hyvänä oppilaana, koska minulta kysyttiin silloin kun kukaan muu ei tiennyt. Jos osasin kysyttäessä vastata oikein, olisiko opettajan ollut oikein miettiä, miten rohkaista minua puhumaan enemmän?

6. SITOVAT ROOLIT JA RUTIINIT

6.1. Hiljaa johtajan edessä

Joskus sitä ihan konkreettisesti huomaa, miten sitä jonkun oikein puheliaan ihmisen matkassa sortuu sen toisen puheen nyökyttelemiseen, vaikka toisaalta saattaisikin itse olla asiasta eri mieltä. Jotenkin sitä on vain niin sanaton tietyissä tilanteissa esittämään omia mielipiteitään. Ja vaikka rohkeutta siihen ei aina sitten puuttuisikaan, mielipiteet kaikkoavat muuten niin vireästi mielestä vaan jonnekin.

Mieleen syöpyneet rakenteet muovaavat käyttäytymistäni edelleenkin. Tietyllä tapaa opin koulun alaluokilla pelkäämään luokan johtajaa ja opettajaa. Johtajaksi saatoin mielessäni asettaa opettajan lisäksi luokan kovaaäänisimmät oppilaat. Johtajaksiasettamisen jälkeen minulla ei juurikaan ollut näille pomoille asiaa. Edelleen tarpeettoman usein huomaa asettavani kaikkein äänekkäimmät johtoportaan ja johtoportaan edessä omat sanani kuivuvat. Kuitenkin luulen tietäväni, että äänekkyyys ja sanomisen tärkeys eivät kulje käsikkäin. Periaatteessa tiedän, että johtajienkin edessä minulla voisi olla keskusteluun jotain annettavaa.

Kun ei tietyssä tilanteessa ole päässä sanoja, niitä on mahdotonta pukea sanoiksi puheessa. Tilanne tekee hiljaiseksi, se ei siis välttämättä ole ominta itseäni. Itse en ole koskaan pitänyt niistä tilanteista, joissa ”hiljennyn”. Uudet tilanteet saattavat muistuttaa sitä vanhaa koululuokkaa ja etupulpettiani, jonka vangiksi jäin. Käytännöt muuttuivat nopeasti rutiineiksi siitä, miten etupulpettityttöjä ollaan.

Miksi ”johtajien” edessä sanani sitten kuihtuvat? Mukana on varmasti pelkoa väärinvastaamisesta tai –ajattelemisesta ja toisaalta myös pelko siitä, ettei ääneni kuitenkaan kantaisi toisten äänien yli tai edes niiden joukossa. Kilttinä koululaisena totuin myös odottamaan vuoroani ja kuuntelemaan muiden sanomiset loppuun.

6.2. Itsen, oman osaamisen aliarvioiminen

Olin itsestäänselvyys etupulpetissäni. Uskoin kyllä jo koulumatkani alussa, että hiljaisen ja kiltin koulutyön roolini auttoi muita pitämään minua hyvänä ja osaavana oppilaana. Itselleni on aina ollut

hieman hämäränpeitossa se, miten paljon todella sitten osasin? Usko omaan osaamiseen on alkanut kasvaa vasta yliopistossa, vaikka olenkin aina ollut ihan perushyvä oppilas. Ehkä jotain kertoo sekin, että esimerkiksi lukion jälkeen halusin lukemaan psykologiaa. Olin saanut kaikista psykologian kursseista ainoastaan kiitettäviä, ja päättelin luontaisen taipumukseni alalle hyväksi. Kuitenkaan en uskonut pääseväni alalle, epäilin vahvasti omia kykyjäni menestyä pääsykoetilaisuudessa. Halua minulta löytyi, mutta ei uskoa omaan itseän. Jotenkin vain pidin itseäni liian huonona oppilaana moiseen opinahjoon. Nyt mietin, mistä sellainen huonous ajatuksissa voisi olla lähtöisin?

Hain ja pääsin yliopistoon kuitenkin. Nyt olen valmistumassa maisteriksi. Epävarmuus monissa kohdin on muuttunut oman minän varmuudeksi. Miksi omiin taitoihin oli sitten aiemmin niin vaikea luottaa?

Ala-asteella ja muualla peruskoulussa sitä vain jotenkin oppi siihen, että luit ne läksysi sitten miten hyvin tahansa, niin ei sillä ole tuloksen kanssa juuri mitään tekemistä. Tuntiaktiivisuus voi painaa hyvänkin koearvosanan osaamistasi alemmaksi. Petyit itseesi oppilaana ja opit aliarvioimaan osaamistasi ennen kuin muut siihen ehtivät.

Ajattelen, että omien taitojen ja osaamisen aliarvioiminen sai hyvät kasvuolosuhteet, kun läksyjenkuulustelutilanteessa en viittänyt tietojani vaikka tiesinkin usein tietäväni. Opettajaa tuli koululuokassa kuitenkin totella ja opettajan takana olivat myös osaamiseni arvosanat. Tuntiosaamiseni ei vakuuttanut opettajaa.

Näkymättömänä oli vaikea tuntee itseään aktiiviseksi toimijaksi, omien tietojensa subjektin sijaan minusta oli vauhdilla kasvamassa oppimisen objekti. Tottelin kiltisti itseäni ylempiä eikä minulle useinkaan tullut edes mieleen, että voisin ihan itse ajatella ja toimia jotenkin toisin. Omaan osaamiseen tai subjektina toimimiseen ei etupulpetissa oppinut.

Oon huomannut monessa kohdin, että mua vaivaa usein kykenemättömyys tehdä omia päätöksiä. On jotenkin usein vain tottunut siihen, että joku ikään kuin päättää sun puolesta, tai on ainakin kovasti vaikuttamassa päätösten tekoon. Ja nyt kun ootkin sitten yhtäkkiä aivan yksin sillä keskuskentällä ja toimijana, pitäisi tietää, miten toimia ja mitä haluaa. Hankalaa. Se on aivan kuin pitäisi opetella uusi rooli, oudot vuorosanat.

6.3. Roolihymyn takana

Roolihymyn takana voi olla paljon. Itselläni hiljaisen hymyn taakse koululuokassa piiloutui huomamattomuuden häpeä. Imin hiljaisen ja hyvän oppilaan roolin itseeni ja opin käyttäytymään roolin mukanaan tuomien odotusten mukaan. Ja vaikka menestyinkin, en useinkaan ollut tyytyväinen itseeni. Itseltäni olin pitkään hukassa. Vaikka olen aina pitänyt rehellisyyttä ja avoimuutta suuressa arvossa, koin ajoittain valehtelevani itselle ja toisille. Kun minulta kysyttiin, koulussa oli aina kivaa ja siellä meni kivasti. Muistan kuitenkin useita kertoja, joissa olisin halunnut oksentaa kaiken syömäni ja ajattelemani itsen ja oman osaamisen epävarmuuden, kaiken sen häpeän, johon olin ajatuksissani verhoutunut.

Ongelmattomana etupulpettilaisena ajattelen olleeni opettajan kannalta ongelmallisen hiljainen kiltti tyttö. Eihän siitä tiedä, mitä se ajattelee. Ei varmaan niin. Ei tiedä hiljainen tyttöään. Sitä ymmärtää että pitäisi olla aktiivisempi, mutta aktiivisuus ei vielä ala-asteen ensimmäisellä luokalla synny sen tiedostamisen kautta. Miten opettaja voisi rohkaista hiljaista? Ajattelen, että pienet eleet nousevat suureen arvoon. Omassa hiljaisessa tarkkailijan asemassa kun on oppinut havaitsemaan nyansseja. Silloin ne merkitsevät itsellekin paljon.

6.4. Rakennetut roolit

Kiltin, kuuliaisen, hyvän oppilaan rooli on toisaalta auttanut myös pärjäämään. Yläasteelle siirryttäessä fysiikka ja kemia tulivat uusina oppiaineina, enkä juurikaan välittänyt niistä. Istuin edelleen edessä, nyökyttelin opettajan puheen tahdissa päätäni vaikka puhe menikin toisesta korvasta sisään ja yhtä nopeasti toisesta ulos. Huomasin hymyilylläni ja ”kiinnostuksen osoituksellani” helpottavani opettajan työtä ja tuntui kuin olisin sanoitta ymmärtänyt, että jos minä helpotan ongelmattomuudella ni opettajaa, saan palkkioksi hyvän arvosanan. En ehkä ymmärtänyt, miksi hyvät arvosanat ovat niin tärkeitä, mutta ymmärsin sen, että ne ovat. Vaikka en ehkä ihan aidosti osannut iloita hyvästä numerostani siksi, että koin pettäväni itseni ja opettajani, kun en oikeasti ollut edes kiinnostunut aiheesta tai en mielestäni osannut sitä. Siitä iloitsin, että kerrankin koin, ettei hiljaisuudestasi tunnilla rankaistu mitenkään, päinvastoin!

Jotakin hyvääkin tiukasti etupulpetissa istuneessa roolissa siis. Toisaalta on pakko herätä miettimään, miksi hyvät numerot ovat niin tärkeitä, jos niiden tärkeyttä ei itse ymmärrä? Onko koulun tarkoittama oppimisen ilo silloin sisäistetty oikein?

Toisaalta kirjattu kokemus kuvastaa kiltin ja hiljaisen oppilaan kohtaamaa ristiriitaa oppituntitilanteissa. On hyvä olla hiljaa eikä häiritä tunnilla. Jotkut opettajat pitävät sinun mahdollistamastasi rauhoitetusta tunti-tilasta ja arvostavat etupulpettiuttasi arvosanoilla, toiset taas tulkitsevat etupulpettiutesi toisin. Kun olet niin hiljaa, sinusta ei oikein tiedä. Ehkä yrität hämätä kunnollisuudellasi itsellesi koulumenestystä, vaikka et aktiivisuutesi puuttuessa sitä ansaitsisikaan. Heidän mielestään hyvän oppilaan tulisi olla tunnilla paljon äänessä, esittää kriittisiäkin perusteltuja mielipiteitä. Mistä kiltti, toisten tahtoon taipuja, osaisi löytää omat ajatuksensa, toisten omista poikkeavat?

6.5. Rutiinien vankina

Heräsin tänä aamuna liian myöhään, enkä ehtinyt sille luennoille mille oli tarkoitus. Periaatteessa tiedän, ettei tällainen lintsaaminen, jos sitä nyt yliopistossa voi edes sellaiseksi kutsua, ei mun maailmaani todellakaan kaada, mutta siitä huolimatta tuntuu jotenkin pahalta. Aivan kuin olisi sellainen kauhea selittelyntarve, vaikka tuskin kukaan on edes kiinnostunut siitä, satuinko olemaan luennolla vai en. Mutta kun on tottunut kiltiksi, tunnolliseksi, tuntuu tällainen laiskuus ja luennolta poisjääminen tuomitavalta. Olkoonkin sitten niin, että sitä luennolla ei välttämättä koko aikaa aivan niin aktiivisesti kuuntele, mutta se tunne, että siellä on pakko olla. Sellainen pakko-ajatus on vain aikojen kuluessa jotenkin iskostunut päähän. Toisaalta nyt kun sen iskostumisen tajuaa, on hyväkin miettiä mitä järkeä siinä tyhmäntottelevassa kiltteystunnollisuudessa on?

Pro gradu-työtä tehdessäni olen 25-vuotias ja kouluun olen mennyt 7-vuotiaana. Koulu on kestänyt pitkään, koulun käytännöt ovat iskostuneet ajatuksiini. Ne ottaa usein annettuina, jättää kyseenalaistamatta monet seikat, vaikka syytä kyllä voisi olla. Feminismin opettama oman itsen tiedostaminen ja sen myötä tapahtuva minän valtautuminen ovat opettaneet toimimaan ja ajattelemaan itse. On aika nousta kapiinaan!

7. RUTIINIEN PURKAMISTA

7.1. Kapinaan!

Muistan usein etupulpetissa ajatelleeni, että jos opettaja ei huomaa minua, en minäkään sitten huomaa häntä. Kiukku ja suru huomaamattomuudesta risteilivät ajatuksissa.

Kun etupulpettityttönä olin jäänyt luokassa näkymättömäksi, se yhtäaikaaisesti ärsytti ja lamaannutti. Vaivuttauduin näennäiseen välinpitämättömyyteen, vaikka en kokenut sitä todelliseksi luonteekseni. Kuitenkin oli helpompaa läksyjenkuulustelussa ajatella, että ei välittäisi koko kyseltävästä asiasta kuin että se olisi itselle tärkeä enkä silti osaisi aukaista suutani. Kulusta suoriutumisen keskitietä kulkiessani koin sittemmin usein alisuoriutuneeni. Uskoin olevani parempi oppilas kuin mitä muut minussa näkivät.

Kun oppitunnilla suu pysyi sujuvasti supussa ja sanat lukossa supun takana näennäisen välinpitämättömyyden ohella kasvoi vähitellen läksykammo. Läksyjenkuulustelutilanne korosti aina sitä, että en osannut (niissäkään) tilanteissa ottaa omaa paikkaani. Olin hiljaa ja inhosin sitä.

Kiltistyin koululuokassa kun en koskaan sanonut kenellekään vastaan, imin haukionkalamaisesti kaiken minulle ja muille koulukavalle tarjottavan tiedon enkä oppinut olemaan aktiivisesti tiedon kyselijä tai edes sen ihmettelijä. Opettajalla oli ajatuksissani pääsy tiedon pyhille lähteille ja opettaja oli ajatuksissani aina itsestäni kovin kaukana. Tieto oli siis etäällä opettajan pulpetin takana. Yliopistossa kriittisyys, mahdollisuus ja pakottavuus ihmetellä tiedoksi tarjottua on opettanut näkemään enemmän. Omilla kokemuksilla ja omalla itsellä onkin merkitystä. Muiden tiedon (tietojen) toistaminen jatkaa kiltistymistä, niiden kyseenalaistaminen auttaa kapinaan.

En löytänyt etupulpetista koskaan kotiani, vaikka asuinkin siinä monta vuotta. Ajattelin aina, että muilla, toisenlaisissa kodeissa, olisi jotenkin parempaa. Todellisuudessa ruoho varmasti hyvin harvoin on vihreämpää aidan toisella puolella. Jokaisessa tilassa ja sen sanelemassa roolissa on ilonsa ja itkunsa. Muistan kuitenkin jo ala-asteella ajatelleeni, että joskus näytän vielä kaikille oravan ikenet! Että huomaavatpa sitten muutkin, että en koskaan ollutkaan niin kiltti ja hiljainen kuin luulivat! Tunsin siis jo ensimmäistä kouluvuosit alkaen pettymystä omaan rajattuun tilaani koululuokassa.

Ajattelin, että minut on nähty väärin. Ajattelin, että en oikeasti ollut hiljainen, vaikka en tunnilla puhunutkaan mitään. Ajattelin, että minulla oikeasti on mielipiteitä, vaikka ne eivät koulussa koskaan osanneet esiin.

Kapinamieltä olen kantanut koulurepussani pitkään.

Ala-asteella opettaja säilyi pitkään samana, joten pelkoa siitä, että hän olisi unohtanut nimeni, ei todellisuudessa ollut. Myöhemmin kun koululuokat kasvoivat, kasvoi myös pelko nimettömyydestä. Olin aina tunneilla mukana, vaikka usein tuntui että en ollutkaan. Nyt ajattelen, että jos joskus toimin opettajana, opettelen tiiviisti jokaisen oppilaan nimen. Olen saanut koulumatkallani tuta, että hiljaiset ja kiltit oppilaat on helppo nimellisestikin sekoittaa toisiinsa tai unohtaa kokonaan. Virhelauseita ja hetkellisiä sekaannuksia tosin tapahtuu melkein jokaiselle, mutta jatkuva sekoilu nimien kanssa nimenomaan etupulpettilaisten kesken herättää epäluuloja. On vaikea tuntea olevansa tärkeä yksilö koululuokassa, jos oma nimikin on opettajalta hukassa. Ja jo pelkästään se, oman nimen puuttuminen viittaamistilanteessa, saattaa lannistaa viittaamaan toista kertaa. Muuten olisi kohdattava nimettömyyden häpeä aina uudelleen.

Ajattelen häpeän joissakin tapauksissa olevan piiloteltua vihaa. Aiemmissa koululuokissa hiljaisen ja kiltin asema on hävettänyt. Ajattelin aina, että tulisi olla jotenkin toisenlainen. Omien ajatusten ja mielipiteiden löytymisen kautta häpeäni on muuttunut osin vihaksi, jota aiemmin ei (hylkäämisenpelossa) uskaltanut tuntea. Nyt mieitin, millainen hylkäämisenpelko siihen asemaan voi sisältyä, jos sinua ei asemasi ja roolisi tähden ole ollut aiemmin olemassakaan?

Kiltistä koulutyöstä on kasvanut nuori vihainen nainen. Olen aidosti ärsyyntynyt siitä, että jäin koululuokassa niin usein sivuun ja sorruin siihen sivuunjäämiseen oma-aloitteisesti. Vihan tunne antaa energiaa muuttaa paikkaansa sivustaseuraajan asemasta muualle.

Jotenkin näen sen nyt näin jälkeen päin vähän niin, että kun olen ollut laiska opiskeluissani, on se ollut vähän sellaista hiljaista kapinaa ja omaa epävarmuuttakin, mihin tämän jälkeen? Se, että monet deadlinet esseittenjättämiselle olivat ja menivät, oli vähän kai myös sen testaamista, kaatuuko maailmani ellen olekaan niin mallioppilas kuin kiltit tytöt yleensä. Entä kaatuuko vanhempieni maailma? Opettajieni maailma?

Maailma ei kaatunut, enkä minäkään. Olen toimeliaampi kuin koskaan.

7.2. Pois opin vanhasta. Toisten tahdon toteuttajasta oman tien kulkijaksi

En muista, että minulle olisi koskaan naurettu koululuokassa tai tehty muuten kiusaa. Jotenkin mieleeni kuitenkin syöpyi väärin vastaamisen pelko. Nyt yliopistossa olen oppinut siitä pelosta pois. Filo-sofiasta kiinnostuneena väärät vastaukset katoavat erilaisten mielipiteiden tieltä. Voisiko väärinvas-taamisen pelossa olla kyse oman itsen nolaamisen ohella myös kiltteydestä? Siitä, että kilttinä tahtoo tehdä toisille mieliksi ja olisi jotenkin osattava arvata oikeat ja täydet vastaukset esitettyihin kysymyk-siin niin ettei kysyjä joudu nolatuksi tai tule kenties opettajana pettyneeksi siitä, että on ollut ”huono” opettaja koska oppilaat eivät ole oppineet tai jaksaneet edes kuunnella? Jos tiedoksi tarjottu oppitun-tiaines ei todellisuudessa olekaan ollut sellaista, mistä olisin kiinnostunut, en ole jaksanut opetella haukionkalaa mielestäni riittävästi niin, että yltäisin uskottaviin vastauksiin. Olen epäillyt kykyäni muistaa oikein ja vastauksestani epävarmana olen niellyt vastaukseni. Niellyt vastaukset näkyvät oppilaan tuntiaktiivisuudessa passiivisuutena, eikä passiivisuus ole omiaan innostamaan lisää.

Äänen ja tarinoiden kautta koululaisina näyttään ja niiden puuttuessa muututaan nä-kymättömiksi. Tilat koulussa näyttäytyvät eri oppilaille eri tavoin, eri rooleissaan oppilaat oppivat erilaiset vuorosanat. Koulun oppituntikäytännöt rutinoituvat ja oppi-laiden näkyvyys ja näkymättömyys korostuvat ja ne opitaan itsestäänselvyydeksi. Jos roolit koululuokassa ovat tilanteen ehdollistamia ja näin myös sen rakentamia, niitä voidaan toisaalta rakentaa myös uudelleen. Vanhoja voidaan purkaa, tilaa tehdä lisää. Vanhasta syvään juurtuneesta roolista on näin mahdollista oppia myös pois. Uudet tilanteet saattavat muistuttaa vanhoja, ja jos tapahtumia ei uudelleenelä, ne voivat toistaa itseään jopa vahingollisilla tavoilla. En usko, että olisi esimerkiksi työyhteis-össä kenenkään etu, että jättäytyisin etupulpettilaisena taka-alalle, pitäisin kaiken tiedon itselläni ja purisin hammasta, kun kukaan ei huomaa minua eikä näe että osaan.

Etupulpettitytön ääneni ei koululuokassa kuulunut, mutta kirjoitettuna paperilla sen on mahdollista näkyä. Kirjoittaessani muutun tiedon omaksujasta tiedon tuottajaksi, objektista subjektiksi. Pois opin vanhasta tilasta, kasvan toisten tahdon toteuttajasta oman tien kulkijaksi.

Elokuun 15 pv:n Helsingin sanomiin Pihla Tiihonen (2004) on haastatellut olleita, olevia ja tulevia oppilaita, miten koulu oppilaiden mielessä näyttäytyy. Lapin yliopis-tossa työskentelevä Pälvi Rantala on päässyt mukaan haastatteluun. Omien sanojensa

mukaan hän oli hiljainen tyttö, joka ei yleensä avannut suutaan kuin pakon edessä. *”Jäin jumiin ujon rooliin. Kun en kerran saanut sanottua asiaani, sama jatkui ala-asteelta lukion loppuun asti. Lauloin usein taustakuorossa, soitin joskus pianoa tai olin se tyyppi, jolle lykättiin joku helistin käteen.”* Rantalaa harmittaa se, miten paljon koulussa jäi tekemättä. Hänestä koulu toimii pitkälti reippaiden, aktiivisten oppilaiden ehdoilla. *”Minulle olisi tehnyt hyvää, jos opettaja olisi joskus rohkaissut, että hyppää sieltä uimatonista, kyllä sinä osaat.”* Rantala jatkaa kiltin kapinastaan: *”Savuttomuuteni oli hiljaista kapinaa sitä vastaan, että joku muu määrittelee millainen käytös on coolia. Päätin, etten mene mukaan siihen massahypnoosiin. Yhdelle kaverrilleni sanottiin, että sinä pilaat koko luokkakuvan, kun sinulla on vaaleanpunaista päällä. Minua suojasi se, että olin jollakin tavalla näkymätön. Ilmeetön tuijotus oli puolustuskeinoni.”*

Kapinaa voi olla etupulpettityttöjen kohdalla vaikea havaita. Ilmeetön tuijotus, näkymättömyyteen piiloutuminen, vastaamatta jättäminen, välinpitämättömän näytteleminen. Ajattelen, että kyse on kuitenkin samasta ongelmasta kuin monien muiden sopeutumisongelmaisten kohdalla. Uskon taustalla olevan huomaamattomuuden hädän ja nähdänsä tulemisen tarpeen - kelpaanko tällaisenaan, riitänkö, olenko tarpeeksi? Kiltin ja hiljaisen etupulpettitytön määrittelen sopeutumisongelmaksi siitä näkökulmasta, että he sopeutuvat liikaa. Oma tahto, mielipiteet ja persoonallinen minuus hämärtyvät. Itsen ja oman osaamisen aliarvioiminen saavat oivalliset puitteet kun usko omiin taitoihin takeltelee ja samalla oppii ymmärtämään, että pitäisi olla luokassa puheliaampi.

Helsingin Sanomien haastattelu jatkuu. Ujous on Rantalasta iän lisääntyessä kadonnut. Huomion keskipisteensä oleminen ei hermostuta, kun Rantala pitää yliopistossa luentoja, laulaa miehensä säestämänä tai yliopiston lauluryhmässä, vetää kokousta (opiskeluaikanaan hän oli ainejärjestönsä puheenjohtaja). *”Vasta koulun jälkeen minusta tuli minä. Olen onnellinen, ettei minun tarvitse enää elää pienen koulutytön elämää. Se oli raakaa aikaa.”*

Liikun Rantalan kanssa samoissa ajatuksissa. Seuraavaksi tarkastelen miten tutkimusten valossa tyttöihin ja poikiin koulussa suhtaudutaan ja problematisoin kiltteyttä. Analyysi-vaiheessa tarkastelen, miten usko omaan itseen ja omiin kykyihin voi

kasvaa, miten löytää ääntä ja näkyvyyttä sille, joka on tottunut hiljaisuuteen ja näkymättömyyteen.

8. KOULUNKÄYNTIÄ

8.1. Koulukäyttäytymistä

Koulu on tarttunut mieleemme, muistoihimme, vaatteisiimme ja ruumiiseemme. Me muistamme koulusta asioita ja jokin ihminen, rakennus tai pieni ele saattaa tuoda mieliin omat kouluaikamme. Koulu tiedollisten taitojen lisäksi on opettanut meidät käyttämään sosiaalisuuttamme. (Tolonen 2001, 267). Koulu on osa jokaisen sen käyneen elämäkertomusta. Se, miten koulussa ollaan, elää meissä pitkään. Koulu on nuorten arkielämään ja elämäntapaan keskeisesti vaikuttava instituutio. (Mikkola 2002, 19). Se on myös näköalapaikka yhteiskunnallisen institutionalistumisen ja nuorten subjektiivisten prosessien, kokemusten ja elämismaailman välisiin kohtaamistilanteisiin. (Laine 1999, 117-118).

Koulu voidaan jakaa viralliseen ja informaaliin kouluun. Virallista koulua määritellään koulujen opetussuunnitelmissa ja muissa koulunkäyntiä koskevissa asiakirjoissa. Koulun arkipäivässä se näyttäytyy opetusmenetelmänä, oppimateriaaleina, oppikirjoina, opetuksen sisältöinä ja opetuksen ympärille rakentuvana luokkahuoneen vuorovaikutuksena. Virallinen koulu viittaa myös koulun sääntöihin ja kouluinstituution muodolliseen hierarkiaan opettajien, koulun muun henkilökunnan ja oppilaiden välillä. Informaalilla koululla sen sijaan tarkoitetaan epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Siihen kuuluvat oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat. (Tolonen 2001, 78) Tulkitsen omaa tutkimusaiheeni informaalin koulun näkökulmasta. Analyttisesti koulun kerrostumat ovat erotettavissa toisistaan, mutta koulun arjessa ne kietoutuvat toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä, joskus jopa vastakkaisia.

Koulun järjestykset sisäistyvät kouluun tultaessa nopeasti ja niin ikään hyvän ja huonon oppilaan mallit saavat nopeasti kasvot. (Tolonen 1999, 139). Koulussa ei tule pulista ja hälistä miten tahansa, vaan järjestys vaatii olemaan paikallaan ja kuuntele-

maan opettajaa. (Salo 1999, 234). Oppilaat ja opettajat oppivat lukemaan toistensa odotuksia, joiden mukaan arki sujuu melko yllätyksettömästi.

Koulu on kautta aikojen esittänyt kuinka tulee olla ja elää, mikä on moraalisesti oikeaa ja mikä väärää. Kasvatuksen perustelut liittyvät kulttuuriin ideaaleihin tavoista elää hyvää elämää yhdessä muiden ihmisten kanssa, hyväksi ihmiseksi kasvaen. Hyvä kasvatus tähtää hyvien ihmisten ja yhteisöjen syntyyn. (Koski 1999, 21). Koulussa pyritään hyvään ja matkalla hyvyyteen oppilaat saavat osaamisensa arvosanoja.

Käyttäytymisen arvostelun kohteena on periaatteessa aina ollut oppilaan ulkoinen olemus. Siihen on aina liittynyt huolellisuuden, kohteliaisuuden, puhtauden, siisteyden, korrektin kielenkäytön, käsialan, ruumiinasentojen, liikkeiden täsmällisyyden, uskollisuuden, ahkeruuden, kiltteyden ja ylipäättään kaiken tapakulttuurin hienostuneisuutta osoittavien tunnusmerkkien punninta, rohkeisuus ja rankaisu. Samalla käyttäytymisen arvostelu on kuitenkin aina kohdistunut myös syvälle oppilaan henkiseen: hänen persoonallisuuteen, luonteenpiirteisiin ja taipumuksiin. Opettajat kuvaavat oppilaitaan paljon ulkoisen käyttäytymisen avulla. Syvempi oppimisprosessien ja oppimismotivaation tunteminen ei opettajille monikerroksisessa, kiireen ja satunnaisen katkojen ja ulkopuolisten häiriöiden leimaamassa koulussa ole mahdollista. (Simola 1999, 51-52).

Arvosana-asteikolla hyvät oppilaat saavat kiitettäviä ja huonot välttävämpiä. Killeille saatetaan jakaa hymytyttö/-poika-patsaita, kunnollisuutta palkitaan stipendein ja epävirallisin apuopettajantittlein. Kuitenkin se, mikä numeroarvosteluissa on hyvää ja toivottua käyttäytymistä, saattaa muodostua päinvastaiseksi koulun arkisissa järjestyksissä. Virallisen koulun kiltti ja hiljainen ihanneoppilas on ristiriidassa informaalisen koulun vaateiden kanssa. Ongelmallisena Tolosen (1999, 143) mukaan näyttäytyy se, että oppilaiden tulkinta hiljaisesta ihanneoppilaasta voi kaventaa ihanneoppilaan sosiaalisen toiminnan mahdollisuutta koulussa. Hänen mukaansa tällaiset oppilaat näkevät itsensä koulussa ensisijaisesti pedagogisen oppimisen objekteina subjektien sijaan.

Omalla koulutuspolullani käyttäytyminen ja huolellisuus ovat aina olleet kiitettäviä. Olin tunnollinen kunnollinen ja niin kuin minun oletettiin olevan. Vaikka monin osin varmasti istuinkin kiltin ja hyvän

oppilaan (ihanne)kuvaan, tunnen roolini ristiriitaisuuden painaneen hartioita kumaraan. Kiltti (silmänpalvoja) haluaisi hyväksyntää ja kaipaisi kehuja, koulun arkisissa järjestyksissä kiltin ja hiljaisen leima ei ollut kuitenkaan tavoiteltava asia. Kiltteyden hyveestä kasvoikin ajatuksissani pahe. Mietin koulun ristiriitaista opetusta, jonka se osaltaan on onnistunut minulle välittämään – kiltteys ja hiljaisuuskin ovat arvostettavia ominaisuuksia oppilaassa siksi, että sellaisten luonteenlaadun omaavien oppilaiden kanssa vältetään suuremmilta järjestyshäiriöiltä ja opettajalla on tilaa tiedonjakamiseen. Todistuksessa kiitokseksi näkymättömyydestäsi komeilee kiitettäviä, etkä ole milloinkaan aiheuttanut punakynämerkintöjä opettajan pöytäkalenteriin. Kun koulu on ohi, punakynäoppilaat pyyhälvät ohitsesi. Jäit odottamaan vuoroasi.

8.2. Koulutiloja

Koulu on byrokraattinen ja hierarkkinen yhteisö, jonka positiot on määrätty ennalta opettajiksi, oppilaiksi ja muuksi henkilökunnaksi. (Tolonen 1999, 13). Subjektius rakentuu koulussa (ja muuallakin) erilaisista identiteeteistä tai tilanteisista subjekti-positioista. (Salo 1999, 50). Koululaisen on kouluun tultaessa Salon (1999, 234) mukaan rakennettava itsensä, opeteltava keitä hän on ja miten hänen on mahdollista toimia. Koululaiset etsivät paikkaa ja tilaa tulla nähdyksi, kuulluksi ja kerrotuksi.

Oman äänen saavuttamisesta ja sitä kautta nähdyksi ja kuulluksi tuleminen on koululuokassa keskeistä. Äänistä luokassa kamppaillaan ja sanat toimivat aseina. (Rautela 1993, 90). Toisten tarinoita kuunnellaan toisia enemmän. Tarinat ja äänellisyys tuovat oppilaalle koulun sosiaalisessa tilassa valtaa. (Salo 1999, 219). Näkyvä ja kuuluva toiminta luokassa vetää puoleensa opettajan ja muiden oppilaiden katseen, ja suuntaa sitä kohti helposti myös koulukulttuureja koskevien tutkijoiden havainnot. (Gordon et al. 2003, 314).

Tilan ja äänen käytössä on Gordonin (Gordon ym. 2003, 14) mukaan kyse sosiaalisesta vallankäytöstä. Kysymykset, kenen ääntä ja tarinoita kuuntelemme tai kenet huomaamme sosiaalisissa yhteisöissä, nostavat esiin poliittisen ja sosiaalisen toimijuuden, yleisön ja kuuntelemisen. (Tolonen 2001, 42). Koulun äänen sukupuolittumista on tarkasteltu määrällisesti monissa tutkimuksissa, jotka kertovat, että opettajien lisäksi pojat hallitsevat luokkahuoneen äänenkäyttöä. Toisinaan pojat käyttävät jopa kaksi kolmasosaa oppilaille luokassa varastusta ajasta ja tilasta. (Emt. 2001, 97).

Sekä koulun virallisten sääntöjen että tyttöihin ja poikiin liittyvien odotusten toteutuminen vaihtelee eri kouluissa ja luokissa. Tarkasteltaessa kouluinstituutiota arkisena toimintana on mahdollista tuoda esiin sosiaalisen tilan toiminta- ja jäsennystapoja. Jokaisessa yksittäisessä kouluyhteisössä muotoutuu oma eetoksensa (tapa ratkaista ongelmia, tapa rakentaa ihanteellista oppilasta tai opettajaa sekä tapa ymmärtää eri sukupuolten toimintaa). Nuorten sosiaaliset tilat koulussa syntyvät informaalilla tasolla, toisin sanoen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Koulun sosiaaliin suhteisiin ja nuorten tiloihin kiinnittyy myös nuorten jakama oppilaskulttuurinen taso: nuoret muodostavat käsityksiä itsestään ja toisistaan ystävinä, oppilaina, yhteisössä toimijoina, tulevana menestyjinä tai syrjäytyjinä sekä sukupuolisina toimijoina, miehinä ja naisina. (Gordon ym. 2002, 14-15). Erilaisiin toimintatapoihin kietoutuvat sukupuolittylit koulussa tilastaan. Salo (1999, 34) tutkimuksessa oppilaiden ja opettajien toistuvat toimintatavat tuottavat koululuokan ja sen järjestykset ja hänen mukaansa kouluelämän järjestykset vaikuttivat yllättävän tiiviiltä, ehdottomilta ja joustamattomilta.

Harold Garfinkel puhuu siitä, miten arkipäivää yleensä tuotetaan itsestään selvinä pidetyillä tavoilla: käytännöt näkyvät, vaikka ei niitä välttämättä havaita. Koulua aloittaessa järjestyksiä opetellaan ihan alusta asti, niin kuin kirjaimia. Järjestys tulee esiin luokassa monin tavoin: oppilaat istuvat jonossa ja riveissä, ja mikäli epäjärjestyksestä ilmenee, istumapaikkoja voidaan vaihtaa. (Salo 1999, 78). Istumajärjestys on koulun perinteinen tapa hallita luokkatilanteessa. (Palosaari 2000, 13). Koulun käyttämässä kielessäkin järjestys esiintyy: Oppilaille annetaan työjärjestykset, istumajärjestys, pituusjärjestys, järjestys jonossa ja rivissä, järjestys naulakoissa, järjestys pulpetissa ja asioita yleensä tehdään järjestään. (Salo 1999, 78). Oppilaiden astuessa koulutilaan he samalla astuvat aikaan ja paikkaan, jonka käytännöt ovat muodostuneet ennen heitä ja joiden hallinta tuntuu olevan heidän tavoittamattomissaan. Sopiva ja rutiiniksi rakentuva käyttäytyminen ja liikkuminen luokassa on tarkoin määritelty ensimmäisestä tunnista lähtien. (Tolonen 2001, 86, Gordon ym. 2002, 307).

Koulu on vahva fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tila. Koulu saattaa tulla uniimme ja jättää mieleemme vahvat muistijäljet: tilat ja muistot sekoittuvat ja limittyvät toisiinsa. Tilan ja mielen suhteet limittyvät kuten sosiaalisuuden ja tilallisuudenkin

suhteet. Tila vaikuttaa sosiaalisen toiminnan muotoutumiseen ja esimerkiksi yleiseen viihtyvyyteen. Koulu rakennuksena ja kokemuksena eivät välttämättä ole erotettavissa toisistaan; jos ei viihdy koulussa, saattaa rakennuskin näyttää tylsältä. Minulle koulu näyttäytyi arvokkaana mutta hieman pelottavana paikkana. Opettajalta saatu katse tai hänen katsomattomuutensa syöpyivät mieleen. Usein tuntui siltä, kuin oma tila olisi jotenkin ollut hukassa. Tilaa on koulun arjen analyysissä mahdoton ohittaa: arki muodostuu suhteessa koulun tiloihin. Koulun voidaan sanoa olevan vallan tila, organisaatio, jonka peruspiirre on sen sitoutuneisuus, hierarkinen järjestäytyminen ja pysyvyys. (Tolonen 2001, 76-79).

Opettaja on portinvartija luokahuoneen ja koulun muiden tilojen välissä, hän on oppimistilan järjestäjä. Tila määrittyy hänen kauttaan ja sulkeutuu oppitunniksi. Paikan ottaminen ja tilan varaaminen ovat osa arkipäivän refleктоimatonta toimintaa, joka tapahtuu tottuneesti. (Laine 1999, 120). Yksilö asetetaan luokahuoneessa paikalleen ja liikkumatila supistuu. Opettajan sanallinen muistutus tai huutaminen, pillallinen huomautus laiminlyönneistä, virheistä tai osaamattomuudesta asettaa näkyvät mutta tiukat rajat sille minkälaisessa kulmassa osapuolet kohtaavat. Oppilaan oma henkilökohtainen tila on jätetty tunnilla usein marginaaliin, reunahuomautukseksi. Elävä ja kokeva minuus on harvoin toiminnan tai havainnoinnin keskipiste, vaan pikemminkin sivullinen, ulkopuolinen tarkkailija ja huomioiden tekijä. (Emt. 124-125).

Aika-tilapolkuina erilaiset koulun tilat kertovat, mikä on kiellettyä, sallittua tai pakollista tietyissä paikoissa ja tiettyinä aikoina. Eri oppilaiden kulkemat polut ja tilan käyttö ovat vaihtelevia. Salon (1999, 81) tutkimuksessa graafisesti esitettyinä tyttöjen polut jäisivät poikia himmeämmiksi ja opettajan kulkemat reitit piirrettäisiin pisimmiksi, väljimmiksi ja tummiksi.

Tila on suhteellista ja sosiaalisesti sopimuksenvaraista. Subjektiivisesti tilasta tulee paikka sille annettujen inhimillisten merkitysten kautta ja paikan merkitykset syntyvät siitä, että paikka on eletty. Me elämme ruumissamme, ruumis asuttaa tilaa ja aikaa. Tietyllä tavalla hahmottunut maailma odottaa tietynlaisia asentoja ja liikkeitä tai liikkumattomuutta, ja toiminta puolestaan hahmottaa tietynlaisen maailman. (Salo 1999, 96). Nuoret koulutilan käyttäjät nimeävät luokassa omat paikkansa ja Palmun

(1999, 185) mukaan omaa nimettyä paikkaa vartioidaan tiukasti. Omien koulupaikkojen nimeämisessä on kyse on arjen ja tuttuuden vallasta. Jokainen tulee määrittelyksi tiettyyn paikkaan/asemaan ja tällaisen määrittelyn murtaminen on äärimmäisen vaikeaa, jopa mahdotonta. (Saarinen 2003, 112).

Oma etupulpettitytön tilani tuntui rajoittavan kaiken häiriköimisen ja mahdollistavan ainoastaan tunneilla menestymistä (?) ja hiljaa istumista. Istuessani luokassa niin edessä ja toimimalla niin odotusten mukaan, muutuin näkymättömäksi. Muistellessani itseäni etupulpetissa, mietin sanoja tilaton ja tilat on. Päädyn ajatukseen, että näkymättömyys, ujous, hiljaisuus, kiltteys, etupulpettius ovat tilaa siinä missä muutkin ja näin ollen oma tila etupulpetissa on samalla myös oma reviiri, joka puolestaan mahdollistaa toimimisen hyvin rajatussa tilassa. Koska etupulpettiudesta on merkityksellistynyt oma tila, oman paikan siirtäminen toisaalle on vaikeaa - toisaalla on jo toisten tiloja. Mikäli pyrkisin etupulpetistani muualle joutuisin taistoon uusista tiloista. Taistoon ryhtyminen vaatisi uskoa omaan valtaan ja näin myös mahdollisuuteen voittaa vastustajansa. Vaikka en siis pitänyt omasta näkymättömän tilasta koulu- luokassa, minulla ei ollut välineitä siirtää tilaani muualle. En uskonut itseäni *valtavana* oppilaana.

Luokkahuone on tärkeä kommunikaatioympäristö. Dalyn ym. (1997, 263) mukaan se, mihin henkilö menee luokassa istumaan heijastaa hänen haluaan kommunikaatioon - menestyvät ja näkyvät pyrkivät luokassa eteen ja keskipaikoille, hiljaiset ja vetäytyvät taakse. Kenway'n ja Wills'n (1998, 13) mukaan monien opettajien ongelma ovat erittäin ujut ja arat tytöt jotka eivät halukkaasti ota osaa mihinkään. Voisiko ajatella tyttöjen istumapaikan kertovan heidän halustaan oppia ja näkyäkin tunnilla?

Koulujen valtasuhteet ovat monimuotoiset. Niitä rakennetaan ja muokataan eri ryhmien välillä, eri ryhmien sisällä ja myöskin yksilökohtaisesti. Koulun arjessa toimivien valtasuhteiden muotoja on tärkeä pohtia. Gordonin (1999, 114) mukaan kaikille opiskelijoille olisi kehitettävä mahdollisuuksia rakentaa omaa subjektipositiotaan ja haastaa sosiaalisia ja kulttuurisia rajoituksia.

8.3. Ole hiljaa ja puhu

Puhe on yksi varhaisimmista sosiaalisista instituutioista, yhteiskunta on keskustelun läpikäymistä ja ylivoimaisesti suurin osa kaikesta asioinnista tapahtuu vuorovaikutuksen välityksellä. (Salo 1999, 127, 130). Koulussa oikeus osallistua oppituntipuheeseen on hyvin epäsymmetristä: opettajalla on ensisijainen oikeus puhua, opettaja voi rajoittaa oppilaiden puhumista ja käyttää jopa käskyvaltaa normatiivisen puheen järjestyksen osana. (Emt., 145).

Sadker & Sadker (Feldhusen & Willard-Holt 1993, 355) ovat huomanneet, että pojat dominoivat luokan äänitilaa. Kommunikointi luokahuoneessa tapahtuu pääasiassa opettajan ja poikien välillä. Tytöt viittaavat ja odottavat vuoroaan, pojat sen sijaan ottavat vuoron kyselemättä. He huutelevat vastauksia opettajien kysymyksiin välittömästi, ilman viittaamista ja opettajan huomiosta kamppaillen. Useimmiten tyttöjen puhe liittyy oppimiseen, tehtävän tarkentamiseen tai opettajalle vastaamiseen. (Gordon ym. 2002, 314). Opettajat auttavat ja huomioivat luokassa poikia paljon tyttöjä enemmän, lahjakkaat ja menestyvät tytöt voivat ajan ja äänen puutteen vuoksi jäädä huomiotta. (Feldhusen & Willard-Holt 1993, 355).

Gordonin ym. (2002, 308) tutkimuksessa poikien aiheuttama liike ja meteli kantautuu tutkijan katseeseen ja korviin, useat tutkimushavainnoista koskevat poikien tekemistä, puhumista ja liikkumista. Tyttöjä koskevat havainnot keskittyvät niin ollen enemmän paikalla olemiseen ja katsomiseen. Tyttöjen tekemistä havainnoidaan seuraavin termein: mittailee, kääntyy, keinuu, siivoaa, lähtee, ottaa tehtäväkirjan esiin, piirtää, hypistelee, hakee. Viittaukset poikien toimiin ovat hieman erilaisia: puhuu, kysyy, huutaa, paiskoo, keinuu, pesee, hakee, naputtaa, laulaa, kuiskaa, kokeilee. Tyttöjen puhe Gordonin ym. tutkimuksessa ei tullut kirjatuksi muistiin, koska se usein olikin tarkoitettu hiljaiseksi, kahdenkeskiseksi ja ei toisten kuultavaksi. Sen sijaan julkiseksi suunnattua, kuuluvaa poikien puhetta lainattiin tutkimusmuistiinpanoissa runsaasti. Tytöt jäivät kilteimpinä poikien varjoon, vaikka tutkijakollektiivin käyttämien menetelmien tavoitteena olikin herkistyä muistamaan myös hiljaiset.

Kososen (1998) mukaan koulussa tasa-arvopyrkimyksestä huolimatta tytöiltä ja pojilta odotetaan erilaista käyttäytymistä ja mielenkiinnon kohteita. Heille suodaan erilaisia vapauksia ja vastuita. Koulussa tuotetaan, ylläpidetään ja uusinnetaan sekä käsitystä sukupuolesta että sukupuolisia ruumiita. Lahelman (1992) mukaan opetus-suunnitelma sukupuolistuu kuitenkin kohdatessaan koulun todellisuuden: oppisisäloissa eriytyvät miesten ja naisten elämänpiirit, ja ainevalinnat vahvistavat oppilaiden jakautumista yleissivistävän peruskoulun jälkeen sukupuolen mukaan eriytyville koulutusurille.

Vaikka luokassa vaaditaankin järjestystä ja äänen kontrollia, voidaan tutkimusten valossa sanoa, että huutava poika voidaan nähdä oman itsensä herrana, itsenäisenä ja siksi ihailtavana. Huutava tyttö saa osakseen enemmän palautetta. (Gordon 1996, 41). Huutava tai ainakin puhelias tyttö on kummajainen verrattuna hiljaiseen tyttöön, tyypilliseen tyttöoppilaaseen. Hän vastaa stereotyyppistä käsitystä liikaa puhuvasta ja juoruilevasta naisesta. Kuitenkin puhelias tyttö on tyttönä ihanteellinen: eläväinen ja sosiaalisesti taidokas. Puhelias tyttö on mahdollista liittää yhteen uuden tytön kanssa, joka nähdään kulttuuristen muutosten airueena. Hän on itsevarma ja käyttää ääntään. Puhelias tyttö on kuitenkin koulun julkisuudessa ongelmallinen: hän saattaa olla odotuksiin nähden liian näkyvä ja kuuluva, toisin kuin kanssasisarensa mekkoonmutisija tai harmaavarpunen. Hän on niin ikään koulussa pärjääjän muotokuva, ja käyttää monenlaisia resurssejaan. Vaikka hän uutena tyttönä muuttaa hiljaisen ja kiltin tytön stereotypiaa, käytännössä häntä ei kuitenkaan palkita sosiaalisesti. Hänen äänenkäyttöään pidetään helposti liiallisena ja ongelmallisena. (Tolonen 2001, 98).

Hyvän oppilaan institutionaalinen vaatimus on olla hiljaa paikoillaan ja toisaalla aktiivinen tunnilla eli äänessä. Opetustilanteessa kommunikaatioon tarvitaan aina vähintään kaksi, joten hyvälle oppilaalle hiljaisuus ei sittenkään riitä. Hiljainen oppilas on ambivalentti ideaali, eikä siis erityisen tavoiteltu. Oppilaat olettavat erityisen hiljaisen ja tunnollisen oppilaan edustavan ihanteellista oppilasta. Tämän vaateen tulkitaan tulevan opettajien ja virallisen koulun taholta. Ääni hahmottuu kauheena mölynä vastakohtana kohtuullisen järkevälle käytökselle. Mölyäminen ja puhuminen saattaa jatkuessaan aiheuttaa huonoon maineen. Oppilaiden tulkitsema virallisen koulun vaade hiljaisuudesta siirtyy myös koulun informaaliselle tasolle hiljaa olemiseksi. Oppilaat tulkitsevat mitä merkitsee häiriköiminen tai hiljaisuus. Oppilaat olettavat

että jos he ovat hiljaa, toisin sanoen käyttäytyvät hyvin, he saavat hyviä arvosanoja todistukseen. (Tolonen 1999, 138-140).

Koulun kulttuurisessa hierarkiassa opettaja tietää ja luennoi, oppilas kuuntelee ja ottaa vastaan silmillään ja korvillaan. Äänen kontrolli ja hiljaa istuminen eli oppilaan fyysinen ja sosiaalinen tila pulpetissa osoittaa samalla oppilaan kulttuurisen paikan. Oppilaiden äänen kontrollista tulee koulun ja luokkahuonetilanteiden toimintaedellytys. Häiriöttömän luokkatilanteen ja kouluyhteisön luomiseksi tarvitaan sellainen ihanteellinen oppilas, joka on kohteliaasti hiljaa. Pyrkimys on rauhallisen työyhteisön kautta kasvattaa siveellisiä ja hyväkäytöksiä kansalaisia, jotka kunnioittavat muiden oikeuksia opiskella ja tehdä työtä. (Tolonen 1999, 138).

Niin koulussa kuin kotona oli vielä 50-luvulla suurin hyve olla hiljaa, aiemmista ajoista puhumattakaan. Vaitonainen ja säällinen käytös oli kaikkinaisen kunnollisuuden, suorastaan moraalin, mittari. Ihmisen piti olla nöyrä ja pitää suu kiinni, todellisia olikkeitaan ei saanut mainostaa. Sävyisyyden ja vaitonaisuuden paineet kohdistuivat kaikkein raskaimpina tyttöihin ja naisiin. (Rautala 1993, 86-87). Ajat ovat muuttuneet. On hyvä jos koulukkaat ovat reippaita ja tunnilla aktiivisia. Toisaalta tyttöjen näkyvyyttä ja kuuluvuutta pidetään usein häiritseväenä ja pelottavana ilmiönä, vaikka toisinaan sen on tulkittu ihannoivasti merkitsevän myös vastarintaa rajoittavia naiseuden malleja kohtaan. Tyttöjen käytöksen kovenemisen kauhistelu liittyy keskusteluun siitä, minkä katsotaan olevan pojille ja tytöille sopivaa käytöstä julkisissa tiloissa. (Aaltonen & Honkatukia 2002a, 208).

Vaikka länsimainen ajattelu korostaa mielen merkitystä ohi ruumiin ja järjen merkitystä yli tunteiden, sellaista mahdollisuutta ei usein huomioida, että ulkoisesti passiivinen oppilas olisi aktiivinen mieleltään. (Gordon ym. 2002, 319). Liiallinen puhe ja sosiaalisuus aiheuttaa häirikön maineen opettajien silmissä, ja liika hiljaisuus opettajia miellyttämään pyrkivän hikarin maineen oppilaiden silmissä. Opetustilanteessa ihanneoppilaan tulee olla hiljaisen lisäksi aktiivinen ja sopivasti puhelias – opettajat painottavat tuntiosaamista koulun alkaessa. (Tolonen 1999, 141).

Ollakseen ”oikeasti” hyvä oppilas tulisi siis toisaalla olla hiljaa ja toisaalla käyttäytyä aktiivisesti ääntään. Ristiriitaista. Itse etupulpettityttönä muutuin ristiriitaa pohtiessa-

ni vähitellen näkymättömäksi. Hellstenin (1998, 124) mukaan näkymätön lapsi on kroonisesti loukkaantunut, mutta piilottaa sen. Kun näkymätön lapsi suostuu siihen, että hänet jatkuvasti ohitetaan, hän ei kuitenkaan ole tunne-elämässään reagoimatta tähän. Hänestä tuntuu pahalta, kun ei koskaan tule huomioduksi vaan aina ohitetuksi, mutta silti hän valitsee näkymättömyyden. Hän ikään kuin odottaa, että muiden tulisi huomata hänet ja tietää, mitä hänessä liikkuu. (Hellsten 1998, 124).

Tolosen (2001, 66) koulun ääntä ja järjestyksiä koskevassa tutkimuksessa haastateltiin tutkimuskoulujen oppilaita. Toiset oppilaat kummastelivat hiljaisten oppilaiden haastattelemista. ”Haastatteletko sä sen x:nkin? Eli esimerkiksi jonkun ujon tai luokalla hiljaisessa asemassa olevan oppilaan. Se kuvastaa hiljaisen sanojen painoarvoa.

Tolosen tutkimuksessa oppilaiden tulkinnoissa hiljaisuus ja koulumenestys eli hikipinkous liitettiin niin tiiviisti yhteen, että hiljaisen tyttöoppilaan huono menestys kokeissa yllätti. Samasta oletuksesta kertoo se, että opettaja yllättyi kuullessaan hiljaisen tytön nauravan tunnilla. (Tolonen 2001). Hiljaiselle tytölle avautuu erilainen koulu tutkimustenkin valossa kuin huutavalle pojalle. Liikkumatila on pienempi, ja se mikä luokassa saa suuren tilan, saa usein myös suuren huomion. Hiljaisen tytön odotetaan olevan tunnilla nauramatta ja olevan hyvä. (Tuleeko hiljaa hyvä?)

Luokahuoneessa tapahtuva viestintä muovaa meitä täysipäiväisesti oppivelvollisuuksiemme ajan. Viestintätilanteiden tutkimus kahden vuosikymmen ajalta antaa perusteita yleistää, että opettajilla on kannustavampi suhtautuminen poikiin. (Hiltunen & Korhonen 1995, 31 ; Cain 1989, 23). Tutkimusten valossa on voitu osoittaa, ettei ole hyvä, jos tyttö puhuu liikaa, eikä se jos puhuu liian vähän. (McLean Taylor ym. 1995, 202). Milloin sitten puhuisin sopivasti?

Kasvatuksen tavoite on valmistaa oppilaita ottamaan paikkansa yhteiskunnassa. Tyttöille ja pojille on varattu luokassa erilaiset tilat, pojille koulu on isompi, sallivampi, käytävät ovat leveämpiä ruumiillisille toimijoille. (Gordon 1996, 36). Jos koulussa tähdätään hyvään kasvatukseen ja oman paikan ottamiseen yhteiskunnassa, eikö ole oletettavaa, että hiljainen ja kiltti etupulpettityttö luovuttaa jatkossakin paikkansa niille, joilla oli koulussa isommat tilat ja enemmän valtaa?

8.4. Tyttöjen ja poikien rooleja

Tytön sosiaalistaminen tietynlaiseen naiseuden rooliin tapahtuu monin erilaisin tavoin, joista vanhemmat, kasvattajat ja opettajat eivät välttämättä ole tietoisia. Me suuntaamme jo hyvinkin pieniin lapsiin kulttuurisidonnaisia sukupuoliroolin mukaisia odotuksia. Harrisin (Harris 2000, 279) tutkimuksessa filmiä katselleet opiskelijat arvioivat vauvan erilaiseksi riippuen siitä, ajattelivatko he katsovansa tyttöä vai poikaa. Dana arvioitiin useammin herkäksi ja araksi, David taas vahvaksi ja reippaaksi, vaikka kyseessä oli sama lapsi. Kasvattaessa lapsia me siirrämme kulttuurisia arvoja ja asenteita. Tytöt oppivat olemaan kilttejä ja söpöjä ja huomaavat niin käyttäytyessään saavan enemmän positiivista palautetta (Szirom 1988, 13). Tyttö saa vähemmän liikkumatilaa ja hänelle viestimme, että ympäristö on vaarallinen ja että hän vaatii muilta tulevaa tukea. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1998, 138-140). Pienet tytöt on tehty sokerista, kukkasista, inkivääristä, kanelista. Lorun pojan rakennusaineiksi ovat jääneet etanat, sammakot ja koiran häntätupsukat. (Kirsi Kunnas teoksessa Salo 1999, 259). Kukkaistytty puetaan lapsuuden lakerikenkiin, jotka ovat liukkaat ja juostessaan lapsi kompastuu helposti. Hameet ja housut ovat sieviä, eikä pikkutyttö saa liata niitä. Siispä: liiku varovasti. Tyttöjen pitää olla varovaisia, kaikilla elämänalueilla. Vaatetus auttaa pikku naisia täyttämään tätä vaatimusta. Aikuinen nainen tuskin enää edes huomaa, että vaatteet kahlitsevat. (Erhardt 2000, 135).

Tyttöä ja poikaa koskevat sukupuolistereotypiat esitetään vanhoissa aapisissa erityisen selkeinä. Tyttö on pieni, heikko, avuton ja niin kovin siro, poika on kankelo, mutta urhea ja valmis taistelemaan tytön puolesta. Tyttö kuuluu yksityiseen, huolenpidon kohteeksi ja hoivaajaksi, poika vastaavasti julkiseen, taistelijaksi ja turvaajaksi. (Koski 1999, 31-32). Uusimmissa kirjoissa on tapahtunut muutosta suhteessa aikaisempiin oppikirjoihin. Muutos on enimmäkseen sen suuntainen, että tyttöjen harrastukset ja ammatit lähestyvät poikien ja miesten harrastuksia ja ammatteja. Miehin kulttuuri on siis houkuttelevampi kuin naisten kulttuuri. (Pitkänen-Koli 1996, 23).

Tytöjen alakulttuurille katsotaan olevan ominaista myöntövyys ja sovittelu poikien kulttuurien suorien vaatimusten vastakohtana. (Routarinne 1992, 109-111). Hauskaa

pitäessään tytöt eivät yleensä häiritse yleistä rauhaa ja järjestystä yhtä näkyvästi ja kuuluvasti kuin remuavat poikajoukot parhaimmillaan tekevät. Naisen ei pidä tehdä numeroa itsestään. (Lähteenmaa 1992, 155-156). Tytöiltä usein odotetaan jo varhain kypsää eli vastuullista käytöstä ja tyttöjen sääntöjenvastaisia tekoja pidetään herkästi vakavimpina kuin poikien vastaavia edesottamuksia. (Aapola 1999, 243-244).

Mies on normi: vahva, älykäs ja rationaalinen. Nainen suhteessa miesnormiin näyttäytyy heikkona, passiivisena ja irrationaalisena. (Jauhiainen ym. 1998 ; Honkatukia 1998, 7). Naisia pidetään miehiin verrattuina alistuvimpina, riippuvimpina, emotionaalisempina, hoivaavampina ja ystävällisempinä. Miehiä puolestaan kuvataan naisia dominoivimmiksi, riippumattomimmiksi, kilpailullisemmiksi ja aggressiivisemmiksi (Määttä & Turunen 1991, 16 ; Härkönen 1998, 117-118 ; Cain 1989, 14-15). Nykyään naisten järjen vähättely tai järjenkäytön ja älynviljelyn estely eivät kuulu viralliseen koulutusdiskurssiin. Aristoteleen ja muiden perieurooppalaisten miesten myytinen perintö painaa kuitenkin yhä aivojamme ja ennen kaikkea näkyy käytännöissä, jotka ovat sen varassa muotoutuneet. Tämä näkyy selvästi vaikkapa tutkimuksista, joissa on selvitetty, miten tyttöjen ja poikien koulumenestystä yleensä selitellään: tytön menestys johtuu ahkeruudesta, pojan älykkyydestä. Onko siis kumma, että tytöt ja naiset enimmäkseen yhä vähättelevät itseään ja saavutuksiaan tai mahdollisuuksiaan? Eikö vieläkin synny tytöille koulussa ja kasvuaikoina käsitys siitä, että he ovat jotenkin kykenemättömämpiä maailman haltuunottoon kuin pojat eikä sitä heiltä edes odoteta? (Nenola 1998, 25-26).

Sukupuolirooli osaltaan määrää sen, mitä luonteenpiirteitä tulee vahvistaa ja mitä tekoja tulee hillitä. (Lahelman 1992 ; Francois 1998, 164). Tärkeää on kaiken luokitelun ja stereotypisoimisen keskellä kuitenkin muistaa, että vaikka olemmekin roolimme eläjiä, olemme myös niiden tekijöitä. Kulttuuri uusiintuu kauttamme. (Szirom 1988, 15 ; Lahelma 1996, 11-13 ; Julkunen 1999, 80).

Koulu tuottaa sukupuolittuneita käytäntöjä yhä uudelleen kulttuurin sukupuolijärjestelmän todentuessa koulun arjessa. Kyse on vallan yhteiskunnallisesta jaosta jossa naiset ovat yleensä valtarakenteiden reunoilla tai ulkopuolella. (Soro 2002, 19). Sukupuolihierarkiassa naisten työt ja toiminta-areenat ovat vähemmän arvostettuja kuin miesten työt, jolloin puhutaan myös maskuliinisesta paradigmasta, jonka osana on

naisten näkymättömyys. (Härkönen 1998, 112). Sukupuolijärjestykset muotoutuvat arkisesti ja sosiaalisesti ja ne ovat hyvin vahvoja järjestyksiä (rutiineja), jotka asettavat yksilön tietylle paikalle ja niitä on vaikea vastustaa. (Tolonen 2001, 266 ; Saari-
nen 1995, 270-271). Ajatuksena on, että rutiinit ovat luonteeltaan lukitsevia käytän-
töjä, jotka ikään kuin huomaamatta pitävät yllä tietynlaista naisten ja miesten välisiä
jakoja. (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 23-26).

Sukupuolten sisäisiä ja välisiä suhteita sekä käsityksiä omasta toimijuudesta, ruumiil-
lisuudesta ja tyylistä muodostetaan erilaisissa performansseissa. Vaikka sukupuoli ei
aina ole tarinoiden tai performanssien olennainen sisältö, niihin osallistujat luokittu-
vat esimerkiksi koulun tiloissa tytöiksi ja pojiksi. Tolosen (2001, 163) mukaan su-
kupuoli voidaan nähdä merkittävänä sosiaalisen tilan määrittäjänä. Esimerkiksi kou-
lussa sukupuolta tehdään, vältetään, kielletään ja haastetaan. (Salo 1999, 272). Ihmi-
sen identiteetti pohjautuu aina yksilön kokemushistoriaan, subjektiviteettiin, joka on
aina välttämättä sukupuolistunut. (Ronkainen, 1999). Subjektiviteettimme meille
tarjoama tai sallima asema sitoo meidät tiettyihin tietämisen tapoihin, sukupuoli on
tietty tapa nähdä ja myös tietty tapa olla näkemättä. (Salo 1999, 259).

8.5. Koulu sukupuolta tuottavana

Oppilaat tulevat kouluun tyttöinä ja poikina, omine olettamuksineen siitä, millaisia
tytöt ja pojat koulussa ovat. (Delamont 1990, 37 ; Llyod ym. 1992). Suomen koulu-
järjestelmässä sukupuolta ei ole pidetty ongelmana, onhan tytöillä ja pojilla yhtäläiset
koulutusmahdollisuudet. Niin opetussuunnitelmassa kuin luokkatilanteessakin tyttöjä
ja poikia käsitellään oppilaina eikä sukupuolensa edustajina. (Metso 1992, 270). Tyt-
töjen ja poikien välisen sukupuolieron tuottaminen on Tolosen (2001, 265-266) mu-
kaan tärkeää suhteessa ruumiillisuuteen ja näkyvyyteen koulussa. Kouluyhteisössä
näkemisen ja kuulumisen tutkiminen sekä esitysten ja tarinoiden analyysi on tärkeää.
Sukupuolta määritellään helposti tautologialla pojat on poikia, tytöt on tyttöjä, jolloin
sukupuolityylilliset vaihtelut jäävät näkemättä. (Palmu 1999, 182).

Ympäristö kohtelee lasta sukupuoleen liittyvien odotusten mukaisesti: tyttöjä roh-
kaistaan tyttöjen leikkeihin ja poikia poikien. Nukeilla leikkiminen, satujen lukemi-

nen yms. kehittävät tyttöjen kielellisiä kykyjä ja hoivaamistarpeen kehittymistä. Poikien liikunnalliset leikit, pelit yms. kannustavat poikia oma-aloitteisuuteen, aktiivisuuteen ja riehakkuuteen. (Purtilo-Nieminen 1994, 11-14 ; Yates 1993, 109). Tytöille ja pojille on varattu erilainen toiminnallinen (ääneenlausumaton) tila. Koulussa opettaja jakaa luokkaa tyttöihin ja poikiin, jonka tilallisuudessa pojat saavat tuoda itseään vapaammin esille ja olla äänessä, tyttöjen pitäisi olla hiljaisia ja rauhallisia. (Saari & Lösönen 2004, 44-50). Pojat omaksuvatkin useammin aktiivisen roolin, he esiintyvät, häiritsevät ja heidät huomataan. (Llyod ym. 1992, 15 ; Acker 1994, 39). Tytöt taas valitsevat yhteistyörooleja, tukevat opettajaa ja koettavat ylläpitää järjestystä. Yläasteella tyttöjen rooli muuttuu osin katsojanrooliksi, joka palkitsee poikien esiintymistä. (Leiwo 1998, 215).

Tyttöjä ja poikia kehutaan ja moititaan eri asioista, Soron (2002, 91) tutkimuksessa poikia kehuttiin suorituksista ja moitittiin käyttäytymisestä ja tyttöjä päinvastoin. Tytöille välittyvä viesti oli se, että he ovat hyviä, kun ovat siivoja ja hyvässä järjestyksessä vaikka opillisesti heikompia. Tyttöjen ongelmista keskeisimpänä pidettiin uskalluksen ja itseluottamuksen puutetta. Tämän ei kuitenkaan tulkittu ilmenevän tyttöjen alisuoriutumisena tai sellaiseksi sitä ei ainakaan nimetty. (Emt. 148). Poikien epäonnistumista pidetään usein jonain heidän ulkopuolelta tulevana, tyttöjen taas sisäisenä epäonnistumisena. (Murphy & Gipps 1996, 4).

Kaikki pojat eivät tappele, lyö, revi, riko tai reuhaa, eivätkä koko aikaa, mutta yhdenkään tytön kunnollisuuteen nämä attribuutit eivät Salon (1999, 236) tutkimuksen aineistossa liity. Hänen mukaansa koulu ehkä asettaa erilaisia vaatimuksia tytöille ja pojille itsehallinnan kehittämisessä, itsekurin kasvattamisessa ja identiteettityössä ja saattaa myös olla, että tyttöjen kunnollisuuden vastustamisen muodot ovat hiljaisempia ja huomaamattomampia kuin äänekkäimpien poikien ja ne pysyvät sen vuoksi tavoittamattomina. Salon ajattelun mukaan kieli puhuu tyttöjä ja poikia eri tavoilla ja asettaa rajoja sille, minkälaisena todellisuus nähdään, ymmärretään ja miten siinä toimitaan. Kieli saattaa puhua poikia yksioikoisesti, korostuneen ruumiillisesti ja jopa aggressiivisesti. Ja tyttöjen pitäisi ymmärtää.

8.6. Tyttöjen ja poikien erilainen koulumenestys

Tutkimukset ovat osoittaneet, että tyttöjen poikia parempi koulumenestys on yleinen ilmiö eri maissa tehdyissä tutkimuksissa, kun menestymisen mittarina on käytetty kouluarvosanoja. (Likitalo-Lehtinen 1998, 19; Lahelma 1990, 30-31). Suomessa tytöt menestyvät keskimäärin poikia paremmin peruskoulussa ja lukiossa. Tyttöjen paremman koulumenestyksen perusteella on koulua syytetty poikien syrjimisestä. (Poikiako koululuokassa syrjittiinkin, kun he hakivat ja saivat huomiota etupulpetti-tytön jäädessä sitä ilman?)

Opettajien mielestä tytöt ovat kilttejä, eivät häiritse tai riitele, tekevät ahkerasti, tunnollisesti ja protestoimatta tehtävänsä, ja niinpä myös menestyvät koulussa. Pojat taas ovat tyttöjä aktiivisemmin kilttejä, he voivat käyttäytyä huonosti, häiritä ja tapella. Tyttöjen hyvät työtavat protestoimattomuus ja näkymättömyys, ahkeruus ja tunnollisuus sisältävät negatiivisia vivahteita. Tytöt eivät kyseenalaista tehtäviä ja niiden mielekkyyttä, he tekevät ahkerasti läksyjään ja pingottavat, koska kilpailevat keskenään tai haluavat näyttää tunnollisilta ja miellyttää, jopa mielistellä opettajaa. Vastaavasti poikien protestointi, suurpiirteisyys ja halu päästä helpommalla nähdään myönteisinä: ne sisältävät pyrkimystä löytää tekemiselle helpompia tapoja sekä toiminnalle järkeviä syitä. (Tarmo 1992, 294-296).

Koulumenestyksen tärkeänä syynä pidetään oppilaan älykkyyttä tai lahjakkuutta. Pojat menestyvät koulussa koska ovat älykkäitä, tytöt siksi kun ovat ahkeria. Tytön epäonnistuminen johtuu tyhmyydestä ja pojan laiskuudesta. Naisten järjen vähättely ei enää kuulu viralliseen koulutusdiskurssiin, mutta silti ikivanha myytti naisten miestä vähäisemmästä järjestä saattaa esiintyä laahautumana arkiajattelussa. (Haavisto 2000, 28-29).

Sen jälkeen kun tytöt saattoivat aloittaa koulunkäynnin, on tyttöjen koulumenestys poikiin verrattuna ollut vahva. Maarit Lindroosin väitöskirjatutkimus tyttöjen ja poikien luokkahuonekäyttäytymisestä kuvastaa sitä, miten vaikeata on muuttaa perinteisiä käsityksiä tytön passiivisuudesta, kyvyttömyydestä keskusteluun ja helppoudesta jättäytyä taka-alalle. Lindroosin (1997) tutkimus toi esille, että tytöt puhuivat vä-

hemmän kuin pojat tunneilla. Tytöt saivat poikia vähemmän huomiota ja arviointeja. Opettajat liittivät aktiivisuuden erityisesti poikiin, tyttöjen aktiivisuus oli opettajien mielestä vaikeammin hahmotettavaa. Pojat rakensivat tyttöjä enemmän opetusta yhdessä opettajan kanssa. Pojilla oli mahdollisuuksia tyttöjä enemmän vaikuttaa ja ohjailla opetuksen etenemistä esimerkiksi keskeyttämällä opetusta kysymyksillään. Lindroos vertaa, miten rakenteluleikeissään harjaantuneet pojat rakentavat edelleen myös opetustilannetta, sen sijaan vastavuoroisiin kontakteihin ja joustaviin roolileikin taitoihin pohjaten tytöt suostuvat opettajan roolia täydentävään vuorovaikutukseen luokkahuoneessa.

Tytöt menestyvät keskimäärin paremmin kuin pojat ja naiset opiskelevat keskimäärin enemmän kuin miehet. Vaikka tytöt menestyvät koulussa poikia paremmin, on naisten miehiä vaikeampi päästä opiskelemaan haluamilleen aloille. Naisensemistöisillä aloilla suoritettujen tutkintojen yhteiskunnallinen arvostus on vähäisempi kuin mies-ensemistöisten alojen tutkintojen. Erityisopetuksessa on enemmän poikia kuin tyttöjä, mutta poikia on enemmän myös erityisen lahjakkaiksi määritettyjen joukossa. (Lahelma 1996, 9). Tyttöjen joukossa ei siis nähdä niin paljon vaihtelua kuin poikien joukossa. Mikä saa koulussa hyvin menestyneet tytöt menettämään uskon omiin kykyihinsä koulunkäynnin kuluessa ja mikä saa heidät hakeutumaan tai alistumaan yhteiskunnassa tehtäviin, joissa heidän kykynsä jäävät käyttämättä? (Lahelma 1990, 31).

8.7. Tasa-arvoa?

Kiltit tytöt ja riehakkaat pojat on stereotypia, joka sinällään estää helposti näkemästä kiltin pojan ja riehakkaan tytön. Metson (1992, 278-282) tutkimuksessa opettajat kuvasivat luokkansa tyttö- ja poikaoppilaita seuraavasti: ”Tytöt ovat passiivisia, ne käpertyy itseensä, ne ei tavallaan reagoi siihen, minkälaisia päätöksiä luokassa tehdään ja mitä mä sanon, vaan ne kuuntelee ja on kilttejä ja mukautuvat ja katsovat, että mitähän tässä tehdään. Pojat taas, tai ainakin suurin osa pojista, ovat aina ryntäämässä.” Erään opettajan mielipiteen mukaan tytöistä on tullut maan hiljaisia. He sanovat silloin, kun suu avataan melkein väkisin ja tekevät kaiken tunnollisesti. Metson tutkimuksessa pojille sallittiin luokassa enemmän ulospäin suuntautuvaa käyttäy-

tymistä ja poikia otettiin huomioon tyttöjä enemmän. Tutkimuksissa on selvinnyt, että opettajien mielestä kiltit tytöt ovat vähemmän mielenkiintoisempia kuin äänekkäät pojat. Kiltit tytöt helpottavat kuitenkin opettajan työtä ja mahdollistavat opettajien keskittymisen niihin jotka vaativat erityishuomiota. (Gordon & Lahelma 1992, 315-316). Opettajat eivät arvosta tyttöjä, jotka ovat liian sovinnaisia, kilttejä ja sopeutuvia, mutta he eivät arvosta myöskään näiden vastakohtia: tyttöjä, jotka ovat liian äänekkäitä, liian vaativia tai liian kapinallisia ja haastavia. (Keskitalo-Foley 1996, 6).

Opettajat valoittavat oppilaiden käytöstä hyvien tapojen, kiltteyden ja häiriökäyttäytymisen avulla. He kiinnittävät enemmän huomiota tyttöjen hyviin ja poikien huonoihin tapoihin. (Tarmo 1992, 287). Tytöt viihtyvät koulussa keskimäärin poikia paremmin ja arvostavat koulutusta enemmän kuin pojat. He ovat poikia huomaavaisempia ja yhteistyöhaluisempia koulussa, koska luokkahuoneen ihmissuhteet ovat heille tärkeitä. Kosonen kirjoittaa (1998, 26), että kun sukupuolieroihin alettiin kiinnittää huomiota, tyttöjen kiltteys nostettiin huomion kohteeksi; poikien huonompaa koulumenestystä selitettiin sillä, että koululaitos toimi liikaa tyttöjen ehdoilla. Metson (1992, 278-282) mukaan tutuksi on kuitenkin tullut myös kysymys; mikä tyttöjä vaivaa, kun he ovat niin kilttejä, ahkeria ja tunnollisia?

Tasa-arvokasvatus on yksi koulun kasvatustehtävä. Sen tavoitteena on sekä tyttöjen että poikien aseman parantaminen. Koululla on strateginen merkitys perinteisten sukupuolikäsitysten ja -odotusten muuttajana ja avartajana. Onnistunut tasa-arvokasvatus antaa yksilölle mahdollisuuden kasvaa persoonaksi, ei vain tytöksi tai pojaksi. Tasa-arvon edistäminen koulussa edellyttää sen tiedostamista, miten koulu huomioi tytöt ja pojat. Tasa-arvokasvatuksen tavoitteita tarkastellaan kolmen näkökulman valossa: 1. Tytöille ja pojille annetaan tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet toimimiseen yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe- ja työelämässä. 2. Tyttöjen ja poikien opetuksessa pyritään poistamaan stereotyyppiset käsitykset miehen ja naisen roolista 3. Opetuksen ja kasvatuksen välityksellä lisätään tyttöjen ja poikien tietoja naisten ja miesten erilaisuudesta. Tasa-arvokasvatuksen tarkoitus ei ole tehdä oppilaita samanlaisiksi keskenään. Sen sijaan tasa-arvo syntyy erilaisuuden ymmärtämisen ja sen arvostamisen kautta. (Määttä & Turunen, 1991).

Opettajan oppilaille antaman huomion laatu ja määrä ovat selvästi yhteydessä oppilaan sukupuoleen. Viimeaikainen tutkimus on osoittanut, että sekä tyttöjen että poikien keskuudessa on suuriakin eroja, joiden huomiotta jättäminen antaa pinnallisen kuvan sukupuolen yhteydestä oppimiseen ja kasvuun. Sukupuolineutraaleista opetus-suunnitelmista ja opetuksesta huolimatta opetus ja oppiminen sukupuolistuvat aina koulun käytännöissä. (Ruotonen 1996, 5-6).

On oletettavaa, että myöskään kaikki etupulpettitytöt eivät ole keskenään samanlaisia. Osa voi tuntea olevansa ”aidosti” hiljainen muuallakin kuin luokassa, osa voi pitää roolistaan eikä etupulpetista ole silloin kiire mihinkään. Ehkä etupulpettitytöt ovatkin lähempänä etupulpettipoikia kuin takarivin tyttöjä. Tai kuinka paljon kukaan on lopulta lähellä ketään? Ensisijaisesti olemme kai kaikki ensin yksilöitä, vasta siten jonkun tietyn ryhmän edustajia.

Jo pelkästään tutkimuskirjallisuuteen hiljaisen kiltin tytön näkökulmasta perehdyttyäni määreet minulle/etupulpettitytölle olivat negatiivissävyytteisiä monin kohdin. Minua kyllä pidetään tietyllä tapaa hyvänä oppilaana, annahan opettajille työrauhan, toimin tarvittaessa opettajan työparina, en melskaa enkä kapinoi. Jos iso-äänisten tyttöjen ääntä pidetään ongelmana, minä en ole ongelmallinen siitäkään näkökulmasta. Virallisen koulun vaateissa voin edelleen hyvin. Mutta kuitenkin. Toisaalla minusta maalataan mekkoonmutisija ja harmaa. Takarivin melupojat ovat edelleen mielenkiintoisempia, minun koulumenestykseni on ennalta-arvattua ja odotettua, mutta epäonnistumista pidetään minun huonoutena kun taas ennaltaodotettu menestymiseni johtuu lopulta vain ahkeruudestani ja kunollisuudestani. Kun vertaan kirjatiedosta poimittua kuvaa omaan kokemukseeni hiljaisena etupulpettityttöä elämisestä, kuvaukset ja tunnelmat osuvat monin tavoin kohdilleen. Olen koulumatkallani sisäistänyt sen, että hiljaisuus on nynnyjen juttuja.

9. KILTTEYTTÄ

9.1. Roolikiltteys

Edellä käsittelin koulun välittämää kuvaa tytöistä ja pojista oppilaina. Tyttöjen uskotaan ja oletetaan olevan poikia kiltimpiä. Seuraavaksi problematisoin kiltteyttä.

Arvosanat ja luokansisäiset paremmuusjärjestykset pakottavat meidät määrittämään omaa asemaamme johonkin normiin verraten. (Ashner & Meyerson, 211). Koulussa minulla ei ollut juurikaan tilaa kapinoida kiltteyttäni vastaan. Luokan sisäistettyyn normiin kuului, että hiljaiset ovat nynnyjä ja hikkejä, ja sellainen minusta kai vähitellen kasvoikin. Tieteen piirissä käsitteiden määrittely nousee tärkeään asemaan ja mietittäväksi tässäkin tulee, mitä oikeastaan kiltteys (nynnyys/hikkeys ym.) on? Kennellä on oikeat sanat määritellä käsitteet uskottavasti?

Itse olisin melkein taipuvainen kirjoittamaan ”käsittämättömästä kiltteydestä” osoituksena sekä siitä, että kiltteyden yksiselitteinen määrittely osoittautuu vaikeaksi (ellei jopa mahdottomaksi), sitä on siis vaikea käsitteellistää. Toisekseen käsittämättömänä kiltteys puhuu osaltaan siitä, miten kasvatuksessa meihin sisäistyneet ajatukset elävät niin syvässä, että niihin käsiksipääseminen vaatii paljon, emmekä lopultaakaan varmasti ymmärrä kaikkea, miksi mikin on tai mistä tämä ja tuo johtuvat. Ajattelen, että koulun lisäksi kodilla ja kunkin temperamentin sallimilla luonteenpiirteillä on vaikutusta kiltin lapsen kasvatukseen tai sille mitä kilttinä käsitetään. Kiltteys vaihtelee kuitenkin aina ajan ja paikan mukaan. Tutkimuksessani en kuitenkaan lähde pohtimaan kodin ja biologisen perimän mahdollistamaa kiltin ominaislaatua, vaan työssäni käsitän kiltteyden koulussa sosiaalisen tilanteen minulle luomana tai mahdollistavana roolina. Ajattelen siis, ettei kiltteys ole mitään tiettyä yhtä, vaan siihen kietoutuu monimuotoisia säikeitä. Pidän sitä ristiriitaisena kenttänä, koska muiden kirjoitusten ja omien kokemusteni valossa se on mahdollista nähdä hyveen lisäksi paheena. Esimerkiksi Tarmon (1992) tutkimuksessa erotetaan aktiivinen ja passiivinen kiltteys, itse lisäisin tähän kiltteysmäärittelyyn vielä oikean ja väärän kiltteyden.

Oikea ja väärä kiltteys eivät kuitenkaan liity aktiivisuuteen ja passiivisuuteen. Ajattelen ”oikean” kiltteyden välittämisen moraalien kautta syntyneenä tavoiteltavana asiana. ”Väärä” kiltteys puolestaan on oman itsen ja oman arvon polkemista, se on mielistelyä ja toisten tahdon toteuttamista oman itsen näkymättömyyden kustannuksella. Omina kimmokkeina työlleni toimivat passiivinen ja väärä kiltteys.

Toisten tekstien valossa kiltti näyttäytyy monesti ulospäin iloisena ja tyytyväisenä lapsena, kaikki on aina hyvin ja hymy herkässä. Sisimmässä voikin näkyä toisin. (Niemi 2003, 75). Aito ilo ei viihdykään roolihymyn takana (Valtavaara 2003). Mikkolan (2002, 65) tutkimuksessa eräs toisten tahtoon taipuja kuvaa asian näin: *”En oikeastaan koskaan ole osannut olla oma itseni siinä määrin kuin haluaisin. Olen aina tahtomattani myötäillyt minua itsevarmempien ihmisten tahtoa ja tuntenut oloni aina hieman ulkopuoliseksi missä tahansa porukassa.”* Oma itse on hukassa.

Kun kirjoitan roolikiltteydestä, tarkoitan että kiltteys ei kata koko minää, se on tietty osa minästä. Tiedetyt tilanteet aktivoivat kiltteyden, muistuttavat mieleen vuosien varrella opitut vuorosanat, tai sen ettei niitä ole.

Roolit ovat yllättävän sitovia, vaikka toisaalta voivat kuitenkin muuttua matkalla ja samalla ihmisellä on olemassa useita eri rooleja samanaikaisesti tilanteista riippuen. (Roti 1999, 89). Oman etupulpettityön roolini koen seuranneen minua koko koulumatkani ajan. Oppimiskokemukset koulussa ovat Välijärven (1999) mukaan ratkaisevia elinikäisen oppimisen orientaation synnylle. Ajattelen oppimiskokemusten olevan osaltaan sidoksissa siihen rooliin, joka koululaisille luokassaan mahdollistuu ja todentuu. Tämän päivän valinnoilla luomme huomisen maailmaa, sen taitoja, arvoja, asenteita ja toimintamalleja. Roolin, jonka annamme lapselle ja nuorelle tämän päivän koulussa, kohtaamme huomispäivän työelämässä, kanssakäymisessä ja yhteiskunnan rakentamisessa. Kasvatuksen ja koulutuksen eettistä vastuuta ei voi Välijärven mukaan korostaa liikaa.

9.2. Kiltteyden sukupuolittuneet representaatiot koulussa

Marjatta Tarmo tarkastelee opettajien käsityksiä oppilaiden käytöksestä, työtavoista ja kouluosaamisesta sukupuolinäkökulmasta katsottuna. Tarmon haastattelemat opettajat valottivat oppilaidensa käytöstä hyvien tapojen, kiltteyden ja häiriökäyttäytymisen kautta. Heidän mukaansa tytöt ja pojat eivät juurikaan eroa toisistaan hyvien tapojen suhteen, mutta käsityksissä kiltteydestä esiintyi sekä määrällisiä että laadullisia eroja poika- ja tyttöoppilaita koskien. Kiltteys nähdään peruskoulun alemmilla luokilla enemmän tyttöjen kuin poikien ominaisuudeksi. Tytöt näyttäytyvät annettuja normia kunnioittavina oppilaina, kun taas pojat ottavat vapauksia suhteessa normeihin. Kiltteys-käsitteen monitahoisuus paljastuu Tarmon (1992, 286-288) haastatteleminen opettajien pohdinnoissa tyttöjen ja poikien erilaisesta tavasta olla kiltti ja siitä mitä kiltteys on. Ihanteellisessa kiltteydessä tasapainottuvat tottelevaisuus, vastuu ja oma-aloitteisuus ja siihen liittyy myös toisen huomioon ottaminen sekä aktiivisuus, tai ainakin passiivisuuden puute. Tottelevaisuuden rinnalla kiltin oppilaan kuvaan liittyy myös satunnainen säännöistä poikkeaminen, tällainen säännöistä poikkeava kiltteys liitetään Tarmon haastattelujen perustella nimenomaan poikiin. Tyttöjen kiltteys vaikuttaa Tarmon mukaan ainakin osittain olevan ristiriidassa ihannekiltteyteen liittyvän aktiivisuuden kanssa. Tytöt ovatkin passiivisen kilttejä. Ihannekiltteyden rinnalla opettajien käsityksissä kiltteyteen yhdistyi negatiivisia määreitä kuten mielistely ja rajoittuneisuus, ja tällainen kiltteys liitettiin ainoastaan tyttöihin.

Ihannekiltteydestä ja kiltteyteen liittyvistä negatiivisista määreistä puhuttaessa on tärkeää huomioida ristiriitaisuus, johon kiltit tyttöoppilaat törmäävät. Tarmo huomauttaakin, että tutkimuksen mukaan tyttöjä palkitaan kiltteydestä ja heiltä odotetaan mukautuvan oppilaan roolia, mutta kun he sitä toteuttavat, siihen alkaakin liittyä kielteisiä sävyjä.

Haaviston (2000, 59) tutkimuksessa kiltteys määritellään ominaisuutena, toimintatapana ja luonteenpiirteenä:

1. Kiltti oppilas on huolellinen, tunnollinen, ahkera, sopeutuva ja avulias
2. Positiivista kiltteydessä on kuuliaisuus ja tottelevaisuus sekä esimerkiksi tiedonhaluna ilmenevä aktiivisuus. Kiltti oppilas huomioi muut ja ottaa vastuun teke-

misistään. Hän on rehellinen, ystävällinen ja myönteinen koulua ja opettajia kohtaan.

3. Kiltti oppilas tekee kyseenalaistamatta niin kuin käsketään, myöntyy passiivisesti, jopa alistuu. Kiltteydessä nähdään epävarmuutta ja uskalluksen puutetta ylittää auktoriteettien määräämiä rajoja. Epävarmuus johtaa hyväksynnän hakemiseen ja miellyttämiseen.
4. Tottelevainen ja sopeutuva oppilas on helppo oppilas kokonaisuuden kannalta. Kiltti oppilas ei näytä opettajalle pahantuulisuuttaan.
5. Kiltti oppilas on harmiton ympäristölleen. Hän ei häiritse tunneilla vaan tukee koulutyöskentelyä seuraamalla opetusta. Kiltti oppilas ei kapinoi tai kapinoi hiljaisesti. Kiltti oppilas ei kiusaa ketään eikä halua loukata ketään. Kaiken kaikkiaan hän pyrki toimimaan aina tilanteen mukaan.

Haaviston tutkimuksessa kilttien tyttöjen kiltteyskäsitys on varsin negatiivinen. Kiltit tytöt eivät ole suosittuja, vaan nörttejä ja hikareita, hiljaisia hissukoita, jotka tekevät aina läksyjä. Kiltteys on nössöilyä, toisten tahtoon alistumista ja oman mielipiteen muuttumista toisten mielipiteiden mukaan. Negatiivisten sävyjen vuoksi kiltin leimaa ei mielellään kanneta. (Haavisto 2000, 59).

Kiltin oppilaan kohtaamaa ja kiltteyskäsitteen sisältämää ristiriitaa voi lähteä tarkastelemaan piilo-opetussuunnitelman valossa. Piilo-opetussuunnitelman vaatimukset kohdistuvat yksilölliseen työskentelyyn ja tarkkaavaisuuteen, odottamiseen ja hiljaa paikallaan istumiseen. Oppilaan on unohdettava omat kokemuksensa ja toteltava opettajaa. Näistä vaatimuksista tottelevaisuus liittyi Tarmon (1992, 288) tutkimuksessa opettajien käsityksissä ihannekiltteyteen, mutta kaiken kaikkiaan vaatimukset näyttäisivät johtavan ihanteellisen aktiivisuuden sijaan negatiivisena koettuun passiiviseen kiltteyteen. Kiltteyden ristiriitaisuus tulee vastaan myös siinä, että piilo-opetussuunnitelman passiiviseen kiltteyteen johtavat vaatimukset ovat enemmän tai vähemmän välttämättömiä siedettävälle olemassaololle traditionaalisessa luokkahuoneessa. Gordonin ja Lahelman mukaan (1992, 315) kiltit tytöt helpottavat opettajan työtä ja mahdollistavat opettajien keskittymisen esimerkiksi opetustapahtumaa häiritseviin ja oppimisvaikeuksista kärsiviin oppilaisiin.

Etupulpettiin piiloutunut oppilas löytää siis toisen piiloisen, opetussuunnitelman, joka käskee olemaan paikoillaan, olemaan hiljaa, odottamaan vuoroaan. Voi siis ajatella, että vaikka etupulpettitytön tila on pieni, hiljainen ja näkymätönkin, se on silti tärkeä. Etupulpetissa kasvaa (ainakin jonkin asteisia) rauhanturvaajia.

Kiltteys ja hiljaisuus liitetään koulua koskevissa asioissa usein tiiviisti yhteen. Kun olet kiltti, käyttäydyt hyvin, istut paikallasi - olet hyvä. Tolosen (2001, 257-258) tutkimuksen mukaan hyvä ja huono oppilas eivät olekaan tiettyjä henkilöitä koulussa. Ennemminkin hyvä ja huono oppilas ovat oppilaiden tarkan havainnoinnin perusteella syntyneitä strategioita, joiden perusteella koulussa toimitaan koulun institutionaalisessa järjestyksessä ja sosiaalisissa suhteissaan. Nuorten käsitykset ihanteellisesta oppilaasta kertovat enemmän koulun pedagogisesta ja kurinpidollisista käytännöistä kuin heidän luonteestaan ja persoonallisuuksistaan. Kurinpidolliset ja kunnollisuuden vihjeet liittyvät koulussa usein fyysiseen liikehdintään ja hallitsemattomaan puheeseen. Oppilaiden muodostaman tulkinnan mukaan ihanteellinen oppilas on virallises- sa koulussa hiljainen oppilas. Äänenkäyttö ja hiljaisuus jännittyvät oppilaskulttuuris- sa tämän virallisen koulun oppilasihannetta vasten. Äänenkäytön tai hiljaisuuden kautta nuoret muodostavat käsityksiä oppilaina ja sijoittavat toisensa luokan sosiaali- seen järjestykseen. Hiljaiset ja kiltit, meluisat ja häiriköivät tyttö- ja poikaoppilaat asetetaan paikalleen sukupuolten järjestyksiin.

Tolosen tutkimus sopii yhteen sen oman työni löydöksen kanssa, ettei kiltteys/hyvyys koulussa ole välttämättä aidointa minääni, vaan se on tietty rooli, tietty strategia, jonka mukaan koululuokassa voi etupulpettityttönä toimia. Ja vaikka en olisikaan hyvä, minusta luokan sosiaalisessa ilmapiirissä tulee sellainen.

9.3. Vuoron odotusta ja periksiantoa

Tyttöjen kasvatuksessa korostetaan kiltteyttä, tottelevaisuutta ja muiden miellyttä- mistä. Heitä ei opeteta aktiivisesti pitämään puoliaan; tytöthän eivät tappele. Vaikka naiset kokisivatkin tilanteen epämiellyttäväksi, he monesti väistyvät ja myötäilevät edes ajattelelatta muita vaihtoehtoja. Naisille on tyypillistä, että he huolehtivat mui- den itsetunnon säilymisestä. Siksi oman itsen puolustaminen, saati toista vastaan

hyökkääminen, on heille usein vaikeaa. (Kangas 1995, 111-112). Naiset, jotka jo pikkutyttöinä ovat oppineet olevansa vähempiarvoisia kuin toiset, muodostavat minäkäsityksen, joka vastaa näitä sisäänrakennettuja odotuksia. Minäkäsitys vakiintuu osaltaan siksi, että ihmisen muisti on valikoiva. Muistamme paremmin asioita joiden muistamiseen olemme (tietoisesti tai tiedostamattomasti) orientoituneet. (Erhardt 2000, 107).

”Ei kannata hermostua, jos pojat etuilevat. Pojat on poikia. Ole hiljaa, ei kannata suututtaa puolisoa, hyvä mies se on. Tee nyt ylitöitä, älä laske tunteja. Ole iloinen siitä että sinulla nyt on se työpaikka” (Heiskanen 2001). Kilteille tytöille on kouluaikana selvää, että koulubussijono muodostuu kahden kerroksen väestä: ensimmäiseksi asettuvat pojat saapumisjärjestyksessä, sitten tytöt. Kiltti tyttö luovuttaa paikkansa ja on valmis joustamaan, hän ei asetu vastarintaan. Koska kiltti ei koskaan sano vastaan, hänestä ei ole vastustusta tappelussa. Hän on aina valmis antamaan periksi, hänenhän nyt ei koskaan ole niin väliä.

Oman kiltteyteni tutkimusmatkalla tein outojakin huomioita:

Kun olen ollut koirani kanssa lenkillä ja naapuritalojen koirat ovat olleet irti, koirat ovat ärhennelleet keskenään. Mielessäni olen sanonut omalle koiralleni, että anna sinä nyt periksi, älä sorru tuollaiseen tappeluhakuiseen haukkumiseen. Eihän sanoillani paljon painoarvoa tuossa tilanteessa ole koskaan ollut, mutta se ei ole tuntunut estävän minua ajattelemasta, että niillä pitäisi olla, että oman koirani pitäisi käyttäytyä jotenkin kilttimmin kuin koirat yleensä. Nyt näen, että kai siinäkin jotenkin olen peilannut omaa kiltin asentoani rähjöötsijiin. Kiltin rooli hartioillasi sä olet jotenkin erilainen kuin muut, sun pitää käyttäytyä jotenkin muita paremmin ja jos sä tappelet, sä kuitenkin häviät. Niele siis kiukkusi ja haukkusi.

Edellä koulua käsittelevässä kappaleessa todettiin, että omaa nimettyä paikkaa koulussa vartioidaan tiukasti ja että (valta)paikoista käydään luokassa jatkuvaa taistelua. Riiteleminen ja oman aseman ja paikan puolustaminen osoittautuvat kilteille monesti kuitenkin vaikeiksi asioiksi. Toisaalta esimerkiksi omalla kohdallani etupulpettityön paikkaani minun ei tarvinnut koululuokassa puolustella, sillä hiljaiseen tilaan ei ollut tungeksintaa. Sen sijaan omista etuuksista kiinni pitäminen on tuntunut aina vähän vaikealle. Valtavaaran (2003), Mattilan (1999) ja Heiskasen (2001) kirjoituksista

löysin itselleni vertaisia. Heiskasen sanoin: ”*Joskus koen, että ne, jotka puhuvat paljon, kävelevät minun ylitseni.*”

Siltä, joka aina on sopuisa, ei voida odottaa, että hän nousisi muita vastaan. Lapsi ei opi riitelemään rakentavasti, koska hän ei ole koskaan oppinut esittämään eriäviä mielipiteitään ja puolustamaan näin itseään. (Miller 1986). Aggression tunteet ja frustraatiot kuuluvat kuitenkin jokaisen ihmisen normaaliin terveeseen tunne-elämään. Liian kiltti on puolustuskyvytön muiden ihmisten edessä, eikä hänellä ole välineitä purkaa omaa pettymystään ja pahaa oloaan. Tukahdetut tunteet patoutuvat ihmisen sisään sanattomaksi ahdistukseksi. Ahdistus voi ilmetä ylenmääräisenä sopeutuvaisuutena ja joustavuutena. Kiltti tyttö ei uskalla sanoa vastaan, koska hän pelkää, että vihaisena ja kiukkuisena tyttönä häntä ei rakastettaisi. Kiltteillä tytöillä on tarve pyrkiä miellyttämään toisia, minkä vuoksi pahat sanat ja omat loukkaantumisen ja hylätyksi tulemisen tunteet patoutuvat kurkkuun. (Jokinen 1997, 156). Turhautumisen ja kiukun tunteet alkavat käsittelemättöminä kuitenkin verottaa tehokkuutta, toimintakykyä ja –halua. (Roti 1999, 180).

Tytöt kypsyvät sosiaalisesti poikia varhemmin, sillä heidän tapansa ilmaista aggressioita muistuttaa aikuisille tyypillisempää epäsuoraa sosiaalista aggressiota. Harjaantuessaan sivuuttamaan itsensä ja omat mielihalunsa tytöt oppivat antamaan sijaa muiden tarpeille ja vastaamaan ympäristön odotuksiin. Vastuurationaalinen toiminta mukautuu yhteisiin päämääriin, jatkuvuuteen ja vuorovaikutukseen: siinä toimintaa arvioidaan kokonaisuuden ja seurausten kannalta ja omat valinnat sopeutetaan muiden valintoihin, mikä johtaa helposti valtapyrkimyksistä luopumiseen. (Näre 1992, 26-29).

9.4. Opettajien suosikkeja ja harmaavarpusia

Kilttejä tyttöjä leimaa usein näkemys suosikkiasemasta opettajan silmissä, etupulpettilainen on opettajan apulainen, helppo ja tunnollinen oppilas. Kososen (1998, 127-128) mukaan opettajien suosikkien kadehdittu asema ja heidän menestyksensä voi lähemmässä tarkastelussa paljastua näköharhaksi. Opettajan ja suosikin suhde voidaan nähdä holhoussuhteena. Suosikista tulee riippuvainen holhoojastaan; tästä suh-

teesta tulee ainutlaatuinen ja kahdenkeskeinen. Suosikkijärjestelmä asettaa kelpaavat ja kelpaamattomat tytöt vastakkain. Nämä symbolisesti hyvän ja pahan tytön mielikuvat kertovat, että naisen valta on miellyttämisessä, viehätysvoimassa ja alistumisessa. Itse ajattelen opettajan suosikkiasemaan päätyvän tai siihen pyrkivän olevan aktiivinen kiltti. Passiivinen kiltti harmaavarpunen jää näkymättömänä, mauttomana ja hajuttomana usein opettajan katseen tavoittamattomiin. Erilaisten luonteidensa vuoksi aktiivinen ja passiivinen kiltti kohtaavat koulussa erilaisia ongelmia. Juuri aktiivinen kiltti on hän, josta tulee tarvittaessa opettajan apulainen ja järjestyksenpitäjä. Aktiivinen kiltti menestyy erinomaisesti ja on vahvassa asemassa luokan sosiaalisessa ympäristössä. Hän ei kuulu luokan mölyäjiin, mutta häneen uskotaan ja luotetaan, hänellä on luottamusoppilaan työnkuva. Suorittaminen ja hyvän esikuvaksi asettaminen saattaa ennen pitkää uuvuttaa mallioppilaan. Oppiminen ja arvosanaasteikolla menestyminen eivät takaa oppimisen sisäistä mielekkyyttä. Toisaalta opettajan osoittama suosio voi herättää muissa oppilaissa kateuden tunteita, jolloin suosikin asema luokassa vaikeutuu. Osaamisensa vuoksi aktiivinen kiltti saattaa myös jäädä vaille tunnustusta, koska hänen hyviä suorituksiaan pidetään itsestäänselvinä. (Mattila 1999, 33).

Passiivisen kiltin etupulpettiasema on erilainen. Hiljaisuutensa vuoksi tällaista oppilasta pidetään usein automaattisesti myös hyvänä oppilaana, vaikka todellisuudessa asia voi olla päinvastoin. Työssäni kohdistan katseeni kuitenkin passiiviseen menestyjään. Ongelmaksi muodostuu oman äänen ja näkymisen puuttumattomuus. Mattila (1999, 31) arvelee, että yksi passiivisen kiltin oppilaan ongelmista saattaa olla opettajan ja passiivisen kiltin oppilaan välisen tunnesuhteen puuttuminen. Kiltti ja tilanteeseensa sopeutuva harmaavarpunen on luokassa sellaisessa asemassa, ettei opettaja joudu kiinnittämään häneen erityistä negatiivista tai positiivista huomiota. Edessä istuva hiljainen on juuri niitä oppilaita, joiden nimi muistuu viimeisenä mieleen.

9.5. Kilttiä kasvatusta

Kouluikä merkitsee olennaista muutosta lapsen kehityksen kulkuun. Sosiaaliset suhteet ja lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät lisääntyvät. Peruskoulun opetussuunni-

telmassa yleissivistävät tavoitteet ilmentävät yhteiskunnan arvostuksia ja ne myös pyrkivät ohjaamaan kasvatusta yhteiskunnassa tarpeellisten tietojen ja taitojen omaksumiseen. Perinteinen auktoriteetteja kunnioittava yhteiskunta suosi kiltteyttä. Nyt individualismin ja tehokkuuden aikana kiltteys voidaan kokea uhkana. Kiltti on vaarassa jäädä jalkoihin, hän ei pärjää. (Mattila 1999, 17).

Vanhoissa kouluuapisissa tärkeimmät moraaliset hyveet ovat kaikinpuolinen kiltteys, tottelevaisuus, kuuliaisuus, heikompiin kohdistuva auttavaisuus ja epäitsekkyyks. Osin nämä hyveet ovat sukupuolispesifisti tyttölapselle haluttuja ominaisuuksia, hyvää poikaa ei määritetä näin voimakkaasti kuuliaiseksi vaan poikaan asettuvat aktiivisemmat hyveet: rohkeus, urhoollisuus ja itsenäisyys. (Koski 2001, 50). Meidän yhteiskunnassamme vallitsevien stereotyyppien mukaan tytön tulee olla usein kuitenkin edelleen hiljainen, kiltti, siisti, sosiaalisesti sopeutunut, tunnollinen, tarkka, hienotunteinen, auttavainen, ihmissuhteisiin kykenevä, toisia ajatteleva, viehättävä ja suosittu (Määttä & Turunen 1991, 56). Perinteisten vaateiden ja modernin haasteiden välisessä ristiriidassa tytöt harjaantuvat tasapainoilemaan altruismin ja individualismin välimaastossa. (Haavisto 2000, 26-27).

Olen käsitellyt kiltteyttä työssäni opittuna roolina. Pulkkinen (1996) tutkimus lapsesta aikuiseksi antoi viitteitä siihen, että tyttöjen passiivisuus ja heikko suoritustietun- to saattavat ennakoita passiivisuutta ja työelämässä syrjäytymistä aikuisuudessa. Olisiko aika siis opetella toisiakin rooleja?

9.6. Kiltin kipuja

Kilttiä oppilasta kuvataan positiivisilla ominaisuuksilla, mutta tosiasiaassa tällaista oppilasta kohtaan saatetaan tuntea myös halveksuntaa. Luokan sosiaalisessa verkostossa kiltti oppilas on usein mukautuva myötäilijä, joka ottaa osaa luokan toimintoihin, mutta ei ole vaikutusvaltainen. Hän jää näkyvien oppilaiden varjoon. Kiltit oppilaat ovat usein syrjityssä asemassa, joko omasta tahdostaan tai muiden torjumana, myönteinen sosiaalisuus ilmenee kilteillä oppilailla ystävällisyytenä ja auttavaisuutena sekä hyvätapaisuutena. Alistuminen, arkuus ja riippuvaisuus muista ovat niitä

piirteitä, jotka kuvastavat sosiaalisten kykyjen heikkoutta. Kiltteyden ongelmista huomattavimpia on huomiotta jääminen. (Mattila 1999, 34).

Kiltteys ei siis takaakaan vahvaa ja onnellista elämää. Kiltteyden ongelmallisuutta on kuitenkin vaikea nähdä, koska kiltteyttä on toisaalta pidetty suurena hyveenä ja kiltin ihmisen moitteeton ulkokuori on hämännyt kaikki. Kiltteyden roolihymy kuuluu luontevana osana monen kiltin elämään. Kiiltokuvat ovat kauniita, ja kunnon kiltti yrittää sisukkaasti saada oman ulkokuorensa näyttämään samanlaiselta: ehjältä, täydelliseltä, kauniilta, kaikkia miellyttävältä. Sisimmän säröt, kuprut ja tyhjiys tulee peittää. (Valtavaara 2003, 79).

Kiltteyden kipulistassa on mainittu mm. seuraavat asiat: riittämättömyys, kelpaamattomuus, vaativuus, stressi, rentoutumattomuus, syyllisyys, turvattomuus, rajattomuus, viha, katkeruus, tahdottomuus, rakkaudettomuus, tunteettomuus, luottamattomuus, huomaamattomuus, epäitsenäisyys, pelko, itseviha, passiivisuus, puolustuskyvyttömyys, itsensä vähättely, itsensä hyväksymättömyys, aliarvioiminen, ujous, arkuus, ahkeruus, suorittaminen, ansaitseminen, miellyttäminen, vaikeneminen, väsyminen, näytteleminen, tukahduttaminen, toisten kuunteleminen, passaaminen, alistuminen, vetäytyminen. (Valtavaara 2003, 88). Kiltteydestä kärsivät tuntuvat Aukian (2001, 9) mukaan kantavan sisimmissään hyvin samankaltaista tuskaa.

Kiltteys näyttää alkuperältään Valtavaaran (2003, 38-49) mukaan olevan jonkinlainen suojautumis- ja selviytymiskeino. Kiltteyden määreitä paperille asettaessa tekstissä soivat mollisävelet ja kiltin Valtavaaran tavoin herään kysymään: Näinkö kamaaliin kahleisiin olen tajuamattani suostunut yrittäessäni olla mahdollisimman hyvä?

9.7. Perfektionismia – human doing

Kiltin ja menestyvän oppilaan roolissa epätäydellisyys ja vajaus tulee usein sulkea itsen ulkopuolelle. Pärjäämisestä koulussa voi tulla itseisarvo edes miettimättä sitä, ketä varten koulussa onkaan. Perfektionismi ajaa aina vain parempiin suorituksiin tai lamauttaa niin, että oppilas alkaa välttämään suorituksia. Ilo oppimisesta on kummassakin tapauksessa jättäytynyt jo alussa taka-alalle. Oppilas ei koulussa olekaan

enää human being vaan hänestä on tullut human doing. Tunne, että aina pitäisi tehdä enemmän, värittää kaikkea mihin he ryhtyvät, eikä mikään koskaan riitä. (Ashner & Meyerson, 116, 129) He eivät voi sietää vasta-alkajana olemista, vaan odottavat tietävänsä ja osaavansa heti kaiken. (Roti 1999, 89).

Tunnistan ylläolevasta osin itseni.

Tenttiin mennessäni musta tuntuu, että lukeminen on aina jäänyt liian vähiin. Nolostun. Yritän muistuttaa itseäni siitä, miksi oikeastaan noloilen ja kenelle? Tämän lisäksi keskeneräisistä töistä puhuminen on itselleni vaikeaa, koska kaiken pitäisi tietyllä tapaa olla omasta mielestä täydellistä ja valmista ennen kuin voi esitellä omia töitään. Vaikka periaatteessa tiedän varsin hyvin, että kukaan ei ole seppä syntyessään, se ei kuitenkaan ole tuntunut estävän minua ajattelemasta, että minun pitäisi olla. Kun minun pitäisi palauttaa esseet, olen tehnyt ne määräaikaan mennessä lähestulkoon valmiiksi. Palautuspäivänä ajattelen, että esseeni voisi olla parempikin, aivan niin kuin opettajalle tai minulle itselleni ei kelpaisi sellainen keskitasoinen tai keskitasoa hieman parempi tuotos. Ajattelen, että sellaista työtä saisi hävetä eikä häpeily ole omiaan innostamaan.

Mediakirjoituksista voi lukea ns. täydellisistä naisista, jotka ovat menestyviä uranaisia, kilttejä kotiäitejä, ahkeria perheenemäntiä ja kaikkea yhtä aikaa. (Lånström 2000 ; Kirkko & Kaupunki 2003, 23). Täydellisyyden tavoittelu saa kuitenkin voimaan pahoin. Kiltit työt, jotka yrittävät olla kaikkea ja kaikessa ja aina vastata muiden odotuksiin ja omaan täydellisyydenkaipuuseen, väsähtävät ja palavat loppuun, vaikka median supernainen pystyy sovittamaan yhteen kolme erilaista roolia ilman ongelmia: hän on loistava äiti, suurenmoinen puoliso ja hänellä on vaativa työ, josta hän suoriutuu erinomaisesti. Rotin (1999, 91-92) mukaan naistenlehdet nostavat supernaiset malleiksi vaatimattomin pärjääville naisille. Nämä naiset ovat usein politiikkoja, taiteilijoita, tiedenaisia tai muita julkisuuden henkilöitä, jotka käsittämättömällä tavalla pystyvät elämään tehokasta ja onnelliselta vaikuttavaa elämää. Julkisuuden luoman kuvan pinnanalaiset salaisuudet paljastuvat iltapäivälehtien sensaatio-otsikoissa, kun unelma supernaisesta muuttuukin yllättävän avioeron tai muun kriisin myötä. Sen jälkeen supernainen kirjoittaa tunnustuksellisen elämäkerran, jossa kuvataan kulissien takaista vuosia jatkunutta masennusta ja uupumusta, jota ei voitu häpeän vuoksi näyttää kenellekään saati edes itselle myöntää. Kilttinä koulutyttonä opittu tapa vastata muiden odotuksiin tuntuu raskaalta vaatimukselta.

”Maija on 21-vuotias biokemian opiskelija ja entinen kestävyysjuoksija. Aina hyvä koulussa, itsenäinen jo teininä. Nyt hän kärsii masennuksesta, ahdistuksesta, unettomuudesta ja bulimiasta.” (Niemi 2002). Masennuksesta kärsivät nuoret naiset ovat kilttejä ja empaattisia, niitä tyttöjä, jotka noudattivat sääntöjä ja halusivat täyttää muiden toiveet. Tämän päivän nuoret naiset kasvatettiin uskomaan, että koulutus takaa turvatuksen tulevaisuuden. Niinpä tyttäret tekivät kaiken oikein: saivat kokeista kiitettäviä, hankkivat koulutuksen ja rakensivat ansioluettelon. Masennus tulee siitä, että täyttää kaikki kirjoitetut ja kirjoittamattomat odotukset ja alkaa odottaa palkintoa. Kun sitä ei tule, tuntee itsensä nöyryytetyksi, hylätyksi ja huonoksi. Koulutuksessa, harrastuksissa ja parinvalinnassa on niin paljon vaihtoehtoja, että jos tyytyy ensimmäiseen, tuntee helposti jäävänsä jostain paitsi. Jos elämä on yhtä kaaosta, omaa vartaloaan voi yrittää hallita, monilla masentuneilla kilteillä onkin syömishäiriö. (Niemi 2002 ; McLean Taylor ym. 1995, 25).

Ehrhardt’n (2000, 11-12) mukaan nykynainen on ristiriitojen repimä. Hän on itsenäinen ja ajaa tahtonsa usein läpi, mutta potee toisaalla huonoa omaatuntoa. Hän haluaa lyödä itsensä läpi, mutta ei tahdo loukata ketään, hän haluaa päästä tavoitteeseensa, mutta ei jyrätä ketään alleen, hän haluaa olla kriittinen, mutta ei parjata ketään. Hän on kaunis, reipas, hoidettu, energinen. Niemen (2003) kirjoituksen mukaan naisten oikeudet, joiden puolesta edellinen sukupolvi kamppaili, tuntuvat nyt vaatimuksilta. Naisten urakehitystä tutkineen Outi Raehalmeen (1998) mielestä vahvuuteen sairastuneet nuoret naiset eivät välttämättä näe, että raataminen veren maku suussa ei kerro vahvuudesta. Suurempaa vahvuutta monisuorittajilta vaatisi päätös pitää taukoa töistä ja tulla vähemmällä toimeen. Vähemmän kuin täydellinen ei tarkoita samaa kuin huono. Keskinkertaisuuden kammosta pitäisi Niemen (2003) mukaan palata keskinkertaisuuden kunnioitukseen.

9.8. Kilttejä huijareita

Kiltteihin tyttöoppilaisiin liitetään usein koulussa menestyminen, vaikka heitä ei lahjakkaiksi kutsuttaisikaan. Huijari-ilmiö, tuhkimokompleksi ja perfektionismi ovat itsetunto-ongelmien ilmenemismuotoja, jotka liitetään erityisesti lahjakkaisiin naisiin. Huijari-ilmiö kuvaa naista, joka ei luota omiin kykyihinsä, vaan selittää onnis-

tumisensa johtuvan ulkoisista tekijöistä. Nainen tuntee menestyvänsä vaikkapa ahkeruutensa tai viehättävyytensä ansiosta, ei oman lahjakkuutensa ansiosta. Menestyksen myötä hän pitää itseään huijarina, joka on onnistunut huijaamaan muut luulemaan häntä lahjakkaaksi. Huijaus herättää syyllisyyttä, jolloin nainen entistä enemmän ahkeroi peittääkseen lahjattomuutensa. Tuhkimokompleksi kuvaa naista, jolla olisi mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja haasteiden vastaanottamiseen, mutta joka ei kuitenkaan ole psykologisesti valmis itsenäiseen ja vastuulliseen päätöksentekoon. Tuhkimokompleksille alttiina ovat lahjakkaat tytöt, joiden kodeissa saavutuksia ja riippumattomuutta vähätellään. Heidä ei ole kasvatettu pitämään puoliaan tai olemaan itsenäisiä, vaan päinvastoin heidät on opetettu mukautuviksi ja epäitsenäisiksi. Perfektionismi kuvaa lahjakkaita henkilöitä varsin yleisesti. (Raehalme 1998).

Pyrkimys täydellisiin suorituksiin johtaa ihmisen arvioimaan itseään ja omaa arvoaan suoritustensa kautta. Ulkoiset kriteerit syrjäyttävät sisäisen tyydytyksen ja harrastuneisuuden toiminnan motiivina. Uhkana perfektionismissa on myös jatkuva virheiden välttäminen, mikä voi johtaa alisuoriutumiseen. Normaalin perfektionismin voi nimetä myös täydellisyyden tavoitteluksi. Siinä missä täydellisyyden tavoittelija työskentelee seminaarityönsä kanssa ahkerasti, palauttaa sen ajallaan ja tuntee hyvää mieltä työstään, perfektionisti tekee kolme käsikirjoitusta valvoen öitä työn kanssa. Hän palauttaa sen myöhässä, koska työ kaipasi vielä viimeistelyä ja tuntee huonoa omaatuntoa työn vuoksi. Korostunut vastuuntunto ja tunnollisuus ovat yksi yleisimmistä naisten perfektionistisista piirteistä. (Raehalme 1998, 177-179).

Lahjakkaiden tyttöjen ja naisten itsetunto-ongelmat voivat helposti johtaa alisuoriutumiseen opinnoissa ja ammattihaaveissa. (Emt., 181). Ohjaudumme ulkoa ja etsimme omaa arvoamme toisista. Ajaudumme pakonomaiseen toisten hyväksynnän etsimiseen, miellyttämiseen ja suorituskaskeisyyteen, koska emme muuten ole olemassa. Hylkäämme jatkuvasti itsemme, omia tunteitamme, tarpeitamme, arvojamme, ajatuksiamme, ja lahjojamme tullaksemme hyväksytyiksi.

Miellyttämään pyrkivä tyttö/nainen joutuu kohtaamaan ristiriitaisia tilanteita, kaikille ei voi vastata kyllä eikä kaikissa tilanteissa, kaikkia on mahdotonta miellyttää. (Arjava 2002, 40-41). Täydellisyys on mahdotonta sekin. Eikö vähempi suorittaminen sitten riittäisi? Niemen (2002) haastatteleva Maria vastaa: ”*Ei se niin helppoa ole.*”

Itsensä kanssa täytyy kamppailla koko ajan, että on lupa haluta vähemmän”. Kun suorituksista on tullut itsearvon mittari, on vaikea kuvitella, mitä olisi ilman niitä. Vasta kamppaillessaan gradun, masennuksen, ja syömishäiriöiden kanssa Maria on tajunnut, että hän olisikin halunnut tehdä jotain käsillään. Kilttiä menestystä voi vai- vata ikuinen riittämättömyyden ja alemmuudentunne ja hän saattaa juosta saavutus- ten perässä loputtomiin. Yksi tapa on opiskella yhä pidemmälle ja aina uusia asioita. Siitä hyötyy moni tieteenala, kenties koko yhteiskunta. Mutta miten voi hän, joka teki tämän kaiken vain päteäkseen, näyttääkseen itselleen ja muille, että pärjää, että on jotain? Onko hän vieläkään tyytyväinen itseensä? (Valtavaara 2003, 116-117).

Uusikylän (2000, 145) mukaan perfektionisteille luovat ainakin kaksi piirrettä vaka- van mielenterveydellisen uhan. Ensimmäinen piirre on pyrkimys täydellisiin suori- tuksiin ja jatkuvaan virheiden välttämiseen. Monet mittaavat itseään ulkoisten kritee- rien perusteella eikä sisäisen tyydytyksen ja harrastuneisuuden sävyttämien aikaan- saannosten perusteella. Koulusaavutuksilla on monille lahjakkaillekin ensisijaisesti ulkoista arvoa; ne tyydyttävät vanhempien ja opettajien odotuksia. Perfektionismi koulussa on monelle yritys korvata muilla alueilla koettua huonommuuden tunnetta. Leppiaho (1996, 45) kysyy; pitäisikö kaikki suorittaminen lopettaa ja aloittaa alusta, siitä tärkeimmästä: omasta itsestä, omasta elämästä?

Kiltti ja kuuliainen (tyttö-)oppilas ei luultavimmin haluaisi huijata ketään. Silti omis- ta kyvyistä ja osaamisesta puhuminen tuntuu vieraalle ja jopa väärälle. Usko omiin taitoihin horjuu – siitä huolimatta kokeista voi saada kiitettäviä.

9.9. Alisuoriutunut suorittaja

Alisuoriutuminen eli se, että ihminen ei suoriudu tehtävistään kykyjään vastaavalla tavalla, nähdään heikon itsetunnon ongelmaksi. Ihminen ei luota itseensä niin paljoa, että uskaltaisi edes yrittää. Alisuoriutuminen ansaitsee joka alueella huomiota. Kou- lussa tytöt menestyvät poikia paremmin ja pojissa on noin kaksi kertaa enemmän alisuoriutujia. Aikuisiässä naiset ovat taas miehiä huonommin palkatussa työssä. (Uusikylä 2000, 152-154). Yleisimmin alisuoriutuminen liitetään poikiin ja erityises- ti silloin, kun tytöt ovat alkaneet menestyä koulussa poikia paremmin. (Aho 1996,

Soro 2002, 43-44). Huolena onkin ollut että ”koulu on tehty tytöille”. (Skelton 2001, 1). Joka luokasta löytyy tutkijoiden mukaan alisuoriutujia ja heidän potentiaalin jättäminen käyttämättä. Moni alisuoriutuja tekee itsensä näkymättömäksi, haluaa olla huomaamaton ja on keskiverto-oppilas, vaikka pystyisi parempaan. (Kaksonen 2003).

Tyttöjen alisuoriutumisen selitykseksi on tarjottu mm. sitä, että tyttöjen roolikuvaan eivät sovi lahjakkaan tyypilliset piirteet, niinpä moni tyttö ehkä tiedostamattaan valitseekin sosiaalisen hyväksynnän ja suosion tavoittelun korkean akateemisen suoritustason sijaan. Tyttöjen alisuoriutumiseen vaikuttavat mm. stereotyyppiset sukupuoli-roolit ja ne monimerkitykselliset viestit, joita esimerkiksi lehdistö ja mainonta välittävät. Tytön ei esimerkiksi sovi olla liian aktiivinen. Kyselevä ja vastaanväittävä tyttö leimataan helposti röyhkeäksi, epäkohteliaaksi ja epänaïvisuudeksi. (Uusikylä 2000, 128-129).

Uusikylän (2000, 133-134) mukaan tytöt joutuvat koulussa tekemään erilaisia valintoja.

Tyttöjen kuusi valintaa:

1. Älykäs vai sosiaalinen? Perinteisen käsityksen mukaan on parempi, että tyttö on sosiaalinen ja suosittu kuin että hän on liian älykäs
2. Hiljainen vai itseään korostava? Tutkimus on osoittanut, että tytöt kiittävät menestyksestään ulkoisia tekijöitä, kuten onnea tai muiden apua. Pojat taas ajattelevat, että menestys johtui kovasta työstä tai omasta lahjakkuudesta.
3. Epäonnistuminen vai täydellisyys? Tyttöjen taipumus perfektionismiin on todettu monissa tutkimuksissa. Tytöt odottavat itseltään täydellisiä suorituksia eri koulu-aineissa ja tulkitsevat pienenkin epäonnistumisen heikkokäytöksi.
4. Kauneus vai rumuus? Varsinkin mainonta ruokkii käsitystä siitä, että naisen on menestyäkseen oltava kaunis. Tytöt ovat varsin tietoisia ja kiinnostuneita ulkonäöstään ja arvelevat, että se on elämässä menestymisen kannalta tärkeämpi asia kuin ponnistelu.
5. Passiivinen vai aktiivinen? Pojat vaativat opettajilta enemmän huomiota kuin tytöt. Opettajat rankaisevat tyttöjä liiasta osallistumisesta ja tiukasta omien mieli-

piteiden puolustamisesta; passiivisuutta he sen sijaan palkitsevat. Näin tytöt oppivat alistumaan passiivisen myötäilijän rooliin.

6. Sopeutua vai tulla rangaistuksi? Sopeutuminen tiukkoihin äänenlausumattomiin koulutyttöjen koulupaikkoihin voi kaventaa liikkumatilaa huomattavissa määrin. Jos paikkoihin ei sopeudu, vaihtoehtona on ympäristön antama rangaistus, yleensä paheksunta ja epäsuosio.

Antikaisen ja Huotelinin (1996, 119-120) tutkimuksessa esiintyy nuoria hyvin suoriutumotivoituneita ja koulussa hyvin menestyviä naisia. Koulumenestyksensä syyksi korkeakoulutyttöt eivät myönnä älykkyyttään tai lahjakkuuttaan. Yleensäkin he vähättelevät omia erityistaitojaan ja hyvää koulumenestystään. Esimerkiksi Satu kuvaa itseään oppilaana: ujo, arka, hiljainen, suhteellisen hyvä muisti, halu oppia uutta, tietää uusia asioita, nopea oppimaan. Kuitenkin Sadun mielestä hyvä oppilas on aktiivinen, ”*ei tarvii olla mikään hiljanen, istua hiiren hiljaa, mut semmonen aktiivinen ja ehkä vilkaskii*”. (Emt., 141). Jos Satu siis ensin kuvaa itseään ujoksi ja hiljaiseksi ja kertoo sitten, että hyvä oppilas on aktiivinen ja vilkas, on oletettavaa ettei hän mielestään täysin istu hyvän oppilaan muottiin. Ajattelen, että reippauden vaatimus istuu syvällä oppilaiden mielessä. Hiljaiset etupulpettitytöt eivät usko olevansa hyviä oppilaita, koska heiltä puuttuu aktiivisuus äänenkäytössä ja toisaalta hyvät suoritukset uskotaan usein osoituksesi lahjakkuuden sijaan yrittämisestä.

Spender'n (Haavisto 2000, 30) mukaan tytöt ja pojat eroavat siinä, mitä epäonnistuminen ja onnistuminen koulutehtävässä heille merkitsee. Pojilla itseluottamus on suurempi eikä epäonnistuminen välttämättä uhkaa luottamusta omiin kykyihin. Tytöt puolestaan luottavat itseensä vähemmän ja usein lannistuvat pienestäkin epäonnistumisesta sen sijaan, että ponnistelisivat enemmän. Tytöille hyvät arvosanat ovat osoitus hyvästä onnesta ja epäonnistumisen uskotaan ilmentävän heidän todellisia kykyjään. Pojat tulkitsevat asian kohdallaan päinvastoin. On ilmeistä, että opettajien erilainen suhtautuminen tyttöjen ja poikien tuotoksiin ruokkii tyttöjen alhaista ja poikien korkeaa itseluottamusta. Tytön tekemää siistiä ja huolellista työtä saatetaan aliarvioida, ja tytön tekemää huonosti valmisteltua ja epäsiistiä työtä kritisoidaan ankarasti.

9.10. Kiltin kapina

Kun mikään ei riitä, täydellisyys pakenee sitä tavoittelemalla, on pakko opetella hyväksymään itsensä sellaisena kuin on. On kyseenalaistettava, miksi aina pitäisi olla niin kiltti ja menestyä? Kapinaan nouseminen purkaa vihaa.

Tyttöjä palkitaan kiltteydestä ja heiltä odotetaan mukautuvaa oppilaan roolia, pojille sallitaan osin julkinen häiriökäyttäytyminen. Poikien häiriökäyttäytymistä pidetäänkin reilumpana ja luonnollisempana, siihen kytkeytyy myönteistä vivahdetta. Sen sijaan se, että tytöt hillitsevät itsensä, sisältää jopa kielteisiä sävyjä: opettajat epäilevät että tytöt juonittelevat ja ovat kurittomia selän takana. Stereotyyppinen aggressiivisuuden kytkeminen maskuliinisuuteen aiheuttaa sen, että pojat koetaan koulussa jo määritelmällisesti ongelmallisempina kuin tytöt ja heihin keskitytään kurinpidollisista syistä. Tyttöjen vastarintaa, häirintää ja aggressioita ei havaita tai ne jätetään havaitsematta. Tämän lisäksi tyttöjen suoraa aggressiota pidetään usein epätyyppillisenä ja häiriintyneisyyden merkinä (Purtilo-Nieminen 1994, 16).

Naisten viha on yhä edelleen vaikeammin hyväksyttävissä kuin miesten. Heidän aggressionsa pyritään kieltämään ja torjumaan. (Heinämaa & Näre 1995, 5). Toisaalta esimerkiksi kilttejä hiljaisia tyttöjä on vaikea kieltää ja heitä on vaikea nähdä (hyvässä ja pahassa). Haapakoski (2003) ihmettelee lehtiartikkelissaan, mistä Maija Vilkkumaa, hyvän perheen tyttö, ysin keskiarvoja koulusta napsinut ja viittä vaille valmis suomen kielen maisteri, saa kaiken raivon ja angstin kappaleisiinsa. Maijan puolesta en voi vastata, mutta itse ajattelen, että juuri siitä – hyvyydestä ja ysiydestä.

Kososen (1998, 150-154) tutkimuksen mukaan koulutytöt eivät ole oppitunneilla niin tottelevaisia ja kilttejä, kuten yleensä luullaan. He voivat kapinoida opettajaa ja hänen opettamistaan vastaan, mutta tapa jolla he sen tekevät on poikien tapaa epäsuorempi. Kosonen tutki naisten koulumuistoja naiseksi kasvamisesta ja havaitsi, että tapa jolla naiset muistelivat itseään, kertoo heidän arvostavan itsessään kuritonta koulutyttyä. Haaviston (2000, 59) muistelututkimuksessa vapaa-aika tarjosi kiltin tytön roolille vastapainoa. Kotona saattoi leiskua, vaikka koulussa kapina oli jäänyt pinnan alle. Hanhivaaran (2001) tutkimuksen mukaan kilttien tyttöjen on koulussa

pyrittävä peittämään se, mitä ajattelee ja mitä oikeasti on. Hänen tutkimuksessaan turhautumien purkamiselle etsitään riskittömämpiä keinoja kuten kirjoittaminen, tanssi, musiikki, kuvan tekeminen ja lukeminen.

Siirryn turhautumien purkamisen riskittömään lukemiseen:

Sadun Tuhkimo teki kauan juuri niin kuin paha äitipuoli vaati. Hän oli ahkera ja nöyrä. Hän ei koskaan valittanut, mutta hänen vaikenemistaan ei palkittu. Vasta kun hän rikkoo käskyä, lähtee kotoa, hankkii itselleen kauniita vaatteita ja karkaa vastoin äitipuolen tahtoa tanssiaisiin, jotakin tapahtuu. Menestys alkaa silloin, kun Tuhkimo lakkaa olemasta kiltti ja passiivinen. (Erhardt 2000, 55). Platon puhuu samasta asiasta eri sanoin: ”En tiedä varmaa tietä menestykseen, mutta tiedän yhden varman tien epäonnistumiseen – sen, että haluaa tehdä kaikille mieliksi.” Toisten tahdon mukaan toimimalla oma tahto kutistuu ja voi lakata lopulta olemasta. Lastenelokuva Heinähattu ja Vilttitossu (Rastimo ym. 2003) käsittelee lapsen kiltteyttä ja oman tahdon löytymistä. Vilttitossun mielestä, mikään ei ikinä muutu kun Heinähattu on ”*semmonen tyhmä kiltti*”. *”Heinähatulle kaikki on aina kelvannut, hän syökin kaiken mitä sille eteen tuo. Kerran hän söi homeista leipää, kun ei tahtonut pahoittaa äidin mieltä. Heinähattu ajattelee aina toisten parasta. Hän on niin kuin ihmisen ajatus, niin huomaamaton.”* Uskoakseni kovinkaan moni ei tahdo tuhkimona tyytyä homeisiin leipiin ja menestymättömyyteen ja pelkkänä ajatuksenakin oleminen tuntuu turhan kevyeltä sekin jos on oikeasti lihaa ja verta. Voimala-ohjelmassa (2004) haastatellaan kilttiä Hanna Haurua, nuorta kirjailijaa. Hän on kirjoittanut kaksi kirjaa: ’Eivätkä he koskaan hymyilleet’ ja ’Raaka punainen marja’. Oikeassa elämässä Hanna sanojensa mukaan hymyili useinkin. Kirjoittaminen tarjoaa hänelle vapautta, vihansa on pakko jotenkin purkaa.

Kielletty viha ei pysy piilossa, ellei sitä sidota vastaenergialla. Siksi omaa vihaansa pakenevaan ihmiseen sitoutuu oikeastaan kaksinkertainen määrä energiaa alkuperäisen aggression määrään verrattuna. Vihanpakenijalle tulee migreenikohtauksia, koska ylimääräisen kivun on joskus halkaistava pää ja muututtava oksennukseksi, ettei ihminen räjähtäisi sisäiseen paineeseensa. Minun ruumiini tietää minun totuuteni. (Lindqvist 1990, 123-124). Kun ihminen ilmaisee vihansa, hän ottaa suuren hylätyksi tulemisen riskin. Riski on se, että hänestä ei enää pidetä. Hänet hylätään, koska hän

on hankala. Hylätessään oman vihansa, ihminen itse asiassa hylkää itse itsensä. (Hellsten 1998, 51-52).

Itsensä pakottaminen toimimaan on passiiviselle kiltille vaikea tehtävä (Erhardt 2000, 115). Itsessäni oman hiljaisen etupulpettiuden mukanaan tuoma näkymättömyys on vuosien kuluessa kasvattanut kapinamieltä. Aukia (2001, 28-31) kuvaa, miten passiivinen kiltti voi sisuuntua ja näyttää osaavansa ja voivansa. Itsestään näkyvän ja kuuluvan tekeminen kuitenkin oudoksuttaa, pelottaakin. Miksi naiset eivät sitten uskalla? Mitä he pelkäävät? Jääskeläisen (1996, 32) mukaan hylätyksi tulemis- ta, kuolemaa, itseään.

9.11. Häpeästä vihaan

Kilttien etupulpettittujen valtapyrkimyksistä luopuminen voidaan nähdä oman arvon alentamisena ja näin ollen huonona asiana, mutta toisaalta on huomioitava, että vastuurationaalinen toiminta opettaa monia tärkeitä asioita muiden kanssa eläessä. Mattilan (1999, 67) mukaan kiltit oppilaat eivät aina pidä itseään ja asemaansa epätydyttävänä. Kiltteys on mahdollista nähdä myös voimavarana (Piippo 2001). Kaililla ei ole tarvetta olla suuna päänä ja loistaa keskipisteenä. Jos ihmisen omanarvontunto on kohdallaan, se palauttaa ihmisen maanpinnalle sekä maan alta että pilvistä. Sitä voisi kutsua realistiseksi kuvaksi maailmasta, jossa minulla on arvoni yhtä lailla kuin toisilla ja jossa olen yksi joukosta. (Harjula 2003, 128-133).

Hiljaisten ryhmä on jäänyt usein kuitenkin syrjään ja joutunut uhriasemaan. (Mc Lean Taylor ym. 1995, 42). Rehevakas nykyaika on tehnyt ujoudesta ja hiljaisuudesta ongelman. Liisa Keltinkangas-Järvisen (Tiheäsalo 2003, 54-57) mukaan aika suosii sanavalmiita yksilöitä ja ujous koetaan lyijyviitaksi, joka hidastaa ihmisen menoa ja estää heittäytymästä kepeästi uusiin haasteisiin. Nykykäsityksen mukaan ujo siis menettää jotain, joten sellaista ominaisuudesta pitää päästä kiireesti eroon. Käytännössä on usein niin, että ujon henkilön ongelmana ei ole kuitenkaan oma temperamentti vaan ympäristön asenteet. Sisintään säästeliäästi raottava henkilö koetaan monesti jähmeäksi, salailevaksi tai tylsäksi. Luokan hiljaiset ovat opettajan kannalta vaivattomia siihen mittaan asti, että muuttuvat näkymättömiksi. Hiljainen lapsi vaatii

opettajalta omanlaistaan huomiota eli ennen kaikkea aikaa sekä herkkyyttä kuunnella.

Ujoista ja pelokkaista lapsista voi kasvun ja elämäkokemuksen myötä kasvaa rohkeita aikuisia, mutta Harvardin yliopiston tutkimuksen mukaan ujous voi olla myös synnynnäinen, peritty luonteenominaisuus, joka ei muutu ihmisen vanhetessa. (Pentzin 2003). Harvardin yliopiston tutkijat yrittävät löytää sopivan lääkkeen biologisen ujuden helpottamiseksi. Mietin, että millainen on se yhteiskunta, johon ei ujoja mahdu? Ensimmäinenkin ”Älä ole liian itsevarma ja spontaani-opas” on vielä kirjoittamatta.

Ujous ja hiljaisuus eivät ole monenkaan mielestä tavoiteltavia asioita (Tulusto 2000, 61). Lapsi näkee itsensä toisen katseessa, eleissä ja asennoissa. Arempi lapsi tarvitsee ymmärtäviä ja rohkaisevia silmiä, sillä katseen kohde heijastaa takaisin sen, miten hän on nähnyt. Tämä peilaus on osa psyykkistä kehitystä. Lapsen nähdyksi tulemisen kaipuun täyttämässä koululla on kodin lisäksi tärkeä sija. Luokkahuoneessa, omassa pulpetissaan lapsi pystyy osittain itse säätelemään haluaan olla esillä tai vetäytyä omiin oloihinsa. (Kosonen 1997, 19). Jos hiljaisen oppilaan saama katse heijastaa luokassa häpeää, nolouden asennot tarttuvat ruumiiseen ja mieleen. Kiltin ja hiljaisen rooli tuntuu taakalta, tai joltain sellaiselta, mitä ei ole ihanteellista kantaa ruumiissaan.

Kaikkialla maailmassa varautuneisuus ei ole hyljeksitty ominaisuus, esimerkiksi Idän ikivanhoissa kulttuureissa pidättyväisyyttä on aina arvostettu. (Tiheäsalo 2003, 54-57). Individualismissa hiljaisuus nähdään yksilön heikkoutena tai kyvyttömyytenä kommunikoida, sillä individualistisessa kulttuurissa odotetaan ja arvostetaan sitä, että yksilö vaikuttaa sosiaalisissa tilanteissa aktiivisesti puheellaan. Sen sijaan kollektivistisessä kulttuurissa hiljaisuus nähdään myönteisenä. Se liitetään esimerkiksi aikuisuuteen, kykyyn kunnioittaa sosiaalisia normeja ja toimia hienovaraisesti toisia ihmisiä kohtaan. Hiljaisuus voi edustaa muutosta ja paranemista, se voidaan nähdä mahdollisuutena sisäiseen dialogiin ja itsetuntemuksen kehittämiseen. (Vesala 2002, 65-66).

Valtavaara (2003, 94) kuvaa kiltin ihmisen taipumusta muuttua ryhmän mukaan, seurailla itseään vahvempia ja toimia toisten tahdon alaisena kameleonttiudeksi. Kameleontilla on kyky muuttaa väriään ympäristön mukaan, se mukautuu ulkoisten ärsykkeiden sekä sisäisten vaistojensa ja pelkojensa ohjaamana. Kiltti mukautuu ympäristöönsä ja kameleontin tavoin onnistuu jopa usein näkymättömänä piiloutumaan varsin hyvin. Toisaalta kameleonttiuskahan ei ole huono siinä mielessä jos sitä tarkastelee esimerkiksi työelämässä toimimisen kannalta. On sosiaalisesti suotavaa ja jopa ihailtavaa, että pysyy sopeutumaan erilaisiin tiloihin. Eri asia tietenkin on, jos ihminen vaihtaa väriä tietämättään kuka ja millainen oikeasti on tai edes haluaisi olla.

Erhardt'n (2000, 129) mukaan naiset kiltteyden ja hiljaisuuden naamion takana ovat usein teräväkatseisia tarkkailijoita. Arkipäiväisissä tilanteissa heidän mielipidettään ei ole kysytty, mutta jos he kuitenkin ryhtyvät puhumaan heistä tulee iloisia, usein jopa kyynisiä ja voi aavistaa, mitä kaikkea heissä piilee: purevuutta, voimakkuutta ja arviointikykyä. Toisaalta, jos on kauan vaiennut, ampuu varjoista esiin astuessaan helposti yli. Erilaisten tunteidensa löytäminen ja niiden kuunteleminen torjumisen sijasta ei ole helppoa. On helpompi tunnistaa niitä muissa ihmisissä. Elämä jää kuitenkin vaillinaiseksi ilman tunteiden kirjoa. (Jääskeläinen 1996, 33). Tunteiden tasolla tapahtuva keskittyminen kipeisiin kokemuksiin vapauttaa alemmuuden, vihan, syyllisyyden ja muiden itsetuntoa heikentävien elämäkokemusten taakasta. (Aukia 2001, 162). Kun ihminen on tietoisesti kärsinyt oman kohtalonsa koko tragedian, hän havaitsee muidenkin kärsimykset entistä selvemmin ja nopeammin. (Miller 1986, 151-152). Ihmisyydessä on se puoli, joka tähtää emansipaatioon, menneisyydestä vapautumiseen, täyteen itsetoteutukseen ja jonkin ihan uuden syntymiseen.

Itseeni etupulpetissa häpeä iski kiinni. Asetin koululaisena itseni hyvään keskitasoon, keskiarvoni on liikkunut aina kiitettävän maastossa ja rajapinnassa. Silti voisin kuvata itseäni arvosanalla kahdeksan – se on luku, joka ei oikeastaan tunnu eikä maistu miltään. Enhän minäkään tuntunut. Häpesin näkymättömyyttä. Kososen (1997, 32) mukaan naiset koulumuistoissaan puhuvat paljon häpeästä. Koulutyöt, jotka elävät päivittäin häpeän keskellä, olisivat tuskin valmiita paljastuksiin. Häpeän tunteella on taipumus lamaannuttaa kokijansa ja tukahduttaa valmius toimia itsensä puolustamiseksi. Aikuinen pystyy tiedostamaan, että koulun järjestykset olivat osaltaan vaikut-

taneet häpeän syntyyn. Vaikka muisto saattaa yhä herättää kärsimystä, kokemuksesta voidaan jo etääntyä.

Hellstenin (2001, 95-96) mukaan häpeällä on biologinen perustansa. Kun lauma sulkee jäsenensä itsensä ulkopuolelle tämä jäsen on suojaton ja turvaton. Lauma ei enää anna sille turvaa vihollisilta, jotka haluavat tappaa ja tuhota sen. Poissuljetusta lauman jäsenestä on tullut ”ei mikään”. Se ei enää voi samastua laumaansa eikä sillä toisaalta ole muutakaan laumaa johon samastua. Häpeän tunteen vallassa oleva ihminen on samalla tavalla ”ei mikään” tai ”joku muu”. Hän on menettänyt laumansa antaman identiteetin tullessaan ”ei miksikään”.

Yksilön tasolla häpeä ilmenee kyvyttömyytenä tunnistaa ja ilmaista omia tunteitaan, omien tarpeiden ohittamisena ja ylipäänsä kyvyttömyytenä arvostaa omaa itseään, omia kykyjään ja lahjojaan. Häpeä estää ihmistä tulemasta näkyväksi omana itsenään, omine tunteineen, ajatuksineen, tarpeineen, lahjoineen ja kykyineen. Häpeän vallassa haemme arvostusta muilta sen sijaan että olisimme heidän kanssaan yhteistyössä ja toisimme oman panoksemme yhteiseen yritykseen ollen siitä ylpeitä. (Hellsten 2001, 113-114).

Häpeään sidottu ihminen saa yllättävän liittolaisen, joka astuu taistelukentälle. Viha on se voima, jolla ihmisen on määrä voittaa häpeänsä. Viha on positiivista elämäntoimintaa, joka huutaa maailmalle: ”Tässä minä olen, minun ylitseni, ohitseni tai lävitseni ei saa kävellä. Minulla on oikeus elää!”

10. TYTTÖTUTKIMUKSEN ANTIA

10.1. Tyttöjen asialla

Tyttötutkimuksesta puhuttaessa liikutaan nuoriso- ja naistutkimuksen välimaastossa, se muodostui nimetyksi erityisalakseen 1980-luvun alkupuolella. Alun perin tyttö-tutkimus syntyi tutkimusalan nuorisotutkimuksen piirissä, jossa tytöt aikaisemmin jäivät poikien varjoon ja pojista tehtiin koko nuorisoakin koskevia yleistyksiä. Tyttö-tutkimus toi nuorisotutkimukseen sukupuolinäkökulman, sekä nosti tytöt kulttuuriselle näyttämölle. (Näre & Lähteenmaa 1992, 9). Nimestään huolimatta tyttötutkimus ei käsittele ainoastaan tyttöjä, vaan kyse on kriittisestä suhtautumisesta tutkimuksen kohteeseen ja näkökulmaan. (Tolonen 2001, 27).

Nuoret naiset kohtaavat yhteiskunnassamme hyvin ristiriitaisia paineita. Heidän pitäisi olla yhtä aikaa äitejä ja uranaisia, seksikkäitä ja pidättyväisiä sekä fiksuja, mutta ei uhka pojille. Tyttötutkimus on viime aikoina tuonut esille tyttöihin kohdistuvien ristiriitaisten odotusten lisäksi myös tyttöjen kulttuurien ja ryhmien kirjavuuden. Tutkimukset tuovat esille erilaisia tyttökulttuurien tapoja toteuttaa tyttönä olemista. Kaikkia tyttöjä ei enää niputeta samaan kategoriaan (Lähteenmaa 2002, 279).

Tyttötutkimuksessa on puhuttu ”uusista tytöistä”, jotka ovat perinteistä tyttömallia aktiivisempia; he ovat vahvoja, itsenäisiä ja koulussa menestyviä (Gordon ym. 2002, 305). Toisaalta on tutkittu myös rajuja tai pahoja tyttöjä ja heidän mainettaan (Vehkalahti 2002). Koulututkimukset ovat tuoneet esille luokan dynamiikkaa ja sukupuolittuneita tyylittelyjä koulussa (Tolonen 2001). Koulututkimuksissa on tuotu esille se, että koulussa huomio usein kiinnittyy näkyviin ja kuuluviin toimijoihin. Hiljaiset tytöt jäävät tällöin tutkijoiden katseiden ulkopuolelle (Gordon ym. 2002, 319). Tutkimukset ovat tuoneet esille sen, miten aikaisempien sukupolvien hyveinä pitämät passiivisuus ja pidättyvyys ovat muuttuneet epänormaaleiksi. (Aaltonen & Honkatukia 2002, 209-210).

Kiltteys ja hiljaisuus yhdistetään usein koulumenestykseen ja jopa opettajat selittävät hiljaisten tyttöjen menestystä käytöksellä, ei saavutuksilla (Tarmo 1992, 295). Tyttöillä tuntuu menevän yleisesti hyvin ja tyttöihin kiinnitetään erityistä huomiota vain silloin, kun heidän käytöksensä poikkeaa jotenkin kiltin tytön mallista. Gordon & Lahelma (1992, 316) katsovat kuitenkin että mielikuva hiljaisista tytöistä ongelmatomina ja kiltteinä voi olla harhaanjohtava ja että tyttöjen koulussa kokemat vaikeudet voivat olla näkymättömämpiä kuin poikien.

Kun valitaan tietty julkinen ilmiö, ryhmä ja tila tutkimuksen kohteeksi, valitaan samalla myös tutkimuksen subjektit eli ne, jotka puhuvat ja näkyvät. Samalla valitaan myös kenen näkökulmasta kulttuurisia merkityksiä tarkastellaan, toisin sanoen mikä on kulttuurin piiriin luettavaa (Tolonen 2001, 32). Sukupuoleen kohdistuvan nuorisotutkimuksen näkökulmasta tila ja sosiaalisuus ovat merkittäviä aiheita.

Tyttöyttä voi ajatella sosiaalisena, kulttuurisena ja materiaalisena kategoriana, johon sijoittumisella on käytännön merkitystä. Tyttöyden kategoria on olemassa siis tavaltaan valmiina, mutta samalla sitä tuotetaan ja rakennetaan jatkuvasti suhteessa naiseuteen, poikuuteen tai miehuuteen. (Honkatukia & Aaltonen 2002b, 9-10, Lampela 2003, 9). Tapa, jolla tytön muotokuvaa kulloinkin konstruoidaan, saa painoarvonsa paljolti median statuksesta. (Aaltonen & Honkatukia 2002a, 217). Tyttöys on sosiaalinen, kulttuurinen ja materiaallinen kategoria, johon tytöt asettuvat sekä itse että muiden asettamina, ja johon sijoittumisella on käytännön merkitystä. Kategoriaan sijoittuminen voi toimia voimavarana ja mahdollisuuksien antajana, mutta se voidaan myös kokea rajoittavana.

10.2. Erilaisia subjekteja

Tyttöyden tarkasteleminen tiettynä kategoriana on ongelmallista siksi, että vaikka tarkastelu tekeekin eron tyttöjen ja poikien välille, peittää kategoria tytöiksi nimettyjen keskinäiset erot ja eronteot. Juuri näin tyttöjen ja poikien toisiinsa vertaaminen hukuttaa sukupuolen sisäisen moninaisuuden. Ongelman voi ratkaista esim. rajamalla tarkastelun ainoastaan toiseen sukupuoleen, tässä tapauksessa vaikka tyttöihin. Näin tarkastelussa päästään etenemään tyttöjen keskinäisten erojen ja yhtäläisyyksien

tarkasteluun, sekä niiden pohjalta tehtävään tyttöyden moninaisuuden esiintuomiseen. (Tolonen 1999).

Feministisen tutkimuksen tehtävänä on tuoda esiin erilaisia kokemuksia ja ääniä. Erilaiset subjektiopositiot tuottavat erilaista tietämistä ja erilaisia tarinoita. Subjekti on moninainen, jakautunut ja säröinen, ei vain yksi ja itsestään tietoinen, vaan myös oman tiedostamattomansa subjekti, joka rakentuu erilaisten myyttien, representaatioiden ja kokemusten varaan, aina jo suhteessa toisiin. (Jokinen 1997, 12 ; Hakala 2003 ; Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1998, 137). Poststruktuurilistiset teoriat pyrkivät pääsemään eroon siitä ajattelutavasta, että pojat ja tytöt ovat keskenään erilaisia mutta sukupuolittuneesti samanlaisia. (Skelton 2001, 37; Wager 1989, 13). Mikäli feministisessä tutkimuksessa rajoitutaan miehen ja naisen välisen asymmetrian pohjimiseen, muovautuu naisesta helposti nainen, yksi ja ainoa, ja naisten keskenään erilaiset kokemukset, äänet, puhuvat, tieto ja identiteetti hukkuvat.

Sukupuolten ero on naistutkimuksen keskeisempiä käsitteitä ja siihen liittyy monenlaisia jännitteitä. Ero on mahdollista käsitteellistää ainakin kolmella tasolla (Salo 1999, 260):

1. tyttöjen ja poikien välisenä erona
2. tyttöjen ja poikien keskinäisinä eroina
3. tytön ja pojan sisäisinä eroina

Feministisyys on tietoisuutta eroista: eroista sukupuolen välillä, eroista naisten kesken, erilaisuuksista itsessäni (McLean Taylor ym.1995, 7). Erojen kautta feminismi mahdollistaa yhteyden syntymisen ja kokemisen ei pelkästään naisten ja samoin ajattelevien kesken, vaan yhtä lailla suhteessa miehiin. Yhteys voi syntyä myös suhteessa aikaan ja paikkaan, omaan sijaintiini naisten historian ketjussa. (Hiltunen & Korhonen 1995, 11). Vastakohtaisuudet ja erot mahdollistavat asioiden helpompaa käsitteellistämistä ja asioiden mielessä luomista, mutta tiukat eronteot yksipuolistavat ja mustavalkoistavat värillisen. Stereotyyppinen kuvaus esimerkiksi hiljaisesta kiltistä etupulpettityöstä saattaa estää näkemästä roolin taakse. Stereotyyppien voima erojentekemisen lähtökohtana on ilmeinen. Itse olin koulussa kiltti ja hiljainen. Olisiko muille yllätys jos tietäisivät minunkin joskus menneen sieltä, missä aita on matalin,

tai missä sitä ei oikeastaan edes ole? Kopioin matematiikkaa isosiskoni kirjasta, löppöttelin kavereiden kanssa, luin salaa siskoni päiväkirjaa, nipistelin, raavin, löin, huusin ja potkin. Sellaisiako ovat kiltit hiljaiset kunnolliset tunnolliset tytöt? Murphy & Gipps'n (1996, 18) mukaan ihminen ei ole koskaan kuitenkaan vain passiivinen roolinsa ottaja, hän tekee sitä koko ajan myös itse. Minä olen koulumatkallani kokenut hiljaisen roolin itselleni annettuna, nyt naistutkimuksen teorioista voimistuneena näen, että roolini elämisen kautta loin roolia edelleen. Voimistin siis vanhaa, vaikka usein olisinkin halunnut toimia toisin. Tunsin hiljaisen roolini pettäneen minun, enkä koskaan oikein päässyt sen kanssa sinuiksi. Pro gradu-työtäni tehdessäni olen löytänyt itsestäni ääntä ja kapinaa. Säröt kiltin ja hiljaisen koulutytön maineeseen ovat tervetulleita.

Ronkaisen (1999) mukaan käsitys subjektista selvärajaisena, ympäristöstään erillisenä autenttisena minänä on tullut mahdottomaksi. Minuus, subjektius on kulttuurinen konstruktio, ristiriitainen ja fragmentaarinenkin. Feministiset postmodernit ajattelijat painottavat subjektin moninaisuutta ja monia identiteettejä. Subjektipositiot voi ymmärtää tilanteisina identiteetteinä, minää kuvaavina kategorisointeina, narratiivisina itsemäärittelyinä tai henkilöhahmotelmina. Kun henkilö on asettunut tai asetettu tiettyyn subjektipositioon, hän tulkitsee maailman tältä paikalta käsin. Subjektiviteetilla on menneisyys, joka on kiinnittänyt minuuttamme johonkin. Henkilökohtaisessa historiassamme olemme tulleet asemoiduksi tietyillä tavoilla, olemme kiinnittyneet joihinkin minämäärittelyihin, investoineet tiettyihin identiteetteihin. Eletyt subjektipositiot, ne joihin juuri minulla on ollut pääsy, eivät ole mitä tahansa, vaan tiettyjä. Kukaan ei ole missä tahansa, kuka tahansa ja pääsee ihan minne vain. Subjektiviteetti ei muodosta koherenttia kokonaisuutta vaan siinä on eri puolia ja vastakkaisuuksia. Koemme monenlaisia subjektipositioita, esitämme itsemme erilaisissa tilanteissa erilaisiksi. Elettynä kokemuksena subjektiviteetin fragmentaarisuus saa kuitenkin vähemmän fragmentaarisen muodon. Kokemuksellisesti minä olen minä. Minäkeromuksissa moninaisista identiteeteistä tulee sopuisasti tai kontrastoiden minän eri puolia. Keskustelu subjektuudesta on samalla keskustelua vallasta tietää; oikeudesta ja mahdollisuudesta tuottaa tiedoksi tunnistettua.

10.3. Äänioikeutta feministisen pedagogiikan avulla

Naistutkimus/tyttö tutkimus pyrkivät tuomaan esiin erilaisia totuuden ääniä ja todentamaan sen, että totuus näyttäytyy eri ihmisille erilaisissa konteksteissa eri tavoin. Totuus, tieto, tiede ja sen tekeminen eivät olekaan itsen ulottumattomissa, vaan yksilöllä on mahdollisuus tietää itse. Feministisen tutkimuksen tekeminen on äänen politiikkaa. Aiemmin vaietut tai vaiennetut äänet pyritään saamaan kuuluville ja herkitetään kuuntelemaan myös sitä, mistä jätetään puhumatta.

Kun etupulpettittytönä jäin luokassa äänettömäksi ja muutuin sen myötä näkymättömäksi, feministinen pedagogiikka on auttanut oman äänen löytämisessä. Se on opettanut kirjoittamaan omia kokemuksia ylös, uskomaan niihin ja omaan itseän. Äänen löytäminen on auttanut purkamaan aiemmin tukahdutettuja vihan ja tyytymättömyyden tunteita. Äänellisyys on tehnyt minusta näkyvän. Se on samalla kasvattanut voimiani. Pro gradu-työni kolmas ja samalla viimeinen **tutkimusongelma – miten niitä rakenteita, jotka tuottavat koulussa kilttejä ja hiljaisia tyttöjä olisi mahdollista muuttaa?** – saa työni lopussa vastauksen feministisestä pedagogiikasta.

Kriittinen ja feministinen pedagogiikka lähestyvät toisiaan. Tarkoituksena molemmissa on tarjota oppilaille välineitä, joilla he voivat löytää omat äänensä. Äänen politiikan avulla pyritään tarjoamaan pedagogisia strategioita, jotka vahvistavat niitä sosiaalisia, intersubjektiivisia ja kollektiivisia ääniä, joita opiskelijat tuottavat. Tällä ei tarkoiteta redusoitumista narsistisiin itseä suojeleviin terapiaryhmiin, vaan pikemminkin erilaisten tarinoiden kautta pyritään ymmärtämään yhteiskuntaa laajemmin ja analysoimaan sen eri rakenteita ja tapoja, joiden kautta tarinat ovat muodostuneet ja tuottaneet sen hetkistä subjektiutta. (Lindroos 1995, 278-279).

Feministinen pedagogiikka antaa tilaa oppilaiden omille äänille eli heidän subjektiivisille kokemuksilleen ja henkilökohtaisille narratiiveilleen, joiden kautta oppilaiden oma legitiimisyys subjektina voi korostua ja vahvistua. Feministinen pedagogiikka kritisoi pedagogiikan valtavirtaa totuuden diskurssina. Feminististen pedagogiikkojen ongelmat kietoutuvat vallan käsitteen ympärille. (Lindroos 1995, 282-283 ; Ruotonen 1996, 7). Tieto on valtaa, ja sillä mitä tietona tuotetaan, on merkitystä.

Sekä feministinen pedagogiikka että kriittinen pedagogiikka painottavat kriittistä yhteiskunnallista reflektiota, erojen moninaisuutta ja niiden huomioimista, henkilökohtaisten narratiivien historiallista analysointia ja liittämistä laajempiin yhteiskunnallisiin ja teoreettisiin yhteyksiin. (Lindroos 1996, 28-29).

Feministisen pedagogiikan peruseriaatteet voidaan tiivistää neljään pääteemaan:

1. empowermentin käsitteeseen eli opiskelijoiden oman olemassaolo-oikeuden tunnutamiseen ja voimistamiseen
2. käsitteeseen voicing, jolla tarkoitetaan opiskelijoiden omien äänien tunnustamista ja ilmaisemista
3. patriarkaan vastustamiseen
4. feminismiin käyttöönsä saattamiseen feministisen pedagogiikan avulla.

Saamisen (1993, 106-107) mukaan tutkielman tekovaiheessa opiskelija joutuu muuttamaan tiedon omaksujasta tiedon tuottajaksi. Etupulpettityön on opeteltava uusi rooli, mutta se on osoittautunut omalla kohdallani varsin mielekkääksi tehtäväksi. Löysin ääneni ja oikeuteni.

10.4. Vallan vapauttava emansipaatio!

Graduni on yritystä purkaa/kirjoittaa auki roolini vankila. Vapaus siitä on jo pitkään kiehtonut. Keskitalo-Foleyn (1996, 8) mukaan opetuksen perussisältönä tulee olla aina opiskelijoiden yhteiskunnallisen tietoisuuden herättäminen ja heidän itsetuntonsa vahvistaminen. On murrettava alistettujen ihmisten ”hiljaisuuden kulttuuri” ja vahvistettava ihmisten uskoa heidän omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Pro gradu työtä pidetään opinnäytteenä ja mielestäni sellaiseksi näytteeksi sopii mitä parhaiten yritys kirjoittaa, että minä osaan ja voin ja lopultakin uskon vaikutusmahdollisuuksiini.

Empowerment ja voicing ovat keskeisiä käsitteitä girouxlaisessa kriittisessä teoriasa samoin kun feministisessä pedagogiikassa. Empowermentin käsitteeseen kuuluu opiskelijoiden oman olemassaolon oikeuden tunnistaminen ja voimistaminen, voi-

cing tarkoittaa opiskelijoiden omien äänten tunnustamista ja ilmaisemista. Ellsworth korostaa muiden opiskelijoiden merkitystä oman äänen löytämisessä. (Keskitalo-Foley 1996, 11-12). Feministisen tyttötutkimuksen tehtävä on auttaa tyttöjä, pelastaa ja valtaistaa heitä. Mutta pelastaa mistä? Valtaistaa mihin? Miksi? Onko pelastusoperaation jälkeen luvassa jotain parempaa? 1970-luvun tyttötutkimuksessa puhuttiin tyttöjen emansipoimisesta, 1980-luvulla tyttöjen arvon nostamisesta, 1990-luvulla erityisesti Suomessa tyttöjen kompetenssin esiin nostamisesta ja nyt 2000-luvulla tyttöjen valtaistamisesta. Tarkoituksena on lisätä tyttöjen tietoisuutta omasta asemastaan, heidän valtaansa päättää omasta elämästään, heidän mahdollisuuksiaan saada äänensä kuuluville heille itselleen tärkeissä asioissa. (Lähteenmaa 2002, 271-273).

Valtautuminen vahvistaa subjektinsa toimijuutta. Antikaisen ja Huotelin (1996, 253) mukaan siihen kuuluu mm. itsemäärittelyn muutos, yksilön toimintakyvyn vahvistuminen, hänen äänensä vahvistuminen niin, että hän rohkenee osallistua keskusteluun tai jopa murtaa valitsevia keskustelumuotoja. Valtautuminen tarjoaa tilaa yksilön sosiaalisten identiteettien tai roolien alan laajenemisessa.

Emansipaatio, vapautus työssäni etupulpettiuden sitovasta roolista tapahtuu kirjoittamalla hiljaisuuden ja kiltin tytön koulukokemukseni ylös. Ajatuksissani uskallan työni lopussa kapinoida ja vihata. Ajattelen, että vapautta ei lopulta kuitenkaan ole pyrkiminen opitun sosiaalisen roolin vastakohtaan, vaan pikemmin itsen hyväksyminen siellä missä milloinkin on.

10.5. Narratiivit oman minän luomisena. Mielen ja kielen käyttöä.

Olen työni alussa kirjoittanut tiedon ja tietäjän rajallisuudesta sekä pyrkinyt tuomaan esiin ihmisen tarinoita tuottavana ja tarvitsevana olentona. Arkipuheessa on mahdollista kertoa tositarinoita (ja niihinhan oma työniikin perustuu), mutta kuka lopulta voisi määritellä toden luonteen? Kuva on aina valittu jostain ja tarinat ovat joillekin suunnattuja. Silti tarinoiden arvo tiedonlähteenä ei ole väheksyttävä. Päinvastoin. Olen kiinnostunut ajattelemaan tieteen tekemistä erilaisten tositarinoiden esittämisellä.

Sosiaalinen tarinavaranto elää koko ajan, sillä siihen tuotetaan jatkuvasti uusia tarinoita. Yksilö omaksuu tarinoita koko elämänsä ajan. (Niemi 2003, 43). Kertomus viittaa ihmisen itsestään toiselle kertomaan tarinaan, se on sisäisessä tarinassa muodostuvan elämäntapahtumien tulkinnan tuomista julki. Kyseisestä tapahtumista voidaan luoda kerronnassa yhä uusia tulkintoja. Tarinansa kertomisella ihminen voi tulkita elämäänsä sekä jakaa kokemuksiaan ja saada niille vahvistusta. Kertomus puolestaan siirtyy muiden resurssiksi, jota he voivat hyödyntää oman elämänsä tulkitsemisessa. Toisen ihmisen tarina tarjoaa mahdollisuuden samaistua, jolloin se jää elämään kuuntelijan itsensä voimavaraksi. (Emt., 44). Ihmisen identiteetti on mahdollista nähdä erilaisina kertomuksina. Minuus on fragmentaarinen ja muodostuu erilaisista paloista. Sisäinen tarina on mielen sisäisen merkityksenantoprosessi, jossa ihminen tulkitsee omaa elämäänsä tarinallisten merkitysten kautta. Narratiivien tutkimisen suosion syyksi on nähty esimerkiksi se, että narratiivien olemassaolo painottaa ihmisen aktiivisuutta ja mielikuvitusta vastakohtana joidenkin ulkoisten voimien muokkauksen kohteena olemiselle. (Mikkola 2002, 17).

Tarinointia käytetään Tolosen (2001, 37-38) luokkahuonejärjestyksiä koskevassa tutkimuksessa strategisesti valtataistelujen, riitojen sekä sisään- ja ulossulkemisten välineenä. Tarinoilla on merkitystä. Kaikkein äänet ja tarinat eivät tule koululuokassa kuitenkaan kuulluiksi. Ajattelen, että tarinoilla on mahdollisuus näyttäytyä sanoilla puheessa tai kirjaimina paperilla. Jokisen (1996, 147) ajattelun tavoin kielipillinen minä kannattelee, jos minuus joutuu uhanalaiseksi.

Tarinoihin tiivistyy tietoa, kokemuksia ja emotioita. (Lehtonen 1998, 16). Tarinallinen minuus ei ole kuitenkaan pysyvä olotila, vaan kulttuurinen, muuttuva ja moniulotteinen prosessi, joka liittää yksilölliset tapahtumat historialliseen kokonaisuuteen. (Niemi 2003, 41). Jokainen kirjoittaa omalla elämällään yksilöllistä tarinaansa, jonka päähenkilö hän itse on. Tärkeä tarinansa eläjälle on se, että hän voi säilyä oman elämänsä keskipisteessä. (Lindqvist 1990, 18).

Kukin meistä on tullut subjektiksi nimenomaan kielen avulla. Subjekteina olemme aina jo kielessä, mikä merkitsee muun ohella sitä, että kieli on ainoa väline, jolla voimme ylipäätään pyrkiä selvittämään sijaintiamme. (Lehtonen 1998, 28). Kieli sekä yhdistää että tuottaa toiseuksia. (Palmu 2003, 65 ; Kosonen 1995). Teksti on

aina prosessi, josta ei koskaan tule valmista rakennetta. (Palmu 1995, 224). Täyttämällä tekstissä olevia tyhjiä paikkoja, lähtemällä tekstiin mukaan, lukija tekee itse tekstin ymmärrettäväksi. Näin teksti tulee valmiiksi vasta lukijan kokemuksena. (Sallo 1999, 289). Ajattelen, että vaikka siis tarinoinnillani tuotan hiljaisen kiltin etupulpettityön muotokuvaa, tekstini kulloisestakin lukijasta riippuen kuvani muotoutuu yhä uudelleen. Lopussa ei enää olekaan olemassa mitään yhtä ja tiettyä hiljaista tyttöä.

Kun ajattelen kiltin ja hiljaisen etupulpettityön roolin koululuokassa rakennetuksi, ajattelen myös, että kerran rakennettua on mahdollista rakentaa uudelleen. Vanhaa on mahdollista purkaa, tehdä lisätilaa. Kertomalla tarinaani rakennan etupulpettityön koulukuvaa uudelleen.

11. ULOS RAJOITTAVISTA STEREOTYPIOISTA

11.1. Roolipelejä

Rooliin liitetään aina stereotyyppisiä odotuksia, ja niinpä hiljainen ja kiltti virallisen koulun ihanneoppilas nähdään usein oppimisesta kiinnostuneena ja hyvänä oppilaina. Yksi rooli ei ole kuitenkaan koko minuuteni.

Hellstenin (1998, 55) ja Moreneon (Roti 1999, 8) mukaan kaikki me näyttelemme useita eri rooleja. Hyvän, vahvan ja toimivan roolia harteillaan kantava joutuu ympäristön odotusten takia peittämään muiden katseilta huonoutensa, heikkoutensa ja tarvitsevuutensa. (Antikainen & Huotelin 1996, 240). Rooli on minän toiminnallinen ja konkreettinen muoto. Jokainen rooli sisältää kollektiivisen (jaetun) että yksityisen (yksilöllisen) puolen. Bolen havaitsi, että ihmisiä toisaalta ohjaavat yhteiskunnan kulttuuriset odotukset, toisaalta erilaiset sisäiset roolimallit. Kulttuuri ylikorostaa joitakin arkkityyppejä toisten kustannuksella, kulttuurissa vallitsevat stereotypiat voivat vääristää ja rajoittaa ihmisen toimintaa ja kasvupotentiaalia. Mukautuessaan toisten odotuksiin hyväksytyksi tulemisen toivossa ihminen saattaa päätyä esittämään valheellista ja tyhjää roolia, kun se mitä hän todellisuudessa on ja se mitä häneltä odotetaan ovat kaukana toisistaan. (Roti 1999, 33-34).

Kiltin roolin alla oppii nopeasti ymmärtämään muita. Lindqvist (1990), Hellsten (1998) ja Roti (1999) kirjoittavat monien hoitoalan työntekijöiden sairastavan kiltin tytön syndroomaa. Itsensä uhraavat työntekijät ovat kadottaneet ammatillisuutensa. He eivät näe omia rajojaan. He ovat aina ja kaikessa toisia varten eivätkä näe että pelkästään itsensäkin vuoksi olisi oikeutettua tehdä jotain.

Tullessaan esiin roolimme virittää läsnäolevaksi jonkun meissä olevan mahdollisuuden ja antaa sen meidän käyttöömme vuorovaikutustilanteissa. Jokainen roolimme on osa minuuttamme, vaikka yksikään rooli ei kata koko persoonallisuuttamme. Rooli saa mielensä ja selityksensä vastarooleistaan. Roolit siis luovat ja ruokkivat toisi-

aan. (Lindqvist 1990, 68). Hiljainen tyttö ja äänekäs poika tarvitsevat siis toisensa. Sosialisaaion kuluessa meissä tapahtuu monia roolien poissulkemisia. Saamiensa reaktioiden ja opittujen normien kautta ihminen alkaa hyvin varhaisessa kehitysvaiheessa karttaa joitakin mielikuvia ja rooleja: kiltti tyttö ei esimerkiksi saa olla paha. (Emt., 106). Hiljaiset oppilaat (sekä tytöt että pojat) eivät ilmaise keskinäisiä erojaan selkeästi luokan julkisuudessa ja sen johdosta heidät varsin usein niputetaan luokassa yhteen. (Tolonen 2001, 147). Kaikista hiljaisista tytöistä tulee keskenään samanlaisia. Niputus estää kuitenkin näkemästä minän fragmentaarisuuden.

Koululuokassa minut ehkä tarvittiin näkymättömänä ja näkymättömäksi myös muutu. Hellstenin (1998, 31) mukaan kiltteys on eräänlainen vihan sisälläpitämiseksi kehittynyt strategia. Hiljainen etupulpettityttö on Tolosen (1999, 152-153) mukaan oletettavasti niitä, joille koulu on tehty ja joilla menee hyvin, toisin kuin levottomille pojille, joilla on kouluvaikeuksia ja joista tulee kantaa huolta. Vaikka tämä etupulpettityttöys on tavallaan ihanteellisen, toiset huomioonottavan ja työrauhan takaavan virallisen oppilaan ideaali, se ei ole erityisen arvostettua. Siitä puuttuu yksilöllisen ja kapinoivan oppilaan hohto. Hiljaisen stereotyypin täyttäessä velvollisuuttaan saatetaan kysyä syyllistävästi, miksi hän ei puhu ja näy enemmän? Minun puheenvuoroni koulussa onnistuivat äänekkäämmät usein valtaamaan ja väsyin odottamaan vuoroani. Hiljainen tyttö sai minussa kasvot. Sen roolin alta on vaikea tulla kuulluksi ja uskoa sanomansa tärkeyteen.

11.2. Identiteettien rakentamista

Median avulla ja sen kautta rakennetaan Mikkolan (2002, 116) mukaan sekä sosiaalista identiteettiä että etsitään kiinnekohtia yksilöidentifikaatioihin. Nuoren sukupolven kertomuksista on Antikaisen & Huotelinin (1996, 259) mukaan helppo havaita refleksiivisyyden ja minäkeskeisyyden kasvu aiempiin sukupolviin verrattuna. Minuus ja identiteetit puhututtavat. Keskeiseksi nousee kysymys, kuka minä olen, mistä tulen ja minne olen menossa?

Zygmunt Bauman'n mukaan minuuden rakentamisesta on tullut työläs prosessi, jossa lukuisat valinnat ovat mahdollisia. Bauman määrittelee tämänkaltaiset pohdinnat

ominaisiksi nimenomaan postmodernille ajalle. Hän näkee identiteetin kerroksellisenä ilmiönä, jonka moniulotteisuus rakentuu henkilön erilaisista osaidentiteeteistä ja jatkuvasti elämän kuluessa. (Mikkola 2002, 45). Identiteetti on dynaaminen elinikäinen projekti, joka ei ole koskaan valmis. Se on mahdollisuuksien löytämistä ja niistä valitsemista, tarjoutuviin haasteisiin vastaamista, jatkuvaa yritystä löytää paikkoja, joissa voi tuntea olevansa mielekkäässä suhteessa muihin ja sopusoinnussa itsensä kanssa. (Niemi 2003, 117). Vaikka etupulpettipaikkani onkin minusta tuntunut koko koulumatkani ajan hyvin sitovalta ja sen mukanaan tuoma kiltin ja hiljaisen oppilaan stereotypia on estänyt minua näkymästä ja kuulumasta, minä on mahdollinen muutoksiin.

Identiteetissä on kyse ihmisen paikan määrittelystä. Sen rakennusaineiksia ovat yhteisön kieli ja kulttuuri, joista minuus voidaan koota. Tästä syntyy jotain sellaista, jonka yhteisön muut jäsenet tunnistavat, havaitsevat ja osaavat arvottaa. (Niemi 2003, 40). Identiteetin tutkimuksessa voidaan erottaa toisistaan ainakin tilannekohtainen, yhteiskunnallis-rakenteellinen, elämäkerrallis-historiallinen ja persoonallis-psykologinen lähestymistapa. (Antikainen & Huotelin 1996, 199). Goffman jakaa identiteetin kolmeen eri osaan: sosiaalinen identiteetti, persoonallinen identiteetti ja koettu identiteetti. (Llyod ym. 1992, 29). Wagerin (1989, 14) mukaan identiteetti on sosiaalisesti rakennettu määrittely yksilöstä. Identiteettimme rakentuu monista, alati uudelleen muovautumista käsityksistä ja pyrkimyksistä. Ristiriidat ja jännitteet pakottavat meidät tarkentamaan käsitystämme itsestämme ja toisista. Identiteettityö vaatii aina jonkun toisen, johon voi itsensä suhteuttaa. (Mustonen ym. 1992, 236-238).

Omaelämäkerran, päiväkirjan tai muun omaelämäkerrallisen tekstin kirjoittaminen on itseidentiteetin tuottamisen keskus. Kirjoittamalla tuotetaan minuutta ja poistetaan moderniin aikaan liittyvää olemassaolon epävarmuutta, luodaan tunnetta jatkuvuudesta ja jonkinlaisesta yhtenäisyydestä elämänculussa. (Mikkola 2002, 14). Kertomalla tarinansa kirjoittajat luovat eheyden ja jatkuvuuden tuntoa itseensä ja itsestään. Ei vain palatakseen taaksepäin, vaan jäsentääkseen sisäisen maailmansa sen tulevaisuuden perspektiivistä, jota he kirjoittamisajankohdan elämäncvaiheessa ovat kohtamassa. Tätä uudelleen jäsentämistä, menneen merkityksen miettimistä tapahtuu kaikissa sellaisissa tilanteissa, jota saatetaan kuvata sanoin 'purkaa sydäntään'. Määttä-

nen (1993, 162) olisi tosin olisin taipuvainen kääntämään sanonnan 'sydämen kutomiseksi'.

Luokan edessä en oppinut arvostamaan taitojani, mutta kirjoittamalla kokemuksesta-ni olen oppinut uskomaan omaan itseen. Minuus vahvistuu itseen tutustumalla. (Jääskeläinen 1998, 12). Spinozan (Leppiaho 1996, 50) mukaan itsensä arvostaminen ja kunnioittaminen on kaikkein suurin ilo. Kiltit ihmiset pyytelevät helposti anteeksi sitä, että ovat liian sitä, liian vähän tuota. (Jäppinen 2002, 9). Enää minun ei tarvitse pyytää puheenvuoroa. Sanoista tärkeimmät ovat ne, jotka puhun itselleni. Oivallan, että minulla on ainutlaatuinen ääni ja oikeus käyttää sitä. (Ashner & Meyerson 71-72, 80, 95).

Oman vahvuuden löytäminen on palkka muistelutyöstä. Matka muutokseen alkaa oman itsen hyväksymisestä. Muistot ovat raskasta ja rakasta materiaalia. Muistelemalla ne kesytetään, ja nykyhetkestä käsin rakennetaan oman elämän käsikirjoitusta itse. Ihan itse, ketään toista, parempaa ja vahvempaa ei tarvita. Minä osaan kyllä. (Simonen 1995, 155-156). Oman itsen tunteminen ja omien tekojen seurauksien kokeminen todeksi tekee ihmisestä vastuullisen. Kukaan ei lopulta voi elää toisen puolesta, eikä lopulta ottaa vastuuta toisen puolesta. (Bandura 1995). Oman äänen, paikan, toimintatilan etsiminen on ihmisen itsensä etsimistä. Matkaa minuuteen, että voisin joskus löytää sinutkin.

12. TUTKIMUKSEN YHTEENKUTOMISTA

12.1. Nähdyn ja kuullun tulemista

Pro gradu-työssäni liikun etupulpettetytön äänettömässä ja sitä kautta näkymättömässä luokkatilassa. Toisaalta tutkimusteni valossa voidaan osoittaa, että oppilaat etsivät aina tilaa tulla nähdyn ja kuullun. Feministisen pedagogiikan avulla opin uskomaan kokemuksiini tiedonlähteenä, kirjoittamaan ne ylös ja muuttamaan niiden myötä näkyväksi.

Kriittisenä kysymyksenä työni lopussa tuon esiin ajatuksen, mihin koulu meitä oikeastaan valmistaa? Tarkoituksena kai olisi oppilaiden kasvattaminen omiin kykyihinsä uskoviksi yhteiskunnan jäseniksi, joiden teoilla on merkitystä ja sanoilla painoarvoa. Etupulpettetyttönä opin uskomaan itseni sijasta muihin, toisilla oli tärkeämmät jutut ja tiedot, toiset näkyivät. Pois opin koulun minulle rakentamasta positiosta vasta yliopistossa, eikö olisi suotavaa uskoa omaan itseensä jo aiemminkin?

Kutoessani tutkimustani yhteen käyn lyhyesti läpi työni rakenteen ja kirjoitan kokemusteni pohjalta evästystä niille, jotka kohtaavat koululuokassa (tai muuallakin) äänettömän ja näkymättömän koulutytön.

Työni rakennetta ja vastauksia tutkimusongelmiin:

- 1. Osa - Onko mahdollista tehdä tutkimusta omasta kokemuksestaan? Kyllä on. Tieto on aina tiettyyn olemisen ja näkemisen tapaan sidottua. Tutkijana en pääse eroon itsestäni edes tutkiessani muita ja toisaalta kokemuksia naistutkimuksessa pidetään tiedon lähteenä. En pysty ymmärtämään omia kokemuksiani täysin ja selittämään niitä tyhjentävästi, mutta en pysty siihen muidenkaan kohdalla. Omasta kokemuksestaan kirjoittaminen tieteen nimissä on siis yhtä mahdollista tai mahdotonta kuin kirjoittaminen toisen kokemuksista.

- 2. Osa – Miten kilttejä ja hiljaisia koulutyttöjä rakennetaan? Koulussa jokainen tulee määritellyksi tiettyyn paikkaan ja paikka puolestaan sanelee ehdot siinä toimimiselle. Luokassa tullaan nähdyiksi oman äänenkäytön kautta. Hiljaisen ja kiltin tytön äänenkäyttö on usein olematonta ja rutiineiksi muuttuva käyttäytyminen jumiuttaa nopeasti ujon ja viittaamattoman oppilaan rooliin. Hiljaisena ja kilttinä oppilaana tulen näkyväksi vain silloin kun teen jotain poikkeavaa, jotain mitä minulta ei roolini vuoksi odoteta, esimerkiksi silloin jos epäonnistun, enkä olekaan koulussa hyvä. Tulen näkyväksi, jos kukaan muu ei tiedä, koska minun oletetaan tietävän.
- 3. Osa – Miten rakenteita voidaan muuttaa? Feministinen pedagogiikka toimii työssäni rohkaisijana ja opastajana oman äänen löytämiseen. Sen myötä kiltin ja hiljaisenkin oppilaan on mahdollista löytää itsestään melua ja ennen kaikkea uskoa omaan itseen. Feministinen pedagogiikka toimii oman itsen valtauttajana.

Olen tullut gradunteossani siihen vaiheeseen, että mietin millaisen etupulpettitytön tarinan olen oikeastaan välittänyt? Salon (1999, 197) mukaan ideaa ja merkitystä voisi etsiä narratiivisesta voimasta ja mahdollisuudesta, ei oikeaksi todistamisen ontologiasta, sillä niin kuin kaikki kirjoittajat tietävät: yksi käsitys maailmasta ei voi varmentaa toista, se voi enintään tihentää sitä. Mietin, miten olen onnistunut tihentämään hiljaisen ja kiltin tytön koulukuvaa? Toisaalta tarkoitukseni oli kapinoida stereotyyppista käsitystä vastaan, tarvitsisiko hiljaisen ja kiltin kuvaa siis tihentää entisestään? Otin hiljaisen ja kiltin roolin emansipoimisen ja valtaistamisen tavoitteekseni ja koen kirjoittamiseni kautta uskovani omaan ääneen. Enkö ole siis tutkimuksellani päässyt sinne minne pyrinkin? Olen aloittanut työni kirjoittamisen moneneen kertaan ja lopetellut sen useasti mielessäni. Negatiivisen kritiikin pelon iskiessä ohjaan itseni sen sisään. Valtautan itseäni ajatuksella, että kiltin ei enää tarvitsekaan miellyttää kaikkia. Hiljaisen asemani on muuttunut tarkkailijasta toimijaksi.

Salon (1999, 297-208) mukaan tutkimuksen analyysi ei ole vain luokittamista, ryhmittelyä, koodaamista tai aineiston vertailua. Siinä ei ole kysymys ainoastaan puhetapojen tai toiminnan säännönmukaisuuksien tunnistamisesta vaan perustavanlaatui-

simmin analyysi on asioiden esittämistä, representaatioita tai sosiaalisten ilmiöiden rekonstruointia. Emme vain raportoi sitä mitä löydämme, vaan luomme selontekoja sosiaalisesta elämästä ja sillä tavalla rakennamme merkityksellisiä versioita niistä sosiaalisista toimijoista, joita havainnoimme. Analyysi väistämättä siis merkitsee representaatiota, esittämisen tapaa eli uudelleen esittämistä. Omassa tutkimusanalyysissäni koen esittäväni yhden tarinan, mahdollisen tulkinnan, etupulpettityön asemasta ja äänettömyydestä koululuokassa sekä tuovani esiin, miten ääntään voi etsiä ja löytää. Näen, että kiltit ja hiljaiset koulutytöt ovat tutkimuksellisesti jääneet usein havaitsematta, ja sen joka on jäänyt havaitsematta voidaan sanoa jääneen piiloon. Piilossa oleva toivoo usein tulevansa löydettyksi.

Ajattelen Palosaaren (2000) tavoin, että tieteellisen työn yksi keskeinen tehtävä olisi herättää keskustelua, kyseenalaistaa, kysyä ja ihmetellä. Tämä katsominen ja kysyminen tuo ehkä esiin näkökulmia, jotka koulun sisällä näyttäytyvät itsestäänselvinä. (Palmu 2003, 68). Itsestäänselvyydet ovat usein kuitenkin vaikeimpia. Ja onko kiltti ja helppo oppilas sittenkään niin helppo? Asetan itseni kiltiksi ja hiljaiseksi menestyjäksi - vaikka en siis näkynytäkään, pärjäsin kuitenkin. Entä miten käy niiden kilttien ja hiljaisten oppilaiden, jotka eivät menesty koulussa? Miten käy hiljaisen pojan? Hiljainen poika on usein unohdettu sosiaalisena ryhmänä ja kulttuurisena mieheyden representaationa, sillä se ei edusta tyypillistä tai ideaalista poikuutta. (Tolonen 1999, 153-154, Tolonen 2001, 98-99). Hiljainen tyttö vielä jotenkin menetteleekin.

Jokaisesta luokasta löytävät tietyt oppilastyypit, jotka tietyllä tapaa myös mahdollistavat toistensa olemassa olon, vain jos on olemassa riehakkaita ja äänekkäitä tyttöjä ja poikia, on olemassa myös hiljaisia ja kilttejä poikia ja tyttöjä. (Mattila 1999, 21). Toisten tarinat painavat luokan sosiaalisessa tilassa toisia enemmän ja toisten näkyyden kustannuksella toiset jäävät näkymättömiin. Hiljaisen etupulpettityön koulun kritisoiminen ja muu kapina ovat usein piilossa. Lukiessani kiltti-tyttö-kirjallisuutta vastaan tuli tukahdutettu viha. Vihansa on saatava lopulta ilmaistua jotenkin. Ajattelen että en ole kiltin etupulpettityön kapinassani yksin. Kiva juttu.

12.2. Minä osaan ja voin!

Saarisen (1996, 71) mukaan naisten koulutus akateemisessa maailmassa on usein mestarien/isien tyttäreiksi kouluttautumista, jolloin toistamme tietoa, emmekä tee sitä. Naistutkimuksen itsensä tiedostamisen ja subjektiksi tulemisen ajatus on iskostunut minuun kiinni. Sen piirissä minulla on lupa ajatella itse ja kirjoittaa ajatukseni ylös. Pyrin pääsemään eroon ajatuksesta, että vielä yliopistossakin kirjoittaisin opinnäytteeni opettajia ja arvostelijoita varten. Yritän ajatella, että opinnäytteessäni minä opin – saan luvan olla minä. Koulumatkallani olen turhan usein sisäistänyt, että muiden vastaukset ovat usein omia tärkeämpiä, vaikka ne olisivat vääriäkin.

Ajattelen, että tieto on tietämisestään tietämistä, joten kaikki ovat tietäjiä omassa kokemusmaailmassaan. Ihminen itse on oma viestinsä. Uskon, että oman kokemusmaailman aukaiseminen muille voi mahdollistaa myös toisille jonkin uuden oppimista. Venkula (1995, 169) näkee meitä vaivaavan itsetunnon puutteen johtuvan siitä, että kuvittelemme kaiken tärkeän olevan itsemme ulkopuolella; muut ihmiset muka tietävät enemmän ja osaavat paremmin kuin me. Eihän se kuitenkaan niin ole?

Hanhivaara (2001) kirjoittaa, että on helppo harhautua kuvittelemaan, että tekstini lukijat ovat myös ajatusteni lukijoita. Liikun samoissa ajatuksissa. Ehkä työssäni kuvittelin, että toiset näkisivät pääni sisään, ajatukset jotka näyttäytyvät minulle niin tutuilta, olisivat muillekin sellaisia. Ehkä paljon on jäänyt sanomatta. Toisaalta ajattelen, että ehkä se kuvaa kiltin asentoani muuallakin. En ole kovin tottunut tuomaan itseäni ja ajatuksiani esiin, olen tottunut ajattelemaan, että muut tuntevat ja arvaavat minut muutenkin. Jääskeläisen (1998, 77) tavoin luotin kuitenkin muistoihin ja kokemuksiin tiedonlähteinä. Olen kirjoittaessani kuunnellut intuitioitani ja hyvää oloani. Kirjoittamalla vapautuu, joten naisen vapautuminen on mahdollista.

Itsensä ilmaiseminen on ympäristölleen näkyväksi tulemisen prosessi (Lindqvist 1990, 25), työssäni kirjoitin etupulpettityön näkyväksi. Ajattelen etupulpettiutta roolina, jossa toiminnan tiloja uusinnetaan koko ajan. Tilanteiden uudelleen eläminen on toisin puhumisen ja toimimisen opettelua. Aiemmin kiltin roolissani hain usein hyväksyntää, mutta sillä ei ollutkaan pääsyä mihinkään luokan ”piireihin”. Nyt ei täy-

dy enää hyväksyä kuin itsensä. Häpeän vuoksi se oli aiemmin vaikeaa. Enää ei. Häpeän työstämisen kautta siitä tunteesta on päässyt eroon. Tällainen minä riittää kyllä.

12.3. Mihin koulu valmistaa?

Koulu ehkä näyttäytyy tytöille ja pojille eri tavoin, mutta toisaalta on myös huomioitava, että se näyttäytyy erilaisena tyttöjen ja poikien kesellä. Voi olla mahdollista, että koulu kokemuksellisenä on samankaltaisempi hiljaisille ja kilteille etupulpettitytöille ja –pojille kuin etupulpettitytöille ja takarivin tytöille. Tutkimusten valossa selkeänä erottautuu se, että vaikka koulussa kaikki ovat periaatteen tasolla keskenään samanarvoisia, valta jakautuu kuitenkin luokassa epätasapainoisesti. White (1991) kysyykin - mikä tai millaiset kasvatuksen päämäärät meillä tulisi olla demokraattisessa yhteiskunnassa? Demokraattisessa yhteiskunnassa kaikilla on äänioikeus. Mihin mahdollisuus omaan ääneen luokassa katoaa ja toisaalta, miten se olisi mahdollista saada esiin? Miten pedagogisesta vuorovaikutuksesta voisi tulla nautinto, jossa kukin opiskelija etsii itse oman tietämisensä ja opettaja ohjaa oman tietoisuutensa, tiedostamattomansa ja ruumiinsa läpi? (Naskali 1996).

Mielessäni pyörii tärkeä kysymys – mihin koulu meitä oikein valmistaa? Jos hiljaisena kilttinä koulutyttönä opin tekemään muiden odotusten mukaan ja vuoroani odottaen, valmentako se minua oikeanlaisin eväin yhteiskuntaan jossa nyt elämme, maailmassa jossa tulisi aktiivisesti käyttää ääntänsä, tuoda itseään julki ja kokeilla rajojaan? Pedagogia on Hiltusen & Korhosen (1995, 14) mukaan tilan tekemistä sille, että ihminen voi oppia uutta, kasvaa ja muuttua. Kasvaessani etupulpetistani ulos mietin, miten uusinnan ja tuen oppimista ja opettamista koskevia uskomuksiani? Voinko kirjoittamisellani kasvaa etupulpettitytön tiedon omaksujan roolista tiedon tekijäksi? (Voin!)

Koulussa tyttöjä palkitaan kiltteydestä, mutta mukautuvan oppilaan rooli tuo mukanaan myös kiltteyden kielteiset sävyt. Kilttien tyttöoppilaiden on jossain vaiheessa tavalla tai toisella ratkaistava kohdallaan se ristiriita, joka koulussa syntyy. Etupulpettitytön roolini teki minusta koulussa aran. Kilttinä ja tunnollisena oppilaana minun on useasti ollut helpompaa katsoa toisten hätää ja ymmärtää kuin tehdä itsestäni tar-

keä. Kuitenkin ajattelen, että lopulta me voimme nähdä muut vain niin selkeästi kuin näemme itsemme. Kouluroolini on ollut minulle merkityksellinen, mutta toisaalta rooleja on muitakin. (Acker 1994, 20). Kallion (1995, 238) mukaan kerron yhtä tarinaa, että voisin kertoa toista.

Sukupuolen tarkastelun kautta tulee ilmi, että toimijuus määräytyy kouluissa eri tavoin. Sukupuoli ei ollut jotain vaan se tuotetaan osaltaan arjen käytännöissä: tytöt ja pojat eivät välttämättä olleet esimerkiksi erityisen hiljaisia tai puheliaita tullessaan kouluun, mutta tiettyjen käytäntöjen myötä heidät luokiteltiin sellaisiksi. Oppilaat omaksuvat tietynlaisia strategioita ja toiminnallisia sukupuolityylejä, joiden kautta he vahvistavat tai muuttavat kulttuurissa valmiina olevia sukupuolisia asemia ja stereotypioita. Tolonen väittääkin, että sukupuoli tehdään ja se merkityksellistyy koulun arjessa paikallisesti. (Tolonen 2001, 262). Salon (1999, 163) mukaan tytöt ja pojat osaavat myös näytellä sellaista eriytynyttä luontoa, mikä heillä väitetään olevan.

Opettajien uskomuksilla on vaikutusta oppilaan saavutuksiin. Alisuoriutuvista tai syrjäytyvistä pojista ollaan usein huolestuneita, mutta tyttöjen uskotaan selviävän tunnollisuutensa ansioista. (Soro 2002, 5). Tyttöjen jääminen koulussa taustalle, aktiivisen poikaryhmän liepeille, johtaa heitä alais-asemaan ja hierarkian alemmille tasoille, mikä näkyy mm. akateemisella alalla. Kuitenkin tyttöjen kyvykkyys joustavaan roolien vaihtoon, ihmissuhteiden merkityksellisyyden ymmärtämiseen, vastavuoroisuuteen ja yhteistyötaidon arvostamiseen voivat olla vahvoja resursseja varsinkin tulevaisuuden esimiestaitojen elementteinä. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1998, 149, 154).

Yksi tapa tutkia tyttöjä tai pyrkiä emansipoimaan heitä, ei sovi kaikille. (Murphy & Gipps 1996, 3). Tyttöjen vaikeudet ovat näkymättömämpiä kuin poikien, siinä missä pojat voivat purkaa heitä vaivaavia asioita erilaisten häiriökäyttäytymisen kautta, tytöt saattavat peittää ahdistuksensa ja sisäistää ne, jolloin he eivät saa apua sitä tarvitessaan. Käsitys, että tytöt pärjäävät koulussa, sisältää näkemyksen siitä, että kaikki tytöt menestyvät. Puheet poikien oireilusta sisältää puolestaan ajatuksen, että kaikilla pojilla olisi vaikeuksia. Vaikka sukupuoli on tärkeä ihmisiä erottava tekijä, se ei ole ainoa. (Lahelma 1996, 14-15). Tasa-arvoistavan koulun tulisi olla sukupuolineutraaliuden sijaan sukupuoliherkkä (Gordon & Lahelma 1992, 316-318). Tasavertainen

tyttöjä ja poikia huomioon ottava toiminta ei edellytä opettajan täydellisyyttä, vaan enemmänkin aitoa pyrkimystä ja samalla omien rajoitusten ja puutteiden tiedostamista. (Räsänen 1996, 180, 184).

Koulu toimii ideologian välittäjänä ja sosiaalisen järjestyksen muotouttajana. Loppujen lopuksi tytöt (ja pojatkin) ovat itse tuottamassa omaa asemaansa omilla toimillaan tai toimettomuudellaan, nöyrytyksellä ja tyytymisellä. (Käyhkö 2002, 60). Koulumatkallani odotin pitkään, että joku löytäisi minut etupulpetistani. Olin hiljaa paikallani. Vaikka olen väittänytkin rooliani vankilaksi, ymmärrän nyt, että en aikaisemmin ole juurikaan yrittänyt anoa vapautusta. Olen ollut luomassa kiltin hiljaisen (harmaavarpuksen) tytön stereotypiaa uudelleen.

Veenkiven mukaan kasvaminen on sivistymistä, henkisten ja fyysisten taipumusten kehittämistä. Se on omien äärettömien mahdollisuuksien etsimistä ja sen valitsemista, mitkä näistä mahdollisuuksista vaativat toteuttamista. Ihminen tulisi lapsesta lähtien ymmärtää tehtävänä, jonkinlaisena ihanteena, jota kohti kasvatuksessa pyritään. Ihminen ei ole valmis, vaan todellistuu hitaissa prosesseissa kehonsa, tajunnallisuutensa ja elämäntilanteensa mukaisesti. Kasvatuksen jättämä jälki näkyy sekä kehossa että hengessä. Se, miten ihminen tehtävänä ymmärretään, vaikuttaa kaikilla alueilla politiikasta kulttuuriin. (Veenkivi, 1998, 78). Elämämme on rutinoitunutta, kuljemme toistuvasti tietyissä paikoissa ja joudumme tietynlaisiin tilanteisiin. Vuorovaikutusta toistemme kanssa ohjaavat tietynlaiset kehykset, meille avautuvat tietynlaiset subjektipositiot, toimintamme uppoaa tiettyihin instituutioihin ja niiden toimintakulttuureihin. Merkityksellistymisemme tietynlaistuu toiminnan tietynlaistumisen myötä. (Ronkainen, 1999, 65). Minun toimintani merkityksellistyi ja tietynlaistui etupulpetissa nopeasti. Kun kukaan ei nähnyt minua, muutuin itseltänikin vaikeasti havaittavaksi. Peilasin opettajan (ja luokan muiden sosiaalisesti silmääpitävien) katsomattomuudesta itseni.

12.4. Paikan siirtämistä

Olen oppinut näkemään, että asioiden tunnistaminen ja nimeäminen on lähtökohta sille, että voi harkita tilanteiden muuttamista omassa elämässään ja toiminnassaan.

Koen tärkeäksi, että ellen etupulpettilaisena ajatuksissani elä tai mieti paikkaani ja tilaani koululuokassa uudelleen, tulen aina tavalla tai toisella uusintamaan sitä myöhemmin esimerkiksi työelämässä tai muissa sosiaalisissa konteksteissa. Etupulpetissani tunsin pettymystä ja häpeää omaa toimintaani/toimimattomuuttani ja sitä kautta itseäni kohtaan. Mielipahaa ja ahdistusta aiheuttavalle häpeälle ei kilttinä koululaisena uskaltanut antaa nimeä ja puhua sitä pois ääneen. Nyt tunnen, että siitä häpeänkierrosta on päästävä eroon. Mitä häpeämistä siinä on, jos en sitten puhunutkaan niin paljoa?

Koululuokassa koin että minulla ei ollut paljon tilaa, ja liikkumiseni etupulpetissa oli hyvin rajoitettua. Koin, ettei hiljaisella ollut kantava ääni eikä montaakaan kuulijaa. Siksi Jokisen (1997, 9-10) tavoin ajattelin, että koska minulla ei ollut juurikaan muita keinoja purkaa tilani pettymystä ja ääneni kantamattomuutta, päätin kirjoittaa kaiken ylös. Kun etupulpettityön asiat on käsitelty läpi, ei enää niin sokeasti ole niihin sidoksissa. Tämän johdosta on mahdollista nähdä ympärillään muitakin toimintamalleja, kuin mitä itse on mallintanut. Toistamispakko Jokisen (1996, 63) mukaan tarkoittaa juuri sitä, että ilman (ikävien) asioiden uudelleenkäymistä tilanne johtaa tulevaisuudessa uusiin vastaaviin tilanteisiin, itseään toteuttava ennustusten kehä sulkeutuu ja toimintatavat vievät mukanaan. Ilman toistamispakosta itsensä irtirepäisyä tilanne ei pääse koskaan korjaantumaan.

Toistamispakon pelossa ryhdyin kirjoittamaan. Mielivaltaisella tajunnanvirta-kirjoituksella löysin hymyni takaa kyynisyyttä, pistävyyttä, kiukkua ja vihaa. Ymmärsin, ettei pyrkimykseni kuunnella toisten murheita, auttaa hätääkärsiviä ja huomioida huomaamattomia ollutkaan niin pyyteetöntä. Olin kärsinyt huomaamattomuudestani itsekin. Eikö olisikin moraalisesti oikeampaa auttaa ensin itseään (ja sitten vasta muita)?

Vanha etupulpetti on mentaalisenä tilana syöpynyt ajatuksiini, mutta ellen uskaltaisi laajentaa tilaani muuallekin, olisin pro gradu-työhöni valinnut toisen aiheen. Kun olen kirjoittanut olleeni kiltti ja hiljainen, olotilani muuttuu välittömästi. Hiljaisuus pakenee kun sille antaa äänen, eikä ujoksi voi nimittää sellaista joka onkin rohkea.

Itse olin pro gradu-työni alussa hyvin karkäs syyttämään opettajaa etupulpettitytön heitteillejätöstä, nyt näen toisinkin. Olen edelleen sitä mieltä, että opettajani olisi voinut osoittaa minulle hiukan enemmän huomiota ja pienet rohkaisut olisivat ajatuksissani muuttuneet suuriksi. Toisaalta luokka tarvitsi minut etupulpetissani, ja ajattelen, että jokaiselle oppilaalle muodostuu melko nopeasti tietty koulurooli hyvine ja huonoine puolineen. Opettajan käyttäytymistä itseäni kohtaan en voi muuttaa, mutta voin muuttaa itseäni ja omaa ajattelutapaani. Miksi tyytyä passiivisesti odottamaan paikoilleen, että joku löytäisi sinut piilostasi, jos voit tulla aktiivisesti sieltä itse esiin?

Olen työssäni halunnut avartaa hiljaisen ja kiltin tytön liikkumatilaa etupulpetissa. Vaahteramäen Eemelin ja Iidan rooliajat puhututtavat:

Iida ei käsittänyt, miksei hän ikinä saanut aikaan metkuja, kun taas Eemeliltä niitä syntyi ehtimiseen. Hän meni kysymään Liinalta, Kissankulman piialta, mutta Liina päästi hörönaurun. "Lapsikulta, sinähän olet kiltti! Et sinä pysty metkuja tekemään. Pahankurinen pitää olla. Sellainen kuin Eemeli." (Lindgren 2001, 14).

Vahingossa Iida onnistui metkunteossaan, mutta Iidan sijaan rangaistuksen kärsi Eemeli:

Pikku Iida purskahti itkuun. "Minä se en pääse ikinä siihen verstashuoneeseen!", hän sanoi. "Mikset sanonut, että minä rikoin munat?", Iida kysyi. "Äh", Eemeli tuhahti. "Kukaan ei kysynyt. Yksi metku enemmän tai vähemmän, väliäkö sillä." Kahvipöydässä Iida sanoi: "Ei Eemeli tehnyt sitä munakokkelia. Minä sen tein." Isä puuskahti hämmästyneenä "Sinä, Iida!" Ja nauroi ääneen. "Alatko sinäkin typykkä tehdä metkuja? Mutta syöhän nyt vain räiskäleitä ja annetaan asian olla." "Siitä minä en pidä", sanoi Eemelin äiti. "Mikset Eemeli sinä sanonut mitään?" "Äh", Eemeli sanoi. "Mitä nyt turhia vatvomaan?" "Mutta huomenna et saa tehdä metkua, Eemeli", sanoi pikku Iida. "Silloin MINÄ aion istua verstashuoneessa." (Lindgren, 2001, 52-60).

12.5. Hiljaisen tytön evästys opettajalle etupulpettityttöjen rohkaisuksi

Olen kirjoittanut etupulpettitytön asemasta koulussa, kirjoittamiseni kautta olen rakentanut itselleni lisätilaa. Kun opinnäytteessäni olen oppinut uskomaan omaan ääneeni, mitä muut sitten voisivat työstäni oppia? Uskon etupulpettityttöjen tarvitsevan luokassa rohkaisua. Työni löydöksiä:

Aika ja yhteiskunta, jossa elämme, vaatii sosiaalisia taitoja, päämäärätietoisuutta, oman osaamisen tiedostamista. Menestyäkseen työelämässä on osattava markkinoida itseään, tunnettava omat vahvuutensa ja kehittämisen tarpeensa. Koulutus on tärkeää ja elinikäisestä oppimisesta puhutaan paljon. Sillä millaisen asenteen koulunsa aloittava lapsi saa koulunkäyntiinsä on suuri merkitys lapsen tulevaan kouluttautumiseen. Lapsen itsetuntoa hyvänä oppijana on tuettava, että hänen kiinnostuksensa uusia opeteltavia asioita kohtaan säilyisi. Luokkahuoneessa oppilaiden itsetuntoa ja luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa kehitetään sillä, että jokainen oppilas saa olla itsensä näköinen. Lettipäisestä kiltistä työstä ei tarvitse yrittää tehdä luokan kovaäänisintä huutelijaa. Sellaisen tunteen syntymistä lettipäätytölle täytyy välttää. Muussa tapauksessa on mahdollista, että kiltti tyttö luovuttaa aina jatkossakin paikkansa niille, jotka osaavat pitää itsestään melua. Etupulpetin tyttö ei ole hiljaa siksi, että hän ei osaisi puhua. Hän on hiljaa, koska hänet kerran opetettiin odottamaan vuoroaan.

Jos aikuiset viestittävät käytöksellään paheksuvansa lapsen arkuutta, hiljaisuutta, ujoutta, antaen ymmärtää, että olisi parempi olla toisenlainen ja äänekkäämpi, lapsi on ongelmineen yksin. Hän käsittää, että häneltä odotettaisiin rohkeuden lisääntymistä, itsevarmempaa käyttäytymistä, mutta tällainen käytös ei synny sen tiedostamisen kautta. Itse asiassa se saattaa huonontaa lapsen tilannetta lapsen tajutessa ettei nopea käyttäytymistavan muutos ole realistinen.

Itse koulumatkani alussa sain päähäni, että koulussa tulisi olla reipas ja puhelias ja sitten en vain yhtäkkiä etupulpetissa löytänytkään suustani yhtään sanaa. Entä jos olisinkin saanut sinne päähäni toisen ajatuksen – sen että näin on hyvä, minä olen hyvä?

Jos ala-asteella koin saavani keskitasoa olevia arvosanoja, vaikka tunsinkin olevani numeroitani parempi, tuntui oma koulumenestys alisuoriutumiselta. Läksyjenkuulustelutilanteita opin inhoamaan. Omat taitonsa piti yrittää näyttää kirjallisella koe-osaamisella, koska tunneilla ääni takertui kurkuun. Se keräsi paineita menestyä kokeissa ja ärsytti ja lamaannutti tuolloin. Yliopistossa tuntiosaa mistani ei laske kukaan ja joissakin aineissa olen menestynyt erinomaisesti. Se lisää itseluottamusta ja herättää samalla myös kysymään, enkö olisi voinut menestyä paremmin jo aikaisemminkin? Oletta vasti läksyt kuitenkin vaikeutuvat kouluasteiden muuttumisen myötä. Toisaalta ajattelen, ettei arvosanoilla ole lopulta (enää) niin suurta merkitystä.

Yllätyin etupulpettitytön ajatuksiani kirjoittaessa siitä, että kyse voisikin oman tuntipassiivisuuden kohdalla olla siitä, että väärin vastaamisen pelossa pelkääkin loukkaavansa opettajaa ellei osaa oikein. Jos lähden hakemaan vastausta siihen, miksi väärin vastauksien mahdollisuus ei enää yliopistossa pelota, vastaus löytynee omasta itsestä. Siitä että saa opiskella sitä mikä itseä kiinnostaa, ja ennen kaikkea saa ajatella itse. Toimia. Eikä viittaamistakaan enää lasketa. On mahdollista siis muodostaa päätelmä, että hiljainen ja kiltti oppilas tarvitsee rohkaisua omiin ajatuksiin, lupaa olla subjekti objektina olemisen sijaan.

Se, joka loistaa tai ainakin menestyy kohtalaisesti kokeissa, mutta on tunneilla hiljaa, oletettavasti osaa kuitenkin. Mutta hyvien numeroiden hankinta voi peittää alleen oppimisen tuoman tyydytyksen. Numeroista tulee tärkeitä vain niiden itsensä vuoksi. Voisiko epäonnistumisten salliminen (ja niihin rohkaiseminen) tullakin siinä tapauksessa koulun yhdeksi tärkeimmistä opetuksista? Entä jos kaikki lähtisikin ihan alusta, kysymyksestä jo ensimmäisenä koulupäivänä – miksi koulussa tulee olla? Miten koulussa ollaan? Tiedot sisäistyvät oppilailla nopeasti. Piilomerkitykset iskostuvat alitajuntaan kiinni. Hyvin nopeasti koulumatkani alussa minäkin opin tietämään: tulee saada hyviä numeroita ja olla hyvä. Koulureppuni täyttyi ääneenlausumattomista odotuksista. Hetken kuluttua opin ymmärtämään, ettei hiljaisuuteni etupulpetissa sittenkään riittänyt. Olisi tullut olla eri tavoin aktiivinen. Lisäsin reppuuni tunteen itseni riittämättömyydestä ja kuorrutin tunteen häpeällä. Sulloin tunteeni koulukirjojeni sekaan ja joka tunti ne kirjojen mukana tulivat luokkaan.

Ymmärrän kyllä, että hiljaisena ja kilttinä koulutyttönä opettajan aika kului itseäni äänekkäämpiä komentaessa. Äänelliset osasivat myös vaatia enemmän, heidän avuntarpeensa ja huomioimisensa olivat näkyviä muillekin. Osaan kuvitella opettajan työn raskauden ja tiedän, että huomiotaan on vaikea jakaa tasapuolisesti vaikka haluaisikin. Mutta silti – jos edes joitakin huomionmurusia hiljaisemmillekin? Hiljainen huuto ei kuulu, mutta voi olla yhtä todellinen hätä kuin äänekkäimmillä. Uskon, että jokainen haluaa tulla huomioduksi ja hyväksytyksi omana itsenään. Peräänkuulutan itsevarmuuden, oman äänen opettelua. Enkä nyt tarkoita mitään narsismin opettelua, vaan tervettä kuvaa itsestä toimijana, täysivaltaisena ryhmän jäsenenä.

Miten rohkaista arkaa oppilasta?

- *Opettele nimi.*
- *Älä laske oppilaan arvosanaa oppituntipassiivisuuden myötä (jos oppilas kokeissa osaa). Arvioi mielummin ylä- kuin alakanttiin. Älä rankaise oppilasta siitä, että oppilas elää virallisen ja informaalin koulun ihanneoppilaan ristiriitaa arjessaan todeksi.*
- *Usko, että oppilas osaa.*
- *Rohkaise pienin elkein. Se joka on oppinut roolinsa myötä kuuntelemaan ja ymmärtämään, ymmärtää itseensä kohdistuneet rohkaisut, pienetkin.*

12.6. Terveisiä hymyn takaa

Olen tullut graduani kirjoittaessa vakuuttuneeksi siitä, että tietoni on tärkeää ja yhtä totta kuin kenen tahansa. Johansson (2001, 170-171) korostaa, että tärkeintä on hyväksyä itsensä sellaisena kuin on. Se ei ole mikään uusi sanoma. Se kuulostaa klišeeltä. Oman hiljaisen tietonsa ymmärtäminen ja arvostaminen, oman elämänsä näkeminen jatkumona tuntuu työni tärkeältä annilta. Jokaisessa meissä on sisäistyneenä

useita erilaisia tarinoita, kertomuksia. Kontekstista riippuu, mitä tarinoita, miten ja kenelle niitä esitämme. Jokaisen on mahdollista tuntea etupulpettityön kuvauksesta-
ni itsensä, joko samuuden ja yhtäläisyyksien tai erojen ja välimatkan tekemisen kaut-
ta. Joko olet itse ollut etupulpetin lettipää, olet leikannut lettisi, sinulla ei ole kos-
kaan niitä ollutkaan tai sitten tunnet jonkun letillisen. Tarinasi on sinullakin. Jos mi-
nä olin luokassa se hiljaisempi, kiltimpi, oli sinulla tilaa ehkä olla toisenlainen. Mil-
laisen roolisi teki sinusta?

Etupulpettityön hymyn taakse voi kätkeytyä epävarmuutta. Miten opettaja sitten
luokassa voisi tietää, hymyileekö tyttö etupulpetissaan hyväntuulisuuttaan vai heijas-
taako hymynkare jotain muuta? Ajattelen että lopulta koulutytön täytyy itse tietää
hymynsä syy. Mistä hän sen tietää tai voi löytää? Itsestään. Toisten ymmärtämisen ja
kuuntelemisen sijaan on lupa katsoa peiliin.

Alussa minulla oli kiihkeä tarve päästä etupulpetin paikastani pois. Nyt olen opette-
lemassa ajattelemaan – Miksi? Ja mihin sitten menisin? Sinne takariviin poikien kes-
kellekö? Tilani on ehkä rajoittanut minulta pääsyn tiettyihin asemiin, mutta toisaalta
se on kai myös mahdollistanut paljon. Ehkä siinä ei enää olekaan mitään järkeä että
pyrkisin etupulpetistani muualle? Ehkä sellaisella pyrkimyksellä uusintaisin ja val-
tauttaisin vanhaa asetelmaa – melu on hyvästä ja pojat parempia? Tarkoitukseni oli
valtauttaa toisin. Ehkä etupulpetti on paikka siinä missä muutkin. Suoristan lettini ja
hymyilen – en tosin enää miellyttääkseni vaan itseni tähden.

13. LÄHTEET

- Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi. 2002a. Kovat kimmot otsikoissa ja otsikoiden takana. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 207-224.
- Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi. 2002b. Tyttöyden monet tulkinnat. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7-19.
- Aapola, Sinikka. 1999. Ikä, koulu ja sukupuoli: peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 231-247.
- Acker, Sandra. 1994. Gendered education. Sociological reflections on women, teaching and feminism. Buckingham: Open university press.
- Aho, Sirkku. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahola, Suvi. 1993. Naiset päiväkirjojen kirjoittajina. Teoksessa Piela, Ulla (toim.) Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 96-111.
- Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Apo, Satu. 1993. Orjatyöstä oman kodin valtiaaksi. Näkemyksiä kahdeksasta maalaiselämän kuvauksesta. Teoksessa Piela, Ulla (toim.) Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 125-149.
- Arjava, Hellevi. 2002. Minne pääsi kiltti tyttö. Helsinki: Tammi.

- Ashner, Laurie & Meyerson, Mitch. 1994. Kun mikään ei riitä. Hämeenlinna: Karisto.
- Aukia, Pekka. 2001. Liian hyvä mieheksi? Helsinki: Kirjapaja.
- Autti, Mervi. 1996. In memoria veritas. Muistelutyön kautta mielen omakuvaan. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 14, Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 79-87.
- Bandura, Albert. 1995. Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cain, Maureen (ed.) 1989. Growing up good. Policing the behaviour of girls in europe. London: Sage.
- Daly, John ; Caughlin, John & Stafford, Laura 1997. Correlates and consequences of social-communicative anxiety. In Daly, John ; McCroskey, James ; Ayres, Joe ; Hopf, Tim & Ayres, Debbie (eds.) Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension. 2nd ed. Cresskill (NJ) : Hampton Press, 21-74.
- Delamont, Sara. 1990. Sex roles and the school. 2nd ed. London: Routledge.
- Dépinay, Christian Lavile. 1995. Mikä kertomus. Teoksessa Haavio-Mannila, Elina ; Hoikkala, Tommi ; Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni (toim.) Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus, 45-52.
- Dunderfelt, Tony. 1999. Elämänkaaripsykologia, lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 11. p. Porvoo: WSOY.
- Ehrhardt, Ute. 2000. Kiltit tytöt pääsevät taivaaseen, tuhmat työt mihin vain. Porvoo: WSOY.

- Ellsworth, Elizabeth. 1997. Teaching Positions. Difference, pedagogy and the power of address. New York: Teachers College.
- Eräsaari, Leena. 1995. Elämästäni minuna. Teoksessa Haavio-Mannila, Elina ; Hoikkala, Tommi ; Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni (toim.) Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus, 115-126.
- Feldhusen, John & Willard-Holt, Colleen. 1993. Gender Differences in Classroom Interactions and Career Aspirations of Gifted Students. Contemporary educational psychology. Vol. 18, no. 18, 355-362.
- Francis, Becky. 1998. Power plays. Primary school children's constructions of gender, power and adult work. Oakhill: Trentham books.
- Giroux, Henry. 1997. Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. Boulder (CO): Westview Press.
- Gordon, Tuula. 1996. Citizenship, difference and marginality in schools: spatial and embodied aspects of gender construction. In Murphy, Patricia F. & Gipps, Caroline V. (eds.) Equity in the Classroom. Towards effective pedagogy for girls and boys. London: The Falmer Press, 34-45.
- Gordon, Tuula. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 99-117.
- Gordon, Tuula. 2002. Kansallisuuden fyysiset, sosiaaliset ja mentaaliset rajat. Teoksessa Komulainen, Katri (toim.) Sukupuolitetut rajat. Joensuu: Joensuun yliopisto, 15-37.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) Letit liehumaan, tyttö-kulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 314-328.

- Gordon, Tuula ; Lahelma, Elina ; Tolonen, Tarja & Holland, Janet. 2002. Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 305-326.
- Haapakoski, Sanna. 2003. Ketä Maija löisi otsaan? Oulu-lehti. Vol. 45, ilm. pvm. 17.07. no. 56
- Haaparanta, Leila. 1989. Naistutkimus ja filosofinen menetelmä. Teoksessa Heinämaa, Sara. (toim.) Naisen tieto. Helsinki: Art House, 44-58.
- Haataja, Anita ; Lahelma, Elina & Saarnivaara, Marjatta. 1990. Se pieni ero: kirja tasa-arvokasvatuksesta. 2. p. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Haavisto, Mari. 2000. Tyttöjen kiltteyden ja hyvän koulumenestyksen representaatioita. Muistelututkimus opettajaksi opiskelevien naisten koulukokemuksista. Pro gradu –työ. Oulun yliopisto, Oulun opettajankoulutuslaitos.
- Hanhivaara, Pirjo. 2001. Että ne olis ihmisiä eikä opettajia. Kympin tyttöjen koulukuvia. Pro gradu-työ. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Harjula, Kristiina. 2003. Omanarvontunto pystyyn. Kotivinkki. No. 10.
- Harris, Judith Rich. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Art house.
- Heikkinen, Kaija. 1993. ”Sydämessä on tuskaa”. Puuttuvan läsnäolo naisten omaelämäkerroissa. Teoksessa Piela, Ulla (toim.) Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 213-235.
- Heinämaa, Sara & Näre, Sari (toim.) 1995. Pahan tyttäret. Sukupuolitettu pelko, viha ja valta. 2.p. Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskanen, Kaarina. 2001. ”Kiltti tyttö”. Seurakuntaviesti. Jyväskylän kaupunkiseurakunnan lehti. No. 8.

- Hellsten, Tommy. 1998. Virtahepo työpaikalla – kohti hyvinvoivaa työyhteisöä. Espoo: Writers' House.
- Hellsten, Tommy. 2001. Ihminen tavattavissa. Helsinki: Kirjapaja.
- Hiltunen, Aiska & Korhonen, Liisa. 1995. Naisten koulut. Avaus nais erityiseen pedagogiikkaan. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- Honkatukia, Päivi. 1998. Sopeutuvat tytöt? Sukupuoli, sosiaalinen kontrolli ja rikokset. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Hyvärinen, Matti. 1995. Rajatiloja. Teoksessa Haavio-Mannila, Elina ; Hoikkala, Tommi ; Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni (toim.) Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus, 126-141.
- Hänninen, Sakari. (red.) 1994. Silence, discourse and deprivation. Stakes, research reports 43. Helsinki: Stakes.
- Härkönen, Ulla. 1998. Tyttöjen ja poikien tasa-arvokasvatus päiväkodeissa – alkutaival työelämään. Teoksessa Jauhiainen, Annukka (toim.) Onko sukupuolella väliä? Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:61. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 111-126.
- Jauhiainen, Annukka (toim.) 1998. Onko sukupuolella väliä? Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:61. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Johansson, Anna. 2001. Norsu nailoneissa: naiseudesta, ruumista ja nälästä. Helsinki: Kääntöpiiri.
- Jokinen, Eeva. 1996. Väsynyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. 2. p. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, Eeva. 1997. Vihjeet. Teoksessa Jokinen Eeva (toim.) Ruumiin siteet: kirjoituksia eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta. Tampere: Vastapaino, 7-18.

- Julkunen, Raija. 1999. Sukupuoli, työ ja hyvinvointivaltio. Teoksessa Apo, Satu ym. Suomalainen nainen. Helsinki: Otava, 79-100.
- Jäppinen, Liisa. 2002. Pääkirjoitus. Eeva. No. 9 (ilm. pvm. 9.9. 2002)
- Jääskeläinen, Tuula. 1996. Avonaiseksi elämälleen. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 14, Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 31-37.
- Jääskeläinen, Tuula. 1998. Ilman naisia, seitsemän naisen muistoja seksuaalisuuksissa kasvamisesta. Pro gradu-tutkielma. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kaksonen, Jussi. 2003. Alisuoriutuja uuvuttaa opettajan. Lapin Kansa. Vol. 75, (ilm.pvm. 17.02.)
- Kallio, Kirsi. 1995. Kerta elämää. Teoksessa Haavio-Mannila, Elina ; Hoikkala, Tommi ; Peltonen, Eeva & Vilkkio, Anni (toim.) Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus, 228-241.
- Kangas, Ilka. 1996. ”Mä haluan olla rauhassa.” Lähentelyjen torjumisesta. Teoksessa Kinnunen, Merja & Korvajärvi, Päivi (toim.) Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino, 109-121.
- Keller, Evelyn Fox 1988. Tieteen sisarpuoli. Pohdintoja sukupuolesta ja tieteestä. Tampere: Vastapaino.
- Kenway, Jane & Willis, Sue. 1998. Answering back. Girls, boys and feminism in schools. London: Routledge.
- Keskinen, Soili & Hopearuoho-Saajala, Kristiina. 1998. Naiseus elämän eri vaiheissa. Teoksessa Jauhiainen, Annukka (toim.) Onko sukupuolella väliä? Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:61. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 137-158.

- Keskitalo-Foley, Seija. 1993. Toisen mahdollisuuden jäljillä – nainen aikuisopiskelijana. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) Moninaista – kasvatustiedettä naisnäkökulmasta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 4. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 28-64.
- Keskitalo-Foley, Seija. 1995. Naisen tilat – feministinen näkemys naisen suhteesta paikkaan, aikaan ja kulttuuriin. Teoksessa Jussila, Juhani & Rajala, Raimo (toim.) Rajanylityksiä: Monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 209-222.
- Keskitalo-Foley, Seija. 1996. Sivuuttamisista kohtaamisiin – vallan ulottuvuuksia pedagogiikassa. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 14, Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2-16.
- Kiljunen, Virpi. 1996. Käsitteiden määrittelyä. Teoksessa Kiljunen, Virpi & Ruotonen, Hellevi (toim.) Tasa-arvon tekijät. Virikemateriaali peruskoulun opettajille. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 98-103.
- Kinnunen, Merja & Korvajärvi, Päivi (toim.) 1996. Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino.
- Kirkko & Kaupunki-lehti. 2003. No. 32, (ilm. pvm. 27.8.)
- Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne. 1996. Paikantuminen. Teoksessa Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, s. 271-292.
- Koski, Leena. 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisissa kertomuksissa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 21-51.

- Koski, Leena. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Kosonen, Päivi. 1993. Naisena lukeminen. Teoksessa Piela, Ulla (toim.) Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkertoista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 35-54.
- Kosonen, Päivi. Naistutkijan tunnustuksia. Teoksessa Haavio-Mannila, Elina ; Hoikkala, Tommi ; Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni (toim.) Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus, 209-218.
- Kosonen, Ulla. 1997. Nähdyn tulemisen kaipuu ja häpeä. Teoksessa Jokinen Eeva (toim.) Ruumiin siteet: kirjoituksia eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta. Tampere: Vastapaino, 19-41.
- Kosonen, Ulla. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Käyhkö, Mari. 2002. Näkymättömäksi siivoojaksi ja kodinhengettäreksi. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 21-63.
- Lahelma, Elina. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lahelma, Elina. 1996. Tyttöjen koulu vai poikien koulu? Kenen ehdoilla eletään. Teoksessa Kiljunen, Virpi & Ruotonen, Hellevi (toim.) Tasa-arvon tekijät. Virikemateriaali peruskoulun opettajille. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 9-15.
- Laine, Kaarlo. 1999. ”Tunti vain” Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 117-135.

- Lampela, Sari. 2003. Mallioppilaista luokan pahiksiin. Kertomuksia tyttöjen pahoinvoinnin ja tyttöyden moninaisuudesta. Pro gradu-työ. Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta.
- Lehtonen, Mikko. 1998. Merkitysten maailma, Tampere:Vastapaino.
- Leiwo, Matti. 1998. Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa Lyytinen, Paula, Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: Wsoy, 202-218.
- Leppiaho, Hellevi. 1996. Terveystieteiden alan opettajan arjen huumaa. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 14, Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 37-52
- Likitalo-Lehtinen, Outi. 1998. Ovatko pojat kasvatuksen ongelma – kasvattajien käsityksiä. Teoksessa Keskinen, Soili & Lehtonen, Kimmo (toim.) Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A:187
- Lindgren, Astrid. 2001. Eemeli ja pikku Iida. Porvoo: WSOY.
- Lindqvist, Martti. 1990. Auttajan varjo – pahuuden ja haavoittuvuuden ongelma ihmistyön etiikassa. Helsinki: Otava.
- Lindroos, Maarit. 1995. Feministinen pedagogiikka. Teoksessa Jussila, Juhani & Rajala, Raimo (toim.) Rajanylityksiä: Monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 277-286.
- Lindroos, Maarit. 1996. Mitä on feministinen pedagogiikka? Teoksessa Kiljunen, Virpi & Ruotonen, Hellevi (toim.) Tasa-arvon tekijät. Virikemateriaali peruskoulun opettajille. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 23-31.

- Lindroos, Maarit. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva: tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Llyod, Barbara & Duveen, Gerard. 1992. Gender identities and education. The impact of starting school. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Långström, Riitta. 2000. Naisen elämää. Vihtijärvi: FinnEpos.
- Lähteenmaa, Jaana. 1992. Tytöt jännitystä etsimässä. Sukkulointia ja irrottelu. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) Letit liehumaan, tyttökuultuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 155-170.
- Lähteenmaa, Jaana. 2002. Tyttöjä pelastamassa. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 271-287.
- Makkonen, Anna. 1993. ”Lukijani, lähdetkö mukaani?” Lukijatietoisuus naisten omaelämäkerroissa. Teoksessa Piela, Ulla (toim.) Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9-34.
- Makkonen, Tiina & Tulensalo, Hanna. 1997. Tytöt ja tyttötyö: Tyttöprojektin tytöt ja työn menetelmät. Tampereen yliopisto, sosiaalipolitiikan laitos, Pro gradu-tutkielma. [Web-dokumentti]. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/nuora/tyttoprojekti.html>. [Viitattu: 15.10.2004].
- Mattila, Leea. 1999. Kiltteys koulussa. Kiltin oppilaan omakuva sekä hänen kokemuksiaan ja arvioitaan vuorovaikutuksesta opettajan ja hänen itsensä välillä. Pro gradu-tutkielma. Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- McLean Taylor, Jill ; Gilligan, Carol & Sullivan, Amy. 1995. Between Voice and Silence. Women and Girls, Race and Relationship. Cambridge (MA): Harvard University Press.

- Metso, Tuija. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) *Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 270-283.
- Metso, Tuija. 1999. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 267-284.
- Mikkola, Henna. 2002. Sukupolvettomat. Nuoret ikäpolvensa kuvaajina. *Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 73*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Miller, Alice. 1986. *Lahjakkaan lapsen tragedia ja todellisen itseyden etsintä*. 4.p. Porvoo: WSOY.
- Murphy, Patricia F. & Gipps, Caroline V. (eds.) 1996. *Equity in the Classroom. Towards effective pedagogy for girls and boys*. London: The Falmer Press.
- Mustonen, Anu ; Rönkä, Anna & Uotinen, Virpi. 1992. Elämisen malleja, rakkautta ja ihanteita – lukeminen tyttöjen minäkuvan jäsentäjänä. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) *Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 236-245.
- Määttä, Kaarina & Turunen, Anu-Liisa. 1991. *Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet*. Helsinki: Finn Lecture.
- Määttänen, Kirsti. 1993. Äidit, tyttäret, anopit, miniät. Teoksessa Piela, Ulla (toim.) *Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkerroista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 149-165.
- Heinämaa, Sara (toim.) 1989. *Naisen tieto*. Helsinki: Art House.
- Naskali, Päivi. 1993. Kasvatus, tieto, subjekti. kasvatus-tieteen kysymysten tarkastelua naisnäkökulmasta. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) *Moninaista – kasvatustiedettä naisnäkökulmasta*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 4. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 124-141.

- Naskali, Päivi. 1996. Varasta – lennä – kirjoita. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 14, Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 16-31.
- Nenola, Aili. 1998. Miesmytologiaa eli miksi naisella ei ole järkeä. Teoksessa Jauhiainen, Annukka (toim.) Onko sukupuolella väliä? Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:61. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 16-28.
- Niemi, Heli. 2003. Mihin kuulun, kuka olen? Koti, ihmissuhteet ja identiteetti perhehoidossa kasvaneen nuoren aikuisen äidin elämänkertomuksessa. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, C. Työpapereita 44. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Niemi, Jenni-Justiina. 2002. Kiltteys oli ennen hyve, nyt se on kirosana. Helsingin sanomat. (Ilm. pvm. 21.07.)
- Nieminen, Marjo & Vuorio-Lehti, Minna. 2003. Menneisyyden kasvatustodellisuuden lähestymistapoja ja tulkintamahdollisuuksia. Teoksessa Vuorio-Lehti, Minna & Nieminen, Marjo (toim.) Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11-36.
- Näre, Sari. 1992. Liisa Älä!Älä!-maassa. Tyttöjen autonomian säätely. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25-36.
- Näre, Sari. 2002. Intimisoituvan kulttuurin muistijalkia tytöissä. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 251-271.
- Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) 1992. Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Palmu, Tarja. 1995. Kulttuuriset tekstit koulussa – sukupuolien tuottaminen äidinkielen oppitunneilla. Teoksessa Jussila, Juhani & Rajala, Raimo (toim.) *Rajanylytksiä: Monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 223-230.
- Palmu, Tarja. 1999. Kosketuspintoja sukupuoleen: opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 181-203.
- Palmu, Tarja. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 189. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Palosaari, Liisa. 2000. Koulu faktan ja fiktion rajamailla. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä, 31. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pentzin, Vuokko. 2003. Ujous voi olla geeneissä. Kaleva. (Ilm. pvm. 22.09.)
- Perttula, Juha. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Piippo, Maarit. 2001. Kiltteys voimavarana. Lapseemme-lehti. Vol. 31, no. 3, 39-40.
- Pitkänen-Koli, Taina. 1996. Toimiva poika, nätti tyttö – Tasa-arvo ruotsin kielen oppikirjoissa. Teoksessa Kiljunen, Virpi & Ruotonen, Hillevi (toim.) *Tasa-arvon tekijät. Virikemateriaali peruskoulun opettajille*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 22-26.
- Pulkkinen, Tuija. 1989. Naiset ja rationaalisuus. Teoksessa Heinämaa, Sara (toim.) *Naisen tieto*. Helsinki: Art House, 33-42.

- Purttilo-Nieminen, Sirpa. 1994. Mistä on pienet tytöt tehty? Eläytymismenetelmätutkimus tytön roolista ja nykytyttöydestä. Pro gradu-työ. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Puuronen, Anne. 2002. Dialogisuus ja tyttöys anoreksiatutkimusprosessissa. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 287-305.
- Raehalme, Outi. 1998. Lahjakkaalla naisella vahva itsetunto minäkuvan perustana. Teoksessa Jauhiainen, Annukka (toim.) Onko sukupuolella väliä? Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:61. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 173-186.
- Rahkonen, Keijo. 1995. Elämäkerta: tarua ja totta. Teoksessa Haavio-Mannila, Elina (toim.) Kerro vain totuus: elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautala, Helena. 1993. Kieli – kahle vai lakanaköysi? Teoksessa Piela, Ulla (toim.) Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkertoista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 73-96.
- Rolin, Kristiina. 1989. Kuinka naiset lukevat filosofiaa? Teoksessa Heinämaa, Sara (toim.) Naisen tieto. Helsinki: Art House, 123-146.
- Ronkainen, Suvi. 1989. Nainen ja nainen – haastattelun rajat ja mahdollisuudet. Sosiaalipolitiikka Vol. 14.
- Ronkainen, Suvi. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Roti, Outi. 1999. Työnilo – organisaation voimavara. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Routarinne, Sara. 1992. ”Läskit tursottavat perseestä”- tyttöjen keskustelukulttuuria. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) Letit liehumaan, tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 103-113.

- Ruotonen, Hillevi. 1996. Herkäksi havaitsijaksi ja tietoiseksi toimijaksi. Teoksessa Kiljunen, Virpi & Ruotonen, Hillevi (toim.) Tasa-arvon tekijät. Virikemateriaali peruskoulun opettajille. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 5-8.
- Ruotsalainen, Ritva. 1989. Subjekti, jota ei ole. Teoksessa Heinämaa, Sara (toim.) Naisen tieto. Helsinki: Art House, 72-101.
- Räsänen, Leila. 1996. Sukupuolijakojen purkaminen. Teoksessa Kinnunen, Merja & Korvajärvi, Päivi (toim.) Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino, 171-191.
- Saari, Kirsikka & Lösönen, Katja. 2004. Miten selviytyä tyttöistä? Anna. Vol. 29, no.11.
- Saarikoski, Helena. 2004. Uusia tulkintoja tytöistä, tyttöyksistä ja tyttötutkimuksista. Naistutkimus. Vol. 17, no. 4.
- Saari, Jaana. 1993. Näkökulmia tietämiseen ja tutkimiseen. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) Moninaista – kasvatustiedettä naisnäkökulmasta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 4. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 105-123.
- Saari, Jaana. 1995. Feminiinisen tietämisen mahdollisuuksia. Teoksessa Jussila, Juhani & Rajala, Raimo (toim.) Rajanylityksiä: Monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 265-276.
- Saari, Jaana. 1996. Feministisestä pedagogiikasta – feminiiniseen pedagogiikkaan? Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 14, Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 67-79.
- Saari, Jaana. 2001. Riitasointuja – valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. Aikuiskasvatus. Vol. 21, no. 4, 330-335.

- Saarinen, Jaana. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. Acta universitatis lapponiensis 57. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saarnivaara, Marjatta. 2000. Raja on minussa. Pohdiskelua rajattamisen (transgression) vaikeudesta.
- Salo, Ulla-Maija. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Simola, Hannu. 1999. Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 51-79.
- Simonen, Leila. 1995. Kiltin tytön kapina. Muistot, ruumis ja naiseus. Helsinki: Naistieto Ky.
- Skelton, Christine. 2001. Schooling the boys. Masculinities and primary education. Buckingham: Open University Press.
- Soro, Riitta. 2002. Opettajien uskomukset tytöistä, pojista ja tasa-arvosta matematiikassa. Turku: Turun yliopisto.
- Suoranta, Juha. 1995. Henkilökohtaista tutkimuskokemusta etsimässä kasvatustutkimuksen tekstuaalisuuksissa. Teoksessa Jussila, Juhani & Rajala, Raimo (toim.) Rajanylityksiä: Monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 333-342.
- Szirom, Tricia. 1988. Teaching gender? Sex education and sexual stereotypes. Sydney: Allen & Unwin.
- Tarmo, Marjatta. 1992. ”Työt ne mutisee mekkoonsa.” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) Letit liehumaan, tyttö-kulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 284-300.

Tiheäsalo, Teija. 2003. Pää pystyyn ujo. Liisa Keltinkangas-Järvisen asiantuntija-haastattelu. Kauneus ja terveys. Vol. 44, no 1.

Tiihonen, Pihla. Koulusta parempi paikka. Helsingin sanomat 15.08.2004.

Tolonen, Tarja. 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 135-161.

Tolonen, Tarja. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.

Tulusto, Anu. 2000. Tekstiviestejä Helsingistä. Ensimmäinen opettaja. Anna. Vol. 25. (ilm. pvm. 29.08.)

Utriainen, Terhi. 1989. Yöelimet – kuolema ja naisellinen tietoisuus. Teoksessa Heinämaa, Sara (toim.) Naisen tieto. Helsinki: Art House, 286-295.

Uusikylä, Kari. 2000. Lahjakkaiden kasvatus. 2. p. Porvoo: WSOY.

Wager, Maaret. 1989. Nainen vai tutkija? Tutkijanaisten identiteetti. Teoksessa Heinämaa, Sara (toim.) Naisen tieto. Helsinki: Art House, 11-32.

Vakimo, Sinikka. 2001. Paljon kokeva, vähän näkyvä. Tutkimus vanhaa naista koskevista kulttuurisista käsityksistä ja vanhan naisen elämäkäytännöistä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 818. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Valtavaara, Anna-Liisa. 2003. Kiltteydestä kipeät. Helsinki: Kirjapaja.

Vanhatalo, Sari. 1994. Kuritus – kasvatustako? Pro gradu-tutkielma, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto.

Veenkivi, Liisa. 1998. Ihminen tehtävänä. Pohdiskelua kasvatuksesta. Jyväskylä: Atena.

- Vehkalahti, Kaisa. 2002. Vuorelan kasvatuslaitoksen tytöt ja pahantapaisuuden sukupuoli 1900-luvun alun Suomessa. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 224-251.
- Venkula, Jaana. 1995. Arki ja tieteellinen ajattelu. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia 3. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vesala, Kari. 2002. Hiljaisuus ja nonkommunikaation kiistanalaisuus. Teoksessa Ketola, Kimmo, ym. Puuttuvat viestit. Nonkommunikaatio inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 60-102.
- White, John. 1991. Education and the good life. Autonomy, Altruism, and the National Curriculum. Advances in Contemporary Educational Thought, Volume 7. New York: Teachers College Press.
- Widerberg, Karin. 1995. Kunskapens kön. Minnen, reflektioner och teori. Stockholm: Norstedts.
- Widerberg, Karin. 1996. Women's experiences – text or relation? Looking at research practices from a sociological and feminist perspective. Nordic Journal of Women's Studies. Vol. 4, no. 2, 128-136.
- Vilkko, Anni. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Wiseman, Jacqueline. 1995. Elämäntienä sosiologia: ihmisiä ja käännekohtia matkan varrelta. Teoksessa Haavio-Mannila, Elina ; Hoikkala, Tommi ; Peltonen, Eeva & Vilkko, Anni (toim.) Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus, 15-33.
- Värri, Veli-Matti. 2000. Hyvä kasvatus, kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.

Yates, Lyn. 1993. The education of girls. Policy, research and the question of gender. Australian Education Review No.35. Hawthorn: ACER.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Hakala, Kari. 2003. Feministisen metodologian näkökulmia 25.02. Luentomateriaali.

Mäkelä, Jukka. Valtakunnallinen taiteen ja kulttuurin tutkimuksen jatkokoulutusseminaari ”Rajoilla”. Lapin yliopisto 12.09.2003.

Rastimo, Kaisa ; Nopola, Sinikka & Nopola, Tiina. 2002. Heinähattu ja Vilttitossu. DVD-elokuva.

Sintonen, Teppo. 2003. Narratiivit. Luentomateriaali.

TV1. 2004. Voimala. Keskusteluohjelma. Aiheena ”Oletko kipeä kiltteydestä?” 3.4.

Yliraudanjoki, Virpi. 2003. Kokemuksen paikat ja paikantamisen kokemukset tutkimusprosessissa. Valtakunnalliset naistutkimuksen päivät Lapin yliopistossa 14.-15.11.2003