

SoPhi

KOULUMUISTOJA

NAISEKSI  
KASVAMISESTA



ULLA KOSONEN



Ulla Kosonen

KOULUMUISTOJA NAISEKSI  
KASVAMISESTA

SoPhi

Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21

Jyväskylän yliopisto

1998

## SoPhi

Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21  
Jyväskylän yliopisto

SoPhi on Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen julkaisusarja. SoPhissa julkaistaan korkeatasoisia yhteiskuntapolitiikan, sosiologian, valtio-opin ja filosofian tutkimuksia. Julkaistavat tekstit valitaan asiantuntijalausuntojen perusteella.

SoPhin toimituskunnan muodostavat Risto Eräsaari, Kaj Ilmonen, Eeva Jokinen, Jussi Kotkavirta, Eerik Lagerstetz, Marjatta Marin, Kari Palonen, Tuija Parvikko ja Juha Virkki.

SoPhin osoite on Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos/SoPhi, Jyväskylän yliopisto, PL 35, 40351 Jyväskylä. WWW-kotisivun osoite on <http://www.jyu.fi/~yhtfil/sophi/sop.html>.

Julkaisuja myy Kampus Kirja, Kauppakatu 9, 40100 Jyväskylä (puh. 014-603157, fax 014-611143, sähköposti [kampuskirja@co.jyu.fi](mailto:kampuskirja@co.jyu.fi)) sekä tasokkaat kirjakaupat.

ISBN 951-39-0191-2

ISSN 1238-8025

Copyright © Ulla Kosonen ja SoPhi 1998

Paino Jyväskylän yliopistopaino 1998

Kansipaino ER-Paino Ky, Lievestuore

Kansi Paula Kangasniemi

Taitto Juha Virkki

# SISÄLLYS

Kiitokset	6
I PAIKOILLENNE, VALMIIT...	7
1. Koulumuistojen kutsu	9
2. Koulu	14
Koulun tila ja aika	14
Koulun järjestykset ja sukupuoli	16
Koulu, historiallinen aika ja elämänhistoria	18
3. Muistaminen	23
Muistelutyö	24
Lapsuudenmuistojen kohtaamisen vaikeus ja voima	26
Muistamisen ruumiillisuus	29
Muistelevat naissubjektit	32
4. Naiseksi kasvaminen	36
Intersubjektiivisuus ja itsen löytäminen	36
Suhde ruumiiseen	39
5. Kysymykset ja muistojen luenta	42
Viitteet	45
II KOULUTYTTÖN RUUMIS	49
6. Ruumiin asennot tilassa ja ajassa	51
Tylsyys ja unelmointi	55
Oma tila?	58
Välituntinäyttämö	61

Pirstottu aika ja säädellyt ruumiin liikkeet	64
Rasvamunkit ja autonomia	66
Fyysisistä tiloista itsen löytämisen tiloihin	69
7. Puhetta ruumiista	71
Mitä puhutaan?	73
Selviytymiskertomuksia	79
Subjektiruumis	87
Muisto ruumiista ja ruumiinmuisto	91
8. Nähdyksi tulemisen kaipuu ja häpeä	94
Paljastavasta pukuhuoneesta	
suoriutumisen pakkoihin	98
Monenlaista kilpailua	101
Nähdyksi tulemisen kauhu	105
“Kuvittelin olevani kohtalaisen hyvä liikunnassa...”	107
Sisua, kultaa ja kyyneliä	111
Koululiikunnan ahdistava diskurssi?	113
Viitteet	116

### III IHMISSUHTEIDEN TILAT 119

Johdantoa	121
9. Läsnäolevat aikuiset ja suhteiden ulottuvuudet	123
Tunteiden viesti	124
Tilan muotoutuminen	132
Suhde prosessina: “... minäpäns kiusaan sitä, mä ruppeen viittaamaan!”	141
Piruilevat enkelit	143
Tiloissa kulkeminen	152
10. Ystävyudet – vastavuoroisuutta ja vallankäyttöä	155
Sielujen sympatia	156
ME ja koulussa selviytyminen	161
Valtakuviot	164
11. Seksuaalinen jännite ja sukupuolten vastakkaisuus	167
Koulu intohimojen pelikenttänä	169
Koulu erottelujen pelikenttänä	175
Viitteet	182

IV PAIKKOJEN HALUAMINEN	185
Johdantoa	187
12. Koulutyön paikat	190
Kiltin tytön paikalla	190
Kuka haluaa olla hikipinko tai pahis?	196
“... nää viehättää kauheesti tämmöset reteet naiset”	200
13. Paikalleen asettamisia	206
Iskuja ruumiiseen	206
Ruoskinta ja muita kurinpalautuksia	217
Pelon voima	221
14. Leikin tilat	228
Kirjelappuja, haaveilua, juoruamista ja hihitystä	228
Selviytyminen ja vastarinta	231
15. Oma paikka?	237
Viitteet	242
V ... NYT	245
Kirjallisuus	266
LIFTE 1: Muistot ja muistelutyö ryhmässä, haastatellen ja kirjoittaen	279
LIFTE 2: Aineistot	298

## KIITOKSET

**L**ämpimät kiitokset kommenteista ja tuesta: Leena Eräsaari, Marja-Liisa Honkasalo, Jorma Hänninen, Marita Husso, Eeva Jokinen, Raija Julkunen, Marja Kaskisaari, Tuomo Kokkonen, Eeva Koponen, Elina Lahelma, Leena Laine, Päivi Matilainen, Tuija Nykyri, Riitta Pirinen, Martti Silvennoinen, Arto Tiihonen.

Erityiskiitos koulumuistoja kertoneille naisille.



I

PAIKOILLENNE, VALMIIT...

*“Olen unessa useasti  
sinun kaduillas, koulutie.  
Ah, enkö mä hautahan asti  
myös koululainen lie?”*

(Koulutie. Säv. Jean Sibelius; san. V.A. Koskenniemi)

# 1

## KOULUMUISTOJEN KUTSU

Tämä tutkimus käsittelee naiseksi kasvamista koulun järjestyksissä sellaisena kuin se minulle puhuttujen ja kirjoitettujen muistojen kautta avautuu. Mutta miten minusta, joka olen halunnut unohtaa koulun sen jälkeen kun sieltä lähdin, on tullut koulumuistojen tutkija? Lauoin minäkin aikoinaan “Koulutietä”, mutta aikuisena olen kokenut sen sanoman ahdistavana. Että koululaisen osasta ei pääsisi ikinä eroon? Minkälaista tietä olen siis kulkenut koulumuistojen luokse?

Olin 1980-luvulla mukana Liikuntakulttuuri ja naiset (LIINA) -tutkimusprojektissa. Projekti oli alusta alkaen ulospäin suuntautunut. Me tutkijat kävimme vuorotellen puhumassa liikuntakulttuurin sukupuolirakenteeseen liittyvistä kysymyksistä liikunta-ammattilaisten tai järjestöihmisten seminaareissa ja tiedotusvälineille. Useimmiten sukupuolesta liikuntakulttuurissa olivat kiinnostuneita vain naiset. Esiintymistilanteisiin muotoutui oma kaava. Ensin puhuin naisten liikkumisesta: mitä naiset harrastavat, miksi ja miksi ei, jonka jälkeen keskusteltiin. Keskustelua hallitsi omien muistojen kerronta, ja muistojen kohteena olivat pääasiassa koululiikuntakokemukset. Aluksi olin hie-man ärtynyt – minun alustukseni kun sivuutettiin ja siirryttiin toiselle tasolle – mutta sitten ymmärsin, että tässä

yhteisessä muistelemisessä täytyi olla jotain näille naisille tärkeää. Se, että naiset jakavat kokemuksena toistensa kanssa, ei tuntunut minusta ihmeelliseltä. Mutta miksi juuri koulumuistot liikuntaharrastuksen yhteydessä? Sillä harvoin naiset kertoivat spontaanisti, miten kotona oli suh-  
tauduttu heidän liikkumiseensa.

Ihmettelin koululiikuntamuistojen negatiivista sävyä. Yksi kertoi painajaismaisista hiihtokilpailuista, toinen muisteli tiukkapipoista opettajaansa, joka pakotti nousemaan puomille. Nämä liikunnan parissa toimivat tai työskentelevät, itse liikkuvat naiset huokasivat ääneen: kaikista huonoista kokemuksista huolimatta me olemme löytäneet itse tiemme liikuntaan.

Seuraavan kerran törmäsin koulumuistoihin työskennellessäni Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksella lisensiaatintyöni viimeistelyvaiheessa. Olin muukalainen, tulinhän liikuntatieteellisestä tiedekunnasta. Halusin karistaa liikuntalaisen leiman harteiltani ja käydä kunnon sosiaalitieteilijästä. Pyrkimystäni vaikeutti se, että yhteiskuntapolitiikan laitoksen väki muistutti minua lähtökohdastani haluamalla keskustella liikunnasta kanssani. Keskustelu alkoi nykyisestä liikunnanharrastuksesta: kuinka epäterveelliset työasennot ja iän kertyminen olivat saaneet tutkijankin erilaisten liikuntaharrastusten pariin. Seuraavaksi kuulin kertomuksen siitä, että herätys liikuntaan on tapahtunut huolimatta huonoista koululiikuntakokemuksista. Kuuntelin taas muistoja sadistiopettajista, pakottamisista, peloista ja ahdistuksista.

Kun lisensiaatintyön (Kosonen 1991) jälkeen tein väitöskirjasuunnitelman, minun ei tarvinnut kauaa miettiä aihetta. Halusin tutkia näitä koululiikuntaan liittyviä muistoja, joita tuntui olevan liikkeellä. Koska olin juuri kirjoittanut naisten ruumiillisuudesta ja muistellut omia liikuntakokemuksiani (Kosonen 1986; 1992; 1994), koululiikuntamuistojen tutkimus sopi hyväksi jatkoksi. Näin että koulu-  
liikunta on tärkeä tyttöjen ruumiillisuuden – sekä konk-

reettisen että symbolisen – muotoutumisen paikka.

Valitsemani tie noudatti ns. jyvaskyläläisen koulukunnan perinnettä. Olen imenyt koulukuntaan kuuluvien kanssa kiinnostukseni ruumiillisuuden ja kokemuksellisuuden tutkimukseen, joka Henning Eichbergin (1994) mielestä edustaa vaihtoehtoista liikuntakulttuurin tutkimusta.

Luetin tutkimussuunnitelmaa kollegeilla ja kuuntelin siinä sivussa heidän koululiikuntamuistojaan. En vielä tajunnut, että minulle virtasi jatkuvasti tutkimusmateriaalia; ei tarvinnut kuin mainita tutkimusaiheeni, niin muistojen hanat aukenivat. Valitettavasti en ymmärtänyt tallentaa näitä aineistoja. Sen sijaan keräsin opiskelijoiden koululiikuntakirjoituksia naistutkimukseen kuuluvan Radikaali ruumisluentosarjan yhteydessä. Olin kuitenkin epävarma tutkimuksen toteutumisesta, koska rahoitusta ei tullut kolmeen vuoteen. Työttömyysaikani työskentelin toisenlaisten muistojen parissa. Mietimme “palkasta vapaitten tutkijoitte” ryhmässä suhdettamme akateemiseen maailmaan muistelutyön avulla (Kokkonen ym. 1994).

Olin jo tehnyt rakoa koulukokemusten tutkimiseen, mutta aihe ei jättänyt minua rauhaan. Uuden sysäyksen tutkimusidealleni sain sosiologipäiviltä vuonna 1993. Tuolloin Tuula Gordon puhui toiseuden esinmarssista ja mainitsi alustuksessaan koulun ruumiillisuuden tutkimattomana alueena (Gordon 1993). Otin yhteyttä häneen ja sain kuulla, että hän vetää Koulutus ja sukupuoli -yhteistyöryhmää, jossa on aiheena fyysinen koulu. Sain kutsun ryhmän tapaamisiin ja kävin tutkimustani innoittavia keskusteluja ryhmäläisten kanssa. Sain olla myös mukana, kun ryhmäläiset valmistivat esityksiä koululaisten esittämien metaforien pohjalta; itse työskentelin Tuija Metson kanssa kidutuskammio-metaforan parissa (Gordon & Lahelma & Tolonen 1995, 3-12).

Laajensin aluetta koululiikuntamuistoista kaikkiin koulumuistoihin ja aloin hahmottaa tutkimusongelmaa. Kertoessaan muistoja naiset kertoivat mielestäni myös siitä,

miten he olivat tyttöinä kokeneet koulun. Millainen paikka koulu on kasvaa naiseksi? Tästä aiheesta on olemassa etnografista tutkimusta, mutta muistoja ei ole tutkittu.

Muistojen kerronnalle tuntui olevan pakottava tarve. Huomasin, kuinka tavallinen puheenaihe koulumuistot ovat vaikkapa työpaikan ruokalassa. Ihmiset näyttävät kilpailevan kauhukokemuksilla koulun kurinpidosta tai kouluruokailuun ja liikuntaan pakottamisista. Mietin usein kuunnelllessani näitä puheita, onko koulukokemusten ääneen kertomisessa jotain yhteistä miesten armeijakokemusten kertomisen kanssa. Tyypillistä muistojen kertomiselle on se, että kun puhutaan jostakin epämiellyttävästä tapahtumasta, ei kajota sanallakaan siihen, miten tämän on itse tunnetasolla kokenut. Tapahtumat on itse koettu, mutta niitä katsellaan ulkopuolelta, ikään kuin se lapsi, joka on käynyt koulua olisi joku muu kuin itse tässä ja nyt. Kuitenkin koulumuistojen jakamisella vaikkapa vain tällä yleisellä tasolla on varmaan jotain terapeutista merkitystä; ei kai niitä muuten kerrottaisi vapaaehtoisesti ja innokkaasti.

Ennen kuin varsinaisesti aloitin aineiston keruun pohdin koulumuistojen paikan tärkeyttä elämäntapa-alueessa. Eikö pikemminkin pitäisi tutkia kotimuistoja? Koti ihmissuhteineen on kuitenkin ensisijainen paikka subjektiivisuuden muotoutumiselle. Tämä on myös ehkä eräs lisäsy sille, että olen ajoittain ollut kuuro koulumuistoille. Mutta kerran muistelllessani erästä kipeää kokemusta suhteestani kouluajan ystäväni tajusin koulukokemuksistakin löytyvän avaimia aikuisikäni ihmissuhteiden laatuun. Aloin hahmottaa kodin ja koulun välistä suhdetta uudesta näkökulmasta. Koti on paikka, mistä löytyy se perusmateriaali, jonka avulla ihminen elämänsä rakentaa, ja koulu on puolestaan harjoituskenttä, jossa näitä kotoa saatuja materiaaleja otetaan esiin ja muokataan. Siksi jokainen kokee erilailla törmäykset, iskut ja päänsilitykset, opettajien persoonat ja suhteet kavereihin. Koulun tapahtumat, se mitä niistä muistetaan ja miten niitä muistellaan, kertovat siis myös oman

itsen rakentumisesta ja rakentamisesta. Lisävahvistusta sain vanhemmiltani. He kirjoittivat Ikääntyvien yliopiston perinnepiirissä muistoistaan, ja yhtenä teemana oli koulu (Palviainen toim. 1994). Näin koti yhdistyi vanhempieni kautta kouluun.

Tutkimuksen alku oli savolaiseen tyyliin soutamista ja huopaamista, mikä on isäni opetuksen mukaan tarpeellista verkkojen laskussa. Saaliksi kertyi kolmenlaista muisteluaineistoa. Ensin naistutkimuksen opiskelijat, 11 naista, kirjoittivat koululiikuntamuistoistaan. Myöhemmin sain kolme kirjoitusta tutkijakollegoilta. Kirjoituksen lähtökohdaksi oli ruumis. Toiseksi perustin muistelutyön ryhmän, joka kokoontui Helsingissä. Ryhmän yhdeksän naista – itseni mukaan lukien – olivat enimmäkseen koululiikuntakirjoittajista vanhempia, mutta kuitenkin alle 50-vuotiaita. Kokoonnuimme neljä kertaa; joka kerralla oli oma teemansa, josta olimme kirjoittaneet ennen kokoontumista. Kolmas ryhmä muodostui Ikääntyvien yliopiston piirissä toimivasta kuudesta eläkeikäisestä naisesta. Muistelu tapahtui teemahaastattelussa. Haastattelin lisäksi yhden opiskelijan, joka halusi kertoa seksuaalisesta häirinnästä. Kaiken kaikkiaan muisteluaineistoa kerääntyi siis kirjoittamisen, ryhmäkeskustelujen ja haastattelun menetelmillä.<sup>1</sup>

## 2

# KOULU

**K**oulussa tuotetaan, ylläpidetään ja uusinnetaan sekä käsitystä sukupuolesta että sukupuolisia ruumiita. Sukupuolen huomioiva kouluun kohdistuva, lähinnä etnografinen, tutkimus on keskittynyt suureksi osaksi diskursseihin, koulun käytäntöihin, opetussisältöihin ja aika-tilajärjestelyihin sekä niihin liittyviin valtasuhteisiin ja tehnyt näkyväksi sukupuolenmukaista piilo-opetussuunnitelmaa. Seuraavassa esittelen omia keskeisiä lähtökohtiani, joilla hahmotan muistojen näyttämöä eli koulua.

### Koulun tila ja aika

Koulun takana on jokin suunnitelma, Katarina sanoi. – Täällä tapahtuu niin paljon mitä ei ikinä selitetä. Meidän pitää tutkia sitä tieteellisesti, kuin laboratoriossa. (Hoeg 1994, 111)

Sopeutuminen koulun tilaan ja aikaan mahdollistaa ruumiin kontrolloinnin ja kurinalaistamisen; koulussa muokataan tottelevaisia ruumiita. Michel Foucaultin (1980, 159) mukaan kurinpitomuotojen historiallinen hetki oli silloin, kun syntyi sellainen ihmisruumiin käsittelytaito, joka ei tähdännyt ainoastaan ruumiin taitojen kasvattamiseen eikä liioin sen jyrkkään alistamiseen, vaan pyrki tekemään sen



yhtä tottelevaiseksi kuin se oli hyödyllinen ja päinvastoin.

Peter Hoegin (1994) romaanissa *Rajatapaukset* tapahtuu sellaista, mikä on kaikkien muutokseen pyrkivien ihmisten unelma: sorretut (oppilaat) alkavat ottaa selvää heitä sortavista mikrovallan toimintaperiaatteista. Harvinaista tämä on siksi, että toimijoina ovat lapset. Kapinaan nousee kolmikön johtohahmo, 16-vuotias Katarina, on kiinnostunut nimenomaan vallan hienovaraisista, näkymättömistä käytäntöönpanoista. Hän kysyy kaksi kysymystä: mikä on aika? ja mikä suunnitelma koulun takana on?

Niinpä minäkin kysyn: mikä on koulun aika ja tila? Muistoissa astumme koulun tiloihin: pihalle, koulurakennukseen, luokkahuoneeseen ja muihin tiloihin, kuten vessaan, pukuhuoneisiin ja ruokalaan. Samalla joudumme koulun äärimmäisen standardoituun ajan sääntelyyn, jonka veroista harva on ennen tai jälkeen kouluvuosien kokenut. Tilojen ja ruumiiden sääntely on kirjattu myös koulun sääntöihin; ruumiiden pitää olla tietyssä tilassa tiettyyn aikaan (Gordon & Holland & Lahelma 1997).

Tilat ovat päivästä päivään ympärillämme suunnilleen samanlaisina; niihin ei kiinnitetä paljoa huomiota olivatpa ne minkälaiset tahansa. Tiloihin sopeudutaan, ja tähän juuri perustuukin tilan ja ajan ruumiillisuutta säätelevä vaikutus; tila ja aika ovat tulleet osaksi taparuumistamme (Casey 1987, 192). Vaikka monelle lapselle siirtyminen kouluun merkitsee myös ensi kosketusta säädeltyyn elämänrytmiin – tosin monille päiväkotia on toiminut valmistavana ympäristönä – ei koulun ajasta kerrota muistoissa paljoakaan. “Aika on meille yhtä itsestään selvä kuin ilma, jota hengitämme”, sanoo Raija Julkunen (1989). Vaikeus ymmärtää aikaa perustuu siihen, että se on olemassaolon kokemuksemme ydintä, sanoo psykiatri Riitta Tähti (1989). Ja tarkemmin: aika ja tila ovat keskeisiä dimensioita, jolla määrittelemme sen mitä koemme itseksi, minäksi.

Edward Caseyn (1987, 182) fenomenologisen muistusteorian mukaan ihmisen muisti ei ole kiinnittynyt ai-

kaan, kuten monet filosofit ovat väittäneet, vaan tapahtumia muistetaan kiinnittyneinä paikkaan. Tässäkin tutkimuksessa koulu toimii paikkana muistoille, vaikka sen erilaisia tiloja ei muisteltaisikaan. Jos muistaminen perustuisi aikaan, se olisi ei-ruumiillista, sanoo Casey.<sup>2</sup>

Aikuinen on sisäistänyt niin hyvin lineaarisen/objektiivisen ajan, että hän ei pysty muistamaan miten se on tapahtunut. Ingrid Westlund (1996) on sitä mieltä että sosiaalistuminen ”aika-aikuiseksi” tapahtuu tytöillä varhaisemmassa iässä kuin pojilla, noin 12-vuotiaana. Ajan sosialisointia oppitunteja ovat:

1. Oppia tunnistamaan kellonaika,
2. Oppia olemaan täsmällinen,
3. Omien projektien hylkääminen ja mielihyvystä pidättäytyminen,
4. Ajan pitäminen itsestään selvänä,
5. Ajan näkeminen järjestyksen ylläpitäjänä,
6. Sen tietäminen että täsmällisyys on hyve,
7. Ajan pitäminen rahana/arvokkaana  
(ja 8. Lisääajan kaipaaminen, jotta voisi tehdä enemmän).

Westlund toteaa, että lapset kokevat jännitteitä ja konflikteja subjektiivisen ja objektiivisen ajan välillä ja osaavat ilmaista kokemuksensa. Lapset haluavat luoda tilaa tunteille, osallistumiselle ja itsemääräämiselle. He myös kritisoivat aikuisten elämäntapaa, joka pakottaa elämään ”nonstop-yhteiskunnassa”. He asettavat aikakäsityksen kyseenalaiseksi. Westlund haluaa muistuttaa, että ihmetellessämme lasten kykyä nostaa suuria kysymyksiä esiin olisi yhtä tärkeää huomata, että olemme itsekin tehneet kerran niin mutta unohtaneet sen.

## Koulun järjestykset ja sukupuoli

Paitsi tilallisissa ja ajankäytöllisissä ratkaisuihin koulun institutionaalisuus näkyy rutiininomaisuudessa ja ilmapii-

rissä (Laine 1995) ja valtasuhteiden hierarkkisessa rakenteessa ylhäältä alaspäin (Lindroos ja Tolonen 1995). Maarit Lindroos ja Tarja Tolonen (1995) nimittävät koulun valtasuhteita arkitraagisiksi. Arkitraagista vallankäytössä on ensiksikin se, että se on arkinen asia: se on kaikkialla, itsesääntään selvästi ja kyseenalaistamatta. Toiseksi vallankäyttö on mielivaltaista eli arbitraarista: se on verkostoinen suhde eikä sitä omista kukaan yksittäinen subjekti. Vallan näkeminen suhteena tarjoaa mahdollisuuden myös vastarintaan. Kolmanneksi traagisuus syntyy siitä, että instituutiot kuten koulu ovat luoneet ulkoisen järjestyksensä historian kuluessa. Niinpä koulussa on sellaisia jäänteitä ja käytäntöjä, joita siinä parhaillaan elävien on vaikea käsittää ja purkaa.

Koulun sukupuolistavien käytäntöjen tutkimuksella on pyritty purkamaan koulun arkitraagisia valtasuhteita. Feministinen tutkimus on kohdistunut Lynda Measorin ja Patricia Sikesin (1992, 13) mukaan oppisisältöihin, koulun sosiaalisuun ja 'moraalisiin' järjestyksiin sekä opettajien käyttäytymiseen ja asenteisiin. Kun aluksi tarkastelun painopiste oli oppilaiden sosiaalistumisessa rooleihinsa, on oppilaat nyt alettu nähdä myös aktiivisina, erilaisina ja omasta kulttuuristaan ja taustastaan käsin valintoja tekevinä (Measor & Sikes 1992, 14). Sukupuoleen ja kouluun kohdistunutta tutkimusta on jo varsin paljon, ja olen käyttänyt sitä hyväkseni kysymyksen asetteluissani ja muistoja analysoidessani. (erilaisista suuntauksista ks. esim. Lahelma 1992, 20-27)

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä koulun järjestykset. Nämä järjestykset ovat osa koulun arkitraagisuutta ja liittyvät koulun arkipäivää ylläpitäviin ja uusintaviin rakenteisiin. Billy Ehn (1983) määrittää järjestyksen valtasuhteeksi, välineeksi kontrolloida lapsia ja heidän edustamaansa "kaoottista" maailmaa (ks. Strandell 1993, 37). Hän näkee järjestysten (päiväkodissa) koostuvan symboleista ja rituaaleista. Koulussa tällaisia ovat esimerkiksi lukujärjestys, toisiaan seuraavat toiminnot, istumajärjestys, tilasuunnittelu jne. Jär-

jestyksen käsite on lähellä Michel Foucaultin (1980, 200-207) normaalistavan kurinpidon käsitettä.

Koulun järjestykset sisältävät myös “ruumiin opetus-suunnitelman” (Lesko 1988), jonka sisällöstä osa on ilmaistu liikuntakasvatuksessa ja muissa opetussuunnitelmissa mutta suurin osa on ns. piilo-opetussuunnitelmaa. Nancy Lesko (1988) pitää ruumiin opetussuunnitelmaa keskeisenä nuorten naisten koulukokemusten jäsentämiseksi sekä sukupuoli-identiteetin ja epäoikeudenmukaisuuden säilymiselle. Lesko ottaa huomioon, että koulut eivät ole ainoita paikkoja, joissa tieto hyväksyttävästä naisruumiista välittyy. Koulut ovat kuitenkin tärkeitä paikkoja siinä mielessä, että niissä ollaan yhdessä juuri seksuaalisen identiteetin kehittymisen aikoihin. Keinot, joilla nuorten tyttöjen ruumiillisuutta säädellään, perustuvat Leskon mielestä tukahduttamiseen, hillitsemiseen, puuhakkuuteen ja kauniisti tekemiseen. Ruumiin opetussuunnitelma syventää erilaisten feminiinisyyksien välisiä vastakohtaisuuksia ja liittää ne tiiviisti tyttöjen sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin rakenneosiksi.

Kun lähdin keräämään liikuntatuntimuistoja, oletin että liikuntakasvatuksen avulla edistetään ja ylläpidetään muutaakin kuin terveyttä. Paitsi liikuntataitoja opitaan myös käsitteitä haluttavasta naisruumiista ja naisille sopivasta liikkumisesta. Myös käsitykset naisruumiin reproduktioluonteeseen kuuluvista asioista painottuvat liikunta- ja terveyskasvatuksessa. (Scraton 1992)

## **Koulu, historiallinen aika ja elämänhistoria**

Tutkimuksessa on mukana eri sukupolviin kuuluvia naisia, koska oletin sosiohistoriallisen ajan muovaavan koulukokemuksia. Onhan koululaitos muuttunut melkoisesti 1930-luvulta 1970-luvulle, jolle aikavälille kokemukset si-

joittuvat, samoin koulutuksen arvostus, naisten asema ja käsitykset sukupuolesta.

Juha Kauppila (1996, 48) hahmottaa koulutuksesta saatujen yhteisten kokemusten perusteella kolme erilaista koulutussukupolvea. Ensimmäisen sukupolven, ennen vuotta 1935 syntyneet, hän nimeää sodan ja niukan koulutuksen sukupolveksi. Tämän sukupolven kokemusta leimaa aineellisen kokemusympäristön keskeisyys, 'pakko-rakotilanteet', kokemusten intensiivisyys, kamppailu ja koulutuksen pitäminen ihanteena. Sen todellisuutta koulutuksessa ovat olleet niukat koulutusmahdollisuudet, sota ja rinnakkaiskoulujärjestelmä (1921-1957).

Vuosien 1936 ja 1955 välisenä aikana syntyneet kuuluvat Kauppilan mukaan rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen. Sen kokemusmaailmaan kuuluvat institutionaalisen kokemusympäristön keskeisyys ja koulutuksen välineelliset merkitykset. Koulutuksen todellisuutta hallitsee koulutusmahdollisuuksien avautuminen, rakennemuutos ja uusi rinnakkaiskoulujärjestelmä (1958-1977).

Hyvinvoinnin ja monien koulutusvaihtoehtojen sukupolveen kuuluvat Kauppilan luokituksessa vuoden 1956 jälkeen syntyneet. Tämän sukupolven kokemusmaailmassa ovat keskeisellä sijalla symbolinen kokemusympäristö ja itsestään selvät tai hyödykkeenomaiset koulutuksen merkitykset. Sukupolven kuuluvilla on ollut mahdollisuus monenlaisiin koulutusvalintoihin, hyvinvointivaltion palveluksiin, laman ja työttömyyden kokemuksiin ja yhtenäiskoulujärjestelmän tarjoamiin koulutuspalveluihin (1975-).

Koulutuksen paikkaa elämäkulussa kuvaamaan Kauppila (1996, 47) hahmotteli tutkimuksessaan neljälle koulutuskohortille oman ydinkategorian, jotka hän nimeää seuraavasti:

1. Koulutus ihanteena, elämä kamppailuna (ennen vuotta 1935 syntyneet)

2. Koulutus välineenä, työ elämän sisältönä (1936-1945 syntyneet)
3. Koulutus hyödykkeenä, oma minä ongelmana (1946-1965 syntyneet)
4. Koulutus itsestänselvyytenä, harrastukset elämän sisältönä (1966 tai sen jälkeen syntyneet)

Tutkimusaineistoni sijoittuu Kauppilan ydinkategoria-ajattelun mukaisesti niin, että haastatellut kuusi naista kuuluvat ensimmäiseen kategoriaan ja yksi neljanteen kategoriaan. Muistelutyön ryhmän kaikki yhdeksän naista kuuluvat kolmanteen kategoriaan. Koululiikunnasta kirjoittaneet (yhteensä 14) jakautuvat kolmanteen (4 naista) ja neljanteen (10 naista) kategoriaan.

Ydinkategoria pyrkii kuvaamaan sekä asennoitumista koulutukseen että elämän keskeistä sisältöä. Sen avulla voidaan ymmärtää myös koulukokemuksia. En ole kuitenkaan vertaillut systemaattisesti eri sukupolven koulukokemuksia keskenään, vaan huomioin sukupolvinäkökulman kun se mielestäni selittää jotain tiettyä kokemusta. Oman kokemusluokkansa muodostavat sota-ajan koulukokemukset, joista kertoi neljä naista, sekä kansalaissodan jälkeiset koulukokemukset, joista kertoi yksi nainen.

Tutkimukseeni osallistuneet naiset olivat korkeasti koulutettuja. Vanhimmista naisista (ennen vuotta 1935 syntyneet) kaksi oli käynyt keskikoulun ja kauppakoulun ja muut suorittaneet ylioppilastutkinnon ja valmistuneet opettajiksi. Ikääntyvien yliopistoon, josta valitsin haastateltavani, on valikoitunut keskimääräistä koulutetumpaa väestöä. Muistelutyön ryhmän jäsenet olivat kaikki suorittaneet yliopistotutkinnon, joukossa oli myös tohtoreita. Koululiikunnasta kirjoittaneista suurin osa oli opiskelijoita ja muutama yliopistollisen tutkinnon suorittanut. Kouluttamattomien ja vähän kouluja käyneiden naisten kokemukset puuttuvat tutkimuksestani.

Miten koululaitos on muuttunut ajanjaksona, johon

koulumuistot sijoittuvat? Tyttöjen koulunkäynnistä, koulun ideologiasta ja oppisisällöistä 1920- ja 1930-luvulla on saatavilla tietoa Mervi Kaarnisen (1995) ja Marketta Saaren (1992) tutkimuksista. Elina Lahelma (1992) on puolestaan kartoittanut sukupuolten eriytymistä peruskoulun opetussuunnitelmassa.

Marketta Saaren (1992, 261) mukaan 1930-luvulla luotiin pula-ajasta huolimatta se yhteiskunnallinen rakenne, joka nykyäänkin määrää lasten arkipäivän sisältöä ja heidän yhteiskunnallista funktiotaan. Kuntien velvollisuus huolehtia alkeiskoulutuksesta määriteltiin vuonna 1921; 1930-luvulla kansakoulu levittäytyi maaseudulle niin, että lähes kaikki oppivelvolliset kävivät sen. Oppikoulun aloitti vuonna 1930 15% ikäluokasta, lukion aloitti 6.5% ja ylioppilastutkinnon suoritti 2.8% ikäluokasta (Saari 1992, 260-261).

Oppikoulun ja lukion käynnissä tapahtui hyppäys 1970-luvulla: kun vuonna 1970 12.6% väestöstä oli käynyt keski-peruskoulun ja 7.7% suorittanut ylioppilastutkinnon, niin vuonna 1980 luvut olivat 24.6% ja 13.2%. Kasvu johtui osittain yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisestä. Vuonna 1989 21% väestöstä oli suorittanut ylioppilastutkinnon; naisista 25% ja miehistä 17%. (Koulutus 1991) Tyttöjen osuus ylioppilaaksi kirjoittavista ylitti vuonna 1950 50%:n rajan, ja se nousi aina 1980-luvun lopulle asti (vuonna 1987 korkeimmillaan 61.4%) (Lahelma 1992, 84).

Saaren (1992, 266) mukaan lapsuuden institutionalisointuminen merkitsi tytöille ristiriitaisia rooliodotuksia. Heidän odotettiin oppivan porvarilliseen naiskuvaan sisältyvät taidot ja lisäksi heidän tuli menestyä myös poikien kanssa yhteisissä aineissa. Mutta, sanoo Saari, nämä ristiriitaiset odotukset tarjosivat tytöille myös jonkinlaisen mahdollisuuden valintaan.

Mervi Kaarnisen (1995) tutkimuksessa kerrotaan 1920-luvulla käydystä keskustelusta, joka koski tyttöjen kasvatusta. Tyttöjä piti kasvattaa ja kouluttaa kotia, ammattia ja yhteiskuntaa varten. Heistä piti tulla hyviä äitejä ja perheen-

emäntiä mutta myös ammattitaitoisia työntekijöitä, jotka pystyivät elättämään itsensä. Ja lisäksi tytöstä piti tulla kunnon kansalainen, jolla oli asiantuntemusta ja harrastusta yhteiskuntaa kohtaan. (Kaarninen 1995, 245)

Kaarnisen (1995, 245) mukaan tyttöjen kasvattaminen kohti äitiyttä alkoi jo kansakoulussa. Vaikka oppisisällöt olivat kaikille yhteiset, sukupuolten erilaisuus näkyi muun muassa oppikirjojen sisällössä. Lukukirjojen kertomusten ja kuvien avulla välittyi tytöille ja pojille erilainen näkemys heidän tehtävästään kodissa, ammatissa ja yhteiskunnassa. Tyttöjen koulutukseen lisättiin eri oppiasteilla ns. kotitalousideologian mukaista opetusta. Kansakoulun jälkeiseksi vaihtoehdoksi jatko- ja ammattikoulutuksen rinnalle kehitettiin tytöille oma valtiollinen oppikoulujärjestelmä, tyttökoulu, jonka keskikouluvaihe kesti kuusi vuotta. Tyttökoulun kurssin suorittaneet harjaantuivat yhteiskoulun tyttöjä paremmin naisen luonnolliseen tehtävään, kertoo Kaarninen. Tyttökouluja oli Suomessa 1970-luvulle asti. Tutkimukseni vanhemmista naisista kaksi oli käynyt tyttökoulua keskikoulun verran ja yksi koko oppikoulun oppimäärän. Muistelutyön ryhmästä yksi oli käynyt tyttökoulua.

Yhtenäiskoulujärjestelmä toteutettiin Suomessa pääosin 1970-luvun aikana. Elina Lahelman (1992, 117-121) mukaan peruskoulu on muodollisesti sukupuolineutraali, mikäli tarkastellaan opetussuunnitelma-asiakirjoja. Mutta sukupuolineutraali opetussuunnitelma sukupuolistuu kohdatessaan koulun todellisuuden: oppisisällöissä eriytyvät miesten ja naisten elämämpiirit, ja ainevalinnat vahvistavat oppilaiden jakautumista yleissivistävän peruskoulun jälkeen sukupuolen mukaan eriytyville koulutusurille. Tässä tutkimuksessa on mukana peruskoulun osittain tai kokonaan käyneitä muistelijoita (30:sta noin puolet). En kuitenkaan ole muistojen luennassani kiinnittänyt erityisesti huomiota siihen, millaiseen koulusysteemiin tapahuma sijoittuu.



## 3

# MUISTAMINEN

**A**luksi koulumuistojen äänekkyyks houkutti puoleensa. Sitten tuli tutkijan kiinnostus siihen, mitä koulumuistoista voisi tutkia. Mitä muistojen kertominen ilmentää aikuisen naisen elämässä? Ja mitä tietoa muistoista voidaan saada, kun kiinnostuksen kohteena on naiseksi kasvaminen koulussa? Näihin kysymyksiin yritän tässä tutkimuksessa vastata kuuntelemalla aineistoani: kirjoitettuja ja puhuttuja koulumuistoja. Tässä luvussa esitän joitakin näkökulmia muistamisesta.

Muisteleminen ja muistojen kerronta on ihmisenä elämisen perusedellytys, niin itsestään selvää, että emme yleensä kiinnitä tähän huomiota. Muistojen ääreen pysähtyminen, tässä tutkimuksessa muistelutyöksi nimitetty, on tutkimukseni lähtökohta. Ja oma merkityksensä on myös sillä, että muistot sijoittuvat lapsuuteen ja nuoruuteen. Johdattelen lapsuuden muistojen kohtaamiseen. Miksi muistelemme lapsuutta? Voisiko muistamisella olla erityinen merkitys feministisessä tutkimuksessa, jota oma tutkimukseni tapailee?

Muistamisella on ruumiillinen perusta, jota kautta muistot yhdistyvät tiettyyn paikkaan – tässä tutkimuksessa kouluun. Muistaminen kuljettaa ruumiillisten koulutyttösubjektien luo, jotka liikkuvat koulu-nimisessä paikassa.

Hahmottelen myös muistelevien naisten subjektiuden kytköksiä muisteltavina oleviin koulututtyöihin.

## Muistelutyö

Näin ajatellessani minä tiedän ajattelevani niin kuin aikuinen. Aikuistuessaan ensin unohtaa ja sitten kieltää sen, mikä lapsena oli tärkeää. Sitä minä olen tässä vastustanut. (Hoeg 1994, 269)

Aloin kiinnostua lapsuuden kokemusten merkityksestä sosiaalitieteellisen tutkimuksen rikastuttajana 1980-luvun puolivälissä. Tällöin luin nopeasti lisääntyntä kirjallisuutta, joka käsitteli naisten ruumiillisuutta. Samalla tiedostin, että olin kokenut omaksi viakseni sen, etten täytä monia naisten ruumiille asetettuja standardeja. Tiedostaminen oli paljolti paitsi naisliikkeen myös sen ansiota, että löysin Frigga Haugin (1980; 1983; 1987) tutkijatoveriensä kanssa kehittämän muistelutyön menetelmän, jolla pystyin jäljittämään näiden standardien syntymekanismia elämässäni ja purkamaan niitä. Menetelmän ideana oli kirjoittaa pienistä tapahtumista lapsuudessa, niin kutsutuista avainkohdista, joista voi tunnistaa, että on tapahtunut jotain merkittävää yksilön kasvussa yhteiskunnan jäseneksi.

Ensimmäisen kerran käytin muistelutyön menetelmää kirjoittamalla juoksuhistoriani, jossa muistelin millaista oli olla urheileva tyttö 1960-luvulla (Kosonen 1986). Halusin tällä kirjoituksella avata uuden ulottuvuuden liikuntakulttuurin sukupuolieroja tarkastelemaan tutkimukseen. Nyt olen vienyt tätä menetelmää erilaisin sovellutuksin koulukokemusten tutkimukseen.

Muistelutyön menetelmä soveltuu nimenomaan lapsuus- ja nuoruusajan sosiaalistumisen tutkimiseen. Silloin tapahtuu perustavanlaatuisia prosesseja subjektiuden muotoutumisessa. Resursseja näiden prosessien liittämiseen

laajempiin kulttuurisiin ja sosiaalisiin yhteyksiin ei kuitenkaan ole vielä käytettävissä. Aikuisena pystymme palaamaan muistoihin, asettamaan tapahtumat erilaisiin konteksteihin ja näkemään myös oman osuutemme tapahtumissa. Muistelutyön menetelmällä halutaankin purkaa näkemystä sosiaalistumisesta passiivisena tapahtumana. Jokainen on ollut mukana rakentamassa ja uusintamassa yhteiskunnan rakenteita. Tiedostamalla oman osuutemme, voimme löytää myös muutoksen paikkoja. Kerron enemmän muistelutyön menetelmästä ja sen soveltamisesta omassa tutkimuksessa liitteessä 1.

Koulumuistot ovat yleensä olleet etnografisen tutkimuksen sivutuotetta tai niitä on käsitelty jonkun muun teeman alla. Tutkimuksessa saatuja tuloksia on verrattu tutkijan tai jonkin ryhmän muistoihin (Thorne 1993; Walkerdine 1990). Muistot koulusta – vaikka saattavatkin sisällöltään lähentyä koulua käyvän lapsen tai nuoren kokemuksia – antavat erilaista tietoa kuin todellisessa kouluympäristössä suoritettut tutkimukset. Kun aikuinen muistelee koulua, hän rakentaa jälkikäteen kokemuksensa elämänsä raameissa. Myös nykyisyys – nykyiset puhutavat koulusta ja sukupuolesta ja materiaaliset elämän ehdot – vaikuttaa muistojen valikoitumiseen ja kerrontaan. Muistojen kautta ei tutkita niinkään koulua instituutiona, joka säätelee ja kontrolloi tytön kehitystä, vaan pikemminkin sitä, miten tuossa instituutiossa on astuttu erilaisiin suhteisiin, joiden kautta tullaan yhteiskunnan sukupuolisiksi jäseniksi.

Muistelutyössä on tarkoitus käsitellä arkipäivän itsensäselvyyksiä ja asettaa niitä kyseenalaisiksi (Haug ym. 1987). Kyseenalaistaminen on vaikeaa instituution sisältä, varsinkin jos on siitä riippuvainen ja oman itsen kehittämisen alkutaipaleella. En kuitenkaan väitä, etteivätkö oppilaat pystyisi tekemään tätä kyseenalaistamista, mutta muistelun luoma välitila tarjoaa mahdollisuuden irtaantua välittömien ja usein painostavien tunnetilojen taakasta (kuten syyllisyydestä).

Monet koulun arjen kyseenalaistamisten muodot tulkitaan helposti häiriökäyttäytymiseksi ja syyt psykologisoidaan. Kun sukupuolieroihin alettiin kiinnittää huomiota, tyttöjen kiltteys nostettiin huomion kohteeksi; poikien huonompaa koulumenestystä selitettiin sillä, että koululaitos toimii liikaa tyttöjen ehdolla (Metso 1992; Kinanen & Lehtinen 1996). Kiltteyttä on selitetty jostakin mystisestä naisominaisuudesta johtuvaksi tai sellaiseksi, jota voitaisiin parantaa pelkästään yksilöitä rohkaisemalla. Muistelutyössä on tarkoitus etsiä tyttönä olemisen yhteiskunnallisia juuria eikä selityksiä haeta biologisista tai henkilökohtaisista ominaisuuksista. Päämääränä on tuottaa tietoa, jotta naiset ryhmänä rohkaistuisivat osallistumaan oman elämänsä hallintaan. Tämä tapahtuu paljastamalla esteenä olevia kulttuurisia ja sosiaalisia rakenteita.

Tutkiessaan naisten pelkoja muistelutyön menetelmällä Frigga Haug ja Kornelia Hauser (1991) näkivät yhteyden pelon ja naisten yhteiskunnallisen aseman sekä tässä asemassa pysymisen välillä.<sup>3</sup> Koulukokemukset, joihin sisältyy pelon, nöyryytyksen tai häpeän tunteita, tulee myös asettaa yhteyksiin näitä tunteita tuottavien rakenteiden kanssa.

## Lapsuudenmuistojen kohtaamisen vaikeus ja voima

Yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa on uudella tavalla kiinnostuttu muistojen (esim. Eskola & Peltonen toim. 1997; Korkiakangas 1996; Määttänen & Nevanlinna toim. 1996; Peltonen 1996; Saarenheimo 1997) ja lapsuuden (esim. Alanen 1992; Bardy 1996) tutkimuksesta. Myös "omaa sisäistä lasta" kuuntelevat terapiamuodot ovat nousseet yleiseen tietoisuuteen ja puheenaiheeksi. Vaikka terapioita on monia, perusideana useimmilla on pyrkimys tunnustaa ja tunnistaa itsessään lapsen haavoit-

tuvuus ja riippuvuus, purkaa omia lapsena koettuja, silloin ulkoapäin tukahdutettuja pettymyksen, raivon ja nöyryytyksen tunteita. Näiden tunteiden kätkeminen tai niihin aikuisiän ihmissuhteissa jatkuvasti törmääminen ovat luovan elämänvoiman esiintulon esteenä.<sup>4</sup>

Oman lapsuuden miettimisessä ei pääse pitkälle, ellei pysty tunnustamaan, että on ollut riippuvainen, hyödytön ja pieni. Länsimaalaisen rationaalisen ihmisen – siis miehen – ihanteeseen kuuluu vahvuus, itsekontrolli ja itsenäisyys. Lapset (ja naiset) taas mielletään heikoiksi ja haavoittuviksi, ja mikä pahinta, he ovat riippuvaisia muista. Nk. uusi lapsitutkimus lähtee tarpeesta nostaa lapsen kokemus keskiöön; arvostelun kohteena on näkemys lapsuudesta alempana kehitysvaiheena ja lasten ja lapsuuden tarkastelu aikuisuuden mittapuulla (Bardy 1996).

Marjatta Bardy (1996, 150) hahmottaa seuraavasti lapsuuden ja aikuisuuden erilaisia kohtaamisia kirjallisuudessa ja tieteessä. Ensiksi lapsuus koetaan aikuismielen rakenteena, toiseksi paikannetaan lapsenomaisuutta ja aikuismaisuutta, kolmanneksi kuvataan todellisia lapsia tai lapsen todellisuutta. Lapsuuden kuvauksen ja tutkimuksen pohjalla on jo Rousseau'n *Emilessä* esittämä oivallus nähdä lapsuus yhteiskunnassa ja yhteiskunta lapsuudessa.

Tämä tutkimus koskettaa ensinmainittua lapsuuden kohtaamista: lapsuutta aikuismielen rakenteena. Tätä Bardy (1996, 152-156) löytää romanttisesta lapsikuvauksesta ja esimerkkeinä kirjailijoista hän mainitsee Baudelairen ja Proustin. Tässä kirjallisuudenlajissa pyrkimyksenä on integroida lapsuus osaksi aikuisuutta ja tehdä lapsesta tärkeä symboli itsen tutkimiselle. Lapsia ylistetään aikuisia viisaampina, parempina näkijöinä, esteetikkoina, profeettoina ja oppaina. Bardyn mielestä Baudelaire näki lapsuuden ja aikuisuuden rinnakkaisina, toisiaan täydentävinä sisäisinä tiloina. Baudelairen lapsi on aikuisen sisäinen lapsi. Proustia voidaan pitää lapsuuden muistamisen ja muistelemisen ylistäjänä. Bardyn (1996, 156) mukaan “tällainen

menneen jäljittäminen voi aueta vain välitiloissa, poissa lapsuudesta, poissa aikuisuudesta.”

Lukuisat lapsuuteen sijoitetut kaunokirjalliset teokset osoittavat, että lapsuudessa on paljon aineksia, jotka kiehtovat meitä jatkuvasti. Lapsuudessa on jotain vierasta ja mysteeristä. Tällainen sopii juuri taiteen keinoin kuvattavaksi. Tutkimus onkin sitten eri asia; onhan se ollut niin pitkään järki- ja kaikkivoipuuksuskon läpätunkemaa.

Richard Coe (1984) näkee erilaisia syitä siihen, miksi kirjailijat kirjoittavat muistelmansa. Ensiksikin kirjailijat ovat sellaisessa vaiheessa elämäänsä, jossa he ovat menettäneet uskon johonkin asiaan. Silloin he palaavat menneisyyteen nykyisen itsen ymmärtämiseksi. Toiseksi kirjailijat muistelevat lapsuuttaan ja nuoruuttaan nostalgia mielessään; he etsivät uudelleen kadotettua paratiisia – joka on ehkä todellisuudessakin tuhoutunut. Muistelmat saatetaan kirjoittaa myös päinvastaisesta syystä kuin edellinen: entinen ja mennyt halutaan manata pois; mennyt on ollut helvetti jota ei haluta kokea uudelleen. Muistelmat saattavat myös olla kirjailijalle tunnustuksen paikka; tunnustautumalla joko puhdistaudutaan tai halutaan korostaa omaa entistä elämäntapaa. Tietenkin on otettava huomioon myös eräs sangen ”inhimillinen” motiivi muistelmien julkaisemiseen: halu säilyä kuolemattomana.

Monet feministit ovat myös olleet halukkaita muistelemaan omaa elämänkulkuaan; kuuluuhan henkilökohtaisen elämän tekeminen julkiseksi feminismin peruseriaatteisiin. Monet feministit (esim. Frigga Haug ja Carol Gilligan) pitävät tyttöikää erityisen tärkeänä vaiheena. Sieltä löytyy paljon avaimia nykyiseen naisenelämään: miten olemme kasvaneet kiinni sukupuolieroihin ja miten olemme kokeneet erilaiset paikat, joissa tuo kasvuprosessi on ilmennyt? Muutoksen kannalta on tärkeää löytää omaa vastarintaa ja rohkeutta tytönelämän eri vaiheista.

Carol Gilliganin (1991) näkemyksen mukaan tyttöinä, ei-vielä aikuisena ja ei-enää lapsena, alkaa tyttöjen painos-

tus ja "sosiaalistaminen". Tärkeäksi nousee ulkonäköruumis ja siihen liittyvien standardien täyttäminen. Samalla kun tytöt kokevat olevansa vääränlaisia ulkonäöltään – sillä kukaan ei täytä mittapuita – he etääntyvät omasta ruumiillisuudestaan. Tyttöjen vihan ja raivon tunteiden ilmaisuja hillitään ja kontrolloidaan. Tämä johtaa herkkyyden kadottamiseen tuntevaan itseensä. Tästä seuraa, että tytöt alkavat mitätöidä omaa ääntään ja menettää luottamusta itseensä, koska he pelkäävät ulkopuolelle sulkemista ja erilaiseksi leimaamista. Juuri omista tunteista ja halusta vieraantuminen mahdollistaa vallitsevien, hierarkkisten sukupuolierojen ylläpitämisen ja uusintamisen. Tämä kehä kuitenkin voidaan murtaa, ja keinona murtamiseen on palaaminen tyttöiän kokemuksiin ja tunteisiin – tyttöön meissä. On mahdollista kohdata uudestaan ja uudella tasolla tyttöinä eletyt surut ja vihat tai rohkeuden ja vastarinnan osoitukset.

Tyttöiän kokemusten läpi elämisessä on nähty olevan vapauttavaa voimaa myös siksi, että se on haaste tyttö/nainen dikotomialle. Yleensä elämäkerroissa lapsuutta tarkastellaan ulkopuolelta ja ylhäältä, aikuisen näkökulmasta. Tällöin oma itse nähdään ikään kuin toisena. Palaaminen tyttöön itsessä murtaa tämän dikotomian. (Behar ei vuosilukua; Haug ym. 1987)

## Muistamisen ruumiillisuus

Mutta mikään ei ole mennyt. Jos minä olisin sattunut kuolemaan ennen muistamistani, minun muistini varjo kulkisi lapsissani heidän tietämättään. Hekään eivät muistaisi minun unohdustani, mutta he muistaisivat mitä minä olen tehnyt sen takia etten minä muistanut. Nyt he tulevat muistamaan tekoni sekä sen takia etten muistanut, että sen takia että muistin kolmekymmentäyhdeksän vuotta ja kaksi kuukautta myöhemmin. (Jane Tarzana 1995, 6-7)

Muistellessaan ihmiset rakentavat itseään pyrkimällä tekemään toimintansa ymmärrettäväksi itselleen ja muille (Stephenson & Kippax & Crawford 1996). Muistelu ja muistojen reflektointi kuuluvat subjektiuden rakentumiseen. Muistaminen on myös edellytys muutokselle: “Ne jotka eivät kykene muistamaan menneisyyttä, ovat tuomitettu toistamaan sitä”, sanoo George Santayna (lainaus: Harris 1977, 178). Muistaminen ja muistelemine ovat sosiaalisia tapahtumia; merkitykset jotka muistellessa annetaan, ovat muotoutuneet vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja heijastavat yhteisössä vallitsevia arvoja ja asenteita (Saarenheimo 1991).

Dialektisten muistiteorioiden mukaan (Saarenheimo 1991) muistaminen on eräs monista yksilön tavoista olla vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän maailman kanssa. Muistaminen on jatkuva prosessi: se joka muistaa ja se mitä muistetaan ovat koko ajan muuttumisen tilassa. Tämänhetkinen tilanne, sen tarpeet, pelot ja intentiot sanelevat melko pitkälle, mitä ja miten muistetaan. Muistamisen ja muistelemisen kautta yksilöt saattavat muuttaa itseään koko elämänsä ajan. (Saarenheimo 1991) Siten muistojen tutkimuksessa ei ole tärkeää se, kuinka totuudellisesti muistot vastaavat mennyttä, vaan se miksi historialliset toimijat rakensivat muistonsa tietyllä tavalla tiettyinä aikoina.

Muistot kertovat kokemuksista ja ilman naisten kokemusten ymmärtämistä feministisellä teoriolla ja tutkimuksella ei ole perusteita väitellä patriarkaalisten normien kanssa, väittävät Stephenson, Kippax ja Crawford (1996). Nämä tutkijat määrittelevät muistelutyön feministiseksi epistemologiaksi, jos sen kohteena ovat naisten kokemukset. He eivät kuitenkaan oleta, että muistelutyössä olisi ongelmaton, kausaalinen yhteys kokemusten ja subjektiivisuuden välillä. Stephenson ja kumppanit sanovat, että muistelutyö järjestää lukuisia subjektipositioita, ja tässä järjestyksessä on oleellista aktiivi/passiivi-jaon ylittäminen. En-



sinnäkin muistoa kerrottaessa tai siitä kirjoitettaessa ‘minä’ (‘I’) muistaa mitä tapahtui ‘minulle’ (‘me’). Muistoa reflektoitaessa ‘hän’ (‘she’) reflektoi mitä tapahtui ‘hänelle’ (‘her’). Täten kertoja on sekä subjekti että objekti. Tältä perustalta voidaan teoretisoida kokemusta ja suhdetta kokemuksen ja subjektiuden sekä kokemuksen ja tiedon välillä. (Stephenson ym. 1996)

Stephenson ja kumppanit tutkivat muistelutyön menetelmällä, miten subjektit ovat diskursiivisesti muotoutuneet. Heidän mielestään muistot tarjoavat tuokiokuvia subjektiudesta sellaisina kuin ne nousevat diskursiivisina ristiriidoissa ja ristiriidoista. Näissä tuokiokuvissa sosiaalinen on läsnä kahdella tavalla. Ensinnäkin reflektointi edellyttää kykyä katsoa itseään siten kuin toiset katsoisivat. Pitää osata antaa itselle merkitys toisena ja liittää tämä merkitykselliseen; tämä perustuu kykyyn liittyä erityiseen käytäntöön, joka on sosiaalista alkuperältään, nimittäin narratiivisten muotojen tuottamiseen ja selittämiseen. Reflektio on vahva keino tutkia itsen rakentumisen prosesseja. Toiseksi sosiaalinen on läsnä muistelussa, koska reflektoinnin aines on sosiaalista. Mikä muistetaan, muistetaan siksi, että se on ongelmallista tai outoa; itsestään selvä ja arkipäiväinen unohdetaan. Tämä ongelmallinen ja epätuttu ei ole ‘luonnostaan’ annettua vaan sosiaalisesti määrättyä.

Painottamalla pelkästään subjektin diskursiivista rakennetta unohdetaan sen ruumiillinen perusta. Muistamista ja muistoja ei ole olemassa ilman ruumista. Paul Conner-tonin (1989) mukaan kollektiiviset ja henkilökohtaiset muistot kietoutuvat yhteen, ja ne muistetaan kolmella tavalla: ensinnäkin kulttuuristen tekstien kaiveruksina (myytit, “suuret kirjat”, monumentit), toiseksi muistorituaaleissa, jotka sitovat ihmiset osallistuvaan rationaliteettiin ja sosiaaliseen toimintaan ja kolmanneksi ihmisruumiiseen lihallistuneen sosiaalisen muistin kautta. Koulumuistot ovat kertojien henkilökohtaisia muistoja, jotka elävät ja saavat

ravintonsa yhteydessä kollektiiviseen ruumiin lihallistuneessa sosiaalisessa muistissa.

Ruumiiseen lihallistuvat koulun järjestykset, jotka ovat siellä muistamista varten. Muistaminen on aina ruumiillisista, tapahtumat kohdataan uudelleen ruumiin kautta (Casey 1987). Edward Casey (1987, 182) pitää todisteena muistamisen ja ruumiillisuuden välisestä yhteydestä sitä, että muistot liittyvät aina johonkin paikkaan (place) kuten ruumiskin: “olla ruumiillinen olettaa erityisen perspektiivin ja asennon; ei ole kysymys vain näkökulmasta, vaan paikasta johon olemme sijoittuneet (situated)”. On siis oltava jokin paikka – tässä tutkimuksessa koulu – josta käsin elämme kokemukset ja muistamme ne. Muisto voi koskea paikkaa itseään tai tapahtumia ja ihmisiä paikassa; on hyvin harvinaista että muisto ei sijoitu paikkaan.

## Muistelevat naissubjektit

Susan J. Brisonin (1997) näkemys itsen kolmesta eri puolesta selventää kuvaa muisteliijoista, jotka kertovat minulle muistojaan. Hän kuvaa ruumiillista itseä, narratiivista itseä ja autonomista itseä traumaattisen kokemuksen yhteydessä ja jälkeen. Hän näkee nämä puolet toisiaan täydentävinä ja toisiinsa kietoutuneina. Traumaattisessa kokemuksessa itsen eri puolet tuovat selvimmän esiin itsen relationaalisen perustan. Traumaattisilla kokemuksilla Brison tarkoittaa fyysisen ja/tai psyykkisen väkivallan kohteeksi joutumista. Koulukokemukset sisältävät väkivaltaa arkitraagisessa muodossa ja niistä löytyy myös kuvauksia hyökkäyksen kohteeksi joutumisesta (esim. seksuaalista häirintää, fyysistä kuritusta, pilkan, ivan tai kiusaamisen kohteeksi joutumista).

Traumaattisessa kokemuksessa ruumis koetaan viholliseksi, joka on pettänyt luottamuksen; siitä muodostuu kasvavan haavoittuvuuden paikka. Ruumis reagoi tapahtumiin monenlaisin oirein. Tietoisuus omasta ruumiista

muuttuu; samalla kokija voi muuttaa konkreettisesti omaa ruumistaan esimerkiksi syömishäiriön ja pukeutumisen kautta, jotta hän saisi ruumiinsa takaisin kontrolliin. Traumaattisessa kokemuksessa menetetään kyky tuntea olevansa kotona maailmassa; luottamus fyysistä koskemattomuutta kohtaan horjuu. Traumaan voidaan reagoida joko irrottautumalla ruumiista, lakkaamalla tuntemasta tai tekemällä ero itsestä sellaisena kuin oli ennen traumaa tai sen aikana. Tämä on yritystä etäännyttää (todellinen) itse siitä ruumiillisesta itsestä, joka joutui arvon alennuksen kohteeksi. Tämä yritys ei onnistu koskaan täydellisesti, koska selviytyjän ruumiillinen tunto itsestä on lopullisesti muuttunut; hän on "merkitty" loppuiäksi. (Brison 1997, 17-20)

Subjektituden/itsen olemassaolo edellyttää muistamista ja kertomista. Kertominen taas edellyttää yleisöä, niitä joille kerrotaan. Traumaattinen kokemus tuottaa tarvetta irrottautua aikaisemmasta itsestä. Samalla muistiin tulee repeymiä. Traumaattisen kokemuksen läpikäynyt kokee vaikeuksia muodostaa kertomuksia tapahtuneesta ensiksikin siksi, että häneltä usein puuttuvat sanat, jotka kuvaisivat kokemusta, ja toiseksi koska hänellä ei ole ymmärättäviä kuulijoita. Kokemukset voivat herättää muissa niin paljon ahdistusta, etteivät he pysty ottamaan niitä vastaan. Narratiivinen itsen puoli valaisee riippuvuuttamme muista ja kertomisen välttämättömyyttä paranemisessa. (Brison 1997, 20-21)

Itsen autonominen puoli on se, joka tekee valintoja ja jolla on tahto toimia. Se on myös vastuussa päätöksistä ja teoista ja alisteinen muiden kiitoksille ja moitteille. Trauman kokeminen heikentää itsen tahtoa; niin tapahtuu, kun kontrolli asioista heikkenee. Kun käsitys omasta itsestä muuttuu, kutistuu myös käsitys siitä, mitä voi tehdä ja mitä haluaa tehdä. Kontrolli menetetään paitsi itsestä myös ympäristöstä; tämä voi johtaa tahdon rajojen kapenemiseen. Selviytyäkseen traumasta uhri tarvitsee kykyä kontrolloida jälleen itseään ja ympäristöään sekä yhteyttä muihin ihmisiin. Paranemisessa riippuvuus auttajista kasvaa. Se voi

tapahtua myös samaistumalla muiden trauman kokneiden kokemuksiin. Oikeanlainen kanssakäyminen ihmisten kanssa – eikä suinkaan eristäytyminen – onkin autonomian oleellinen osa. (Brison 1997, 27-28)

Näen muistojen kertomisen kouluaikaisia traumoja parantavana. Kertoessaan itsestään koulutyttöinä naisilla on mahdollisuus elää uudestaan jo koettu, mutta nyt ymmärtäen ja omaa autonomiaa kasvattaen. Mutta pystyvätkö muistelevat naissubjektit tavoittamaan sitä tyttöä, joka he ovat kerran olleet? Tai paremminkin: minkä osan tästä työstä he tavoittavat? Onko olemassa jotain autenttista tytön ääntä, “joka on mennyt maan alle ja tukahtunut” – kuten Gilligan (1991) väittää? Kysymystä voi tarkastella kahdelta kannalta, jotka liittyvät käsitykseen subjektin rakentumisesta ja toisaalta siihen miten syvällinen tai pinnallinen muisto on kyseessä.

Valerie Hey (1997) kyseenalaistaa käsityksen autenttisuudesta tytön äänestä, joka olisi löydettävissä kulttuurisen/sosiaalisen kerroksen alta. Koska subjekti on hänen mielestään fragmentoitunut ja hämärä, sillä on monenlaisia ääniä, sekä heikkoja että vahvoja. Mitään yhtä autenttista ääntä ei ole olemassa. Subjektius on muotoutunut monien kilpailevien, yhteen sovittamattomien ja ristiriitaisten diskurssien ehdoilla. Kathy Davisin (1994, 360) mielestä naiseus on eräänlainen käynnissä oleva projekti, joka pikemminkin pitää jatkuvasti luoda sosiaalisen kanssakäymisen kautta kuin löytämällä oleva tai menetetty objekti. Kuuntelen tässä tutkimuksessa tarinoita tyttöydestä, jotka kerrotaan eletyn elämän läpi ja joihin vaikuttavat nykyajan käsitykset tyttöydestä. Uskon kuitenkin, että muistojen kautta voi koskettaa tunteita, joita on lapsena tuntenut. Tunteiden verbalisointi sen sijaan on kulttuuri-, luokka-, sukupuoli- ym. sidonnaista.

Muistojen kerronnassa kosketetaan tunteita, jotka voivat olla pinnallisempia tai syvempiä. Syvemmillä tunteilla ymmärrän jotain sellaista, jolla on jokin

erityismerkitys yksilön elämässä. Ne liittyvät niin kutsuttuihin eloisiin muistoihin (vivid memories) tai välähdyksenomaisiin muistoihin (flashbulb memories) (Conway 1995; Korkiakangas 1996, 27). Eloisat muistot eivät kuitenkaan aina liity ulkopuolelta katsoen merkittäviin tapahtumiin. Traumaattinen kokemus voi olla aluksi – jopa koko loppuelämän ajan – liian ahdistava koettavaksi syvältä; kokijalla tavallaan suojaa itseään estämällä muistojen muodostumisen eloisiksi. (Brison 1997)

## 4

# NAISEKSI KASVAMINEN

**N**aiseksi kasvaminen tarkoittaa tässä yksinkertaisesti noman subjektiivisuuden rakentamista ja rakentumista naispuoleiseksi aikuiseksi. Tämän rakennusprosessin tarkastelussa apunani on joitakin teorioita ja käsitteitä, jotka asettavat subjektin suhteisiin. Nämä käsitteet koskevat suhdetta muihin ja samalla itseen sekä suhdetta omaan ruumiiseen.

## Intersubjektiivisuus ja itsen löytäminen

Psykologisten egokehitystutkimusten pohjalta on väitetty, että tyttöjen varhaisnuoruus on riskien ja haavoittuvuuden aikaa (Rogers ym. 1994). Väitteiden mukaan tytöillä lapsuuden ja aikuisuuden kynnyksaikana tapahtuu muutoksia itsekäsityksissä, deppiokaudet lisääntyvät, itsearvostus ja -luottamus laskee, itseä halventava ruumiskuva kehittyy ja pyrkimykset intellektuaalisen toiminnan alueella taantuvat. Rogers ja kumppanit ovat sitä mieltä, että nämä ulkoiset tyttöjen kehitykseen liitetyt tunnusmerkit eivät kerro kuin osan totuutta. On huomioitava että varhaisnuoruudessa tytöt joutuvat siirtymään lapsuuden rikkaasta suhteisiin perustuvasta maailmasta kulttuuriin, jossa naiseuden konventiot painostavat kaventamaan tunteita ja muotoi-

lemaan omaa ääntä. Egokehitysmittarilla todettu taantuma tyttöjen kehityksessä ei kerro siitä, että tytöt taistelevat aktiivisesti naiskonventioiden kanssa.

Gilliganin (1986) mukaan tyttöjen taantuminen varhaisnuoruudessa on näköharha ja tulosta siitä, että huomioon ei ole otettu ns. kaksilinjaista kehitysmallia (Benhabib 1992). Tyttöjen riippuvuus on nähty itsenäisyyden vastakohtaksi. Kaksilinjaisen kehitysmallin mukaan yhteys toisiin ihmisiin ei ole samaa kuin epäitsenäisyys, eikä kyky säilyttää yhteys ihmisiin ole merkki siitä, että yksilöityminen olisi epäonnistunut.

Tutkimukseni eräänä lähtökohtana on oletus itsen (self) kaksilinjaisesta kehityksestä (Gilligan 1982; Benhabib 1992). Sen sijaan että psyykkinen kehitys nähtäisiin yksilinjaisena siten, että se kulkee lapsuuden epätasa-arvoisuudesta ja epäitsenäisyydestä kohti aikuisuuden tasa-arvoisuutta ja riippumattomuutta, kaksilinjaisen kehitysteorian mukaan yksilöitymisen elementteinä nähdään sekä yksilöllisyys että yhteys toisiin ihmisiin. Yhteys toisiin ihmisiin ei ole silloin samaa kuin epätasa-arvo tai epäitsenäisyys eikä kyky säilyttää yhteys ihmisiin ole merkki siitä, että yksilöityminen olisi epäonnistunut. (ks. myös Komulainen 1994)<sup>5</sup>

Egokehityksellä on yhteys moraalien alueeseen.<sup>6</sup> Gilligan puhuu kahdesta erilaisesta moraalista, nimittäin välittämisen ja oikeudenmukaisuuden moraalista. Näiden taustalla on kaksi erilaista tapaa kokea itseys ja muut ihmiset. Oikeudenmukaisuuden moraalisiin kuuluu käsitys itsestä autonomisena ja riippumattomana yksilönä. Välittämisen moraalissa taas nähdään itseys suhteessa muihin ihmisiin. Näkemyksen mukaan moraaliset ongelmat eivät hahmotu niinkään kilpailevien oikeuksien kuin kilpailevien velvollisuuksien viitekehityksessä. Moraalin kehittymiselle keskeiseksi nousee kysymys vastuullisuudesta ihmissuhteissa (Gilligan 1982; Komulainen 1994).

Paitsi fyysisenä tilana näen koulun psyykkisenä, sosiaalisena ja symbolisena tilana, jota koulun järjestykset

muotoilevat. Se on naiseksi kasvamisen tilaa. Miten itsensä löytäminen on tytölle yleensä ja koulussa erityisesti mahdollista? Oman itsen löytämiseen tarvitaan tietoisuutta omista haluista ja kyky toteuttaa niitä eli toimijuutta. Jessica Benjamin (1986) on pohtinut psykoanalyttisesta traditiosta käsin vaihtoehtoista mallia naisen halulle (ja toimijuudelle). Tässä traditiossa falloksen metafora on edustanut halua; naisen halun löytäminen vaatii vaihtoehdon löytämistä fallisille rakenteille. Siihen ei riitä, että löydetään uusi symboli korvaamaan fallos, vaan on löydettävä vaihtoehtoinen psyyken rakentumisen malli. (Benjamin 1986, 92)

Benjamin ehdottaa vaihtoehdoksi intersubjektiviisen tilan käsitettä.<sup>7</sup> Intersubjektivinen tila viittaa siihen, mitä tapahtuu yksilöiden välillä ja yhdessä oltaessa pikemminkin kuin yksilön psyyken sisällä. Intersubjektivinen malli pitää sisällään yhteyden toisten kanssa, jossa tilassa halu muotoutuu itseä varten. Tämä on Benjaminin mielestä paradoksi: olemalla toisten kanssa koen kaikkein syvällisimmin tunnon itsestäni. (Benjamin 1986, 92) Ruthellen Josselson (1996) puhuu tilasta välissämme, joka kapenee ja levenee erilaisen ihmissuhteiden ulottuvuuksien myötä.

Itsen löytäminen liittyy Benjaminin (1986, 95-96) mukaan siihen, että naisilla on sisätila. Hänen mukaansa olemme vasta alussa miettimässä, mitä sisätilan omistaminen voisi merkitä. Naisen mielikuvituksessa tärkeä sija on toiveella kiinnipitävästä toisesta, jonka läsnäolo ei vahingoita omaa tilaa vaan sallii oman halun kokemisen. Sisätilan kokemus liittyy tilaan, joka on itsen ja muiden välillä. Käsitän Irigarayn ajatuksen halun ja välitilan yhteenkiötöytymisestä liittyväksi itsen ja muiden väliseen tilaan: "Halu miehittää välitilan paikan tai merkitsee sen. Jos halulle annetaan pysyvä määritelmä, se tuhoutuu haluna. Halu edellyttää vetovoimaa: välitilan muutosta, subjektin ja objektin siirtymistä paikaltaan niiden lähentyessä tai etääntyessä." (Irigaray 1996, 24) Halu on edellytys itsen löytämiselle.



Gilliganin kehittämä ajatus autonomisesta ihmisestä, jossa yhdistyvät sekä itsenäisyys että kyky ottaa muut huomioon, voi johtaa myös dualistiseen näkemykseen: ikään kuin ihmisestä pystyttäisiin kaivamaan nämä eri puolet erilleen. Mielestäni ne liittyvät yhteen. Voiko olla “itsenäistä” ja riippumatonta yksilöä? Oman ajatteluni ja kokemukseni mukaan riippuvuuden syvyys on tässä avainasemassa. Se, että naiset ovat historiallisesti olleet riippuvaisia miehistä taloudellisen epäitsenäisyytensä takia ja heidän osanaan on ollut huolehtia muista, on vaikuttanut syvästi naissosialisaatioon. Tytöt kasvavat kulttuurissa, jossa he oppivat toisten tarpeiden huomioimisen ennen omiaan.

Intersubjektivisen tilan käsite avaa näkemään yhteyden/riippuvuuden muihin nimenomaan tilana, jossa on mahdollisuus kulkea. Se ei ole mitään staattista ja paikallaan pysyvää vaan välissä oleva, muuntuva ja muotoiltavissa oleva tila.

Itsen löytämisen ymmärrän aikuistumisena. Siihen kuuluu tietoiseksi tuleminen omista tarpeista, kyky tehdä raja omien ja muiden tarpeiden välille, kyky tunnistaa tunteitaan ja käsitellä niitä sekä ottaa vastuu omasta elämästään. Liitän sisätilan käsitteen tähän niin, että sisätila on jokaisen ominta sisintä, ei anatomisessa vaan tilallisessa mielessä. Ajattelen, että tunteet ja tuntemukset ovat tärkeitä kosketuksen saamiseksi sisätilaan. Siihen kuuluu myös naisidentiteetin muotoutuminen, jota edeltää halu tulla naiseksi. Oletan, että kaikilla tytöillä on halu tulla naiseksi. En pohdi tämän halun syntyä, vaan sen muotoutumista kiinnittyneenä erilaisiin paikkoihin, positioihin, joista käsin toimitaan.

## Suhde ruumiiseen

Feministisissä tutkimuksissa on havaittu naisten ulkonäölle asetettujen mittapuiden voima (Haug ym. 1987; Wolf 1991; Bordo 1990). Naiset kasvavat sosiaaliseen maailmaan ruu-

miinsa kautta, sanoo Frigga Haug tutkimusryhmineen. Naiset kokevat herkästi ulkonäköstandardien määräysvalan ja tekevät jatkuvaa kauneustyötä täyttääkseen ne. He pystyvät myös nimeämään ruumiinosansa, jotka eivät täytä mittapuita. Rankimmin “kauneusterrorin” vaikutusta naisten alistetun aseman ylläpidossa on arvostellut Naomi Wolf (1991). Hän väittää, että kun naiset muuten olisivat edistyneet vapautumisen tiellä, ulkonäköön keskittyminen pitää heitä ansassa.

Harriet Bjerrum Nielsen ja Monica Rudberg (1993b) väittävät, että ulkoisten mittapuiden voima ei yksinään riitä selittämään nuorten naisten keskittymistä ruumiiseensa. Niinpä he hakevat selitystä psykologisista kehitysteorioista. He näkevät, että ruumiilla on kaksoistehtävä tyttöjen sukupuolittuneen subjektiivisuuden ja sukupuoli-identiteetin kehittymisessä<sup>8</sup>. Ensinnäkin se ylläpitää eheyttä; ruumiin kautta piirretään rajoja ulkomaailmaan. Toiseksi ruumis on intohimojen lähde: siihen liittyvät reproduktioprosessit ja seksuaalisuus.

Psykologisen kehitysteorian mukaan tyttöjen ja poikien autonomiakehitys poikkeavat toisistaan siinä, miten tapahtuu eron tekeminen äitiin. Pienille pojille tämä on helppompaa, koska pojat pystyvät tekemään eron sukupuolen perusteella. Niinpä pojilla eron tekeminen tapahtuu aikaisemmin kuin tytöillä, joiden on tehtävä ero koon perusteella. Sukupuoli, ruumis ja rajat ovat tavallaan saman asian eri puolia poikalapsille. Bjerrum Nielsen ja Rudberg sanovat, että pienet tytöt ovat sukupuoli kun taas pienillä pojilla on sukupuoli. Tyttöjen sukupuolinen subjektiivisuus muotoutuu yksisukupuolisessa maailmassa. Tästä seuraa, että toisaalta sukupuoli on itsestään selvempi tytöille kuin pojille, mutta toisaalta tyttöjen seksuaalisuudella ja rajoilla ei ole vahvaa ruumiillista ankkuria.

Murrosiässä koko ei riitä enää tekemään eroa äitiin. Silloin *body-image*, käsitys omasta ruumiillisuudesta, alkaa vahvistua ja rajat tulla itselle selvemmiksi. Samaan aikaan

tyttö astuu samaa sukupuolta olevasta maailmasta kaksisukupuoliseen maailmaan fyysisen kypsymisen myötä. Tämä vaatii sukupuoli-identiteetin luomista, ts. sanoen tietoisuutta siitä, minkälainen on naisena. Tässä vaiheessa tyttö löytää oman ruumiinsa, josta tulee tärkeä sekä rajana muihin että seksuaalisen sukupuolen tyysijana. Bjerrum Nielsen ja Rudberg sanovat, että ruumiista tulee jatkuvan taistelun areena nuorille tytöille.<sup>9</sup>

Tässä tutkimuksessa naiset muistelevat suhdetta ruumiiseensa kouluiässä. Ruumissuhteen pohdinnassani käytän apuna objektiruumiin ja eletyn ruumiin - jälkimmäistä nimitän subjektiruumiiksi - käsitteitä. Ritva Ruotsalaisen (1994, 238) mukaan kysymys objektiruumiista ja eletystä ruumiista on naisten kannalta tärkeä siksi, että naiset ovat olleet objektivoin katseen kohteina. Heidän ruumiinsa on estetisoitu, medikalisoitu ja seksualisoitu. Ruotsalainen on sitä mieltä, että naiset ovat itsekin samaistuneet objektiruumiiseensa, esimerkiksi nähneet ja pitäneet itseään sellaisena kuin miltä he näyttävät ja heidän on ajateltu olevan. Subjektiruumiissa määrittäviä puolia ovat tuntemukset ja elämykset.

Käytän myös taparuumiin käsitettä, joka on peräisin fenomenologisesta ajattelusta. Casey (1987, 146-180) erottelee kolmenlaisia ruumiin muistoja: tavaksi tulleet (habitual), traumaattiset ja eroottiset ruumiin muistot. Tavaksi tulleet ruumiin muistot ovat "menneen aktiivista läsnäoloa ruumiissa, mikä informoi nykyisiä ruumiin toimintoja tehokkaasti, suuntaavasti ja säännöllisesti". Nämä muistot ovat perustana tapoihin ja tottumuksiin – autolla ajosta kävelemiseen –, jotka teemme automaattisesti ja ajattelematta ne opittuamme. Taparuumiiseen sisältyy siis myös tärkeitä naisruumiin koodeja, asentoja joita otamme naisina. Taparuumis leikkaa objektiruumiista ja subjektiruumiista; se on osa kokemustamme. Koulun tila ja aika muovaavat taparuumista.

## 5

# KYSYMYKSET JA MUISTOJEN LUENTA

**T**ila, jossa tässä tutkimuksessa kuljen, on naiseksi kasvamisen tilaa. Koulussa koulun järjestykset muotoavat tätä tilaa, ja tarkoitukseni on lukea muistoista, millaisena naiseksi kasvamisen tila näyttäytyy.

Järjestykset eivät ole ylhäältä päin tuleva monoliitti, vaan ne lihallistuvat ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Koulussa keskeisiä ovat suhteet opettajiin, ystäviin ja poikiin. Miten muistoissa muotoillaan tilaa, joka muodostuu näissä suhteissa?

Ruumis on keskeinen naiseksi kasvamisessa. Kysyn, miten muistoissa kerrotaan suhteesta omaan ruumiiseen? Näyttäätyykö se objektiruumiina vai subjektiruumiina? Pysytäänkö muistoissa purkamaan taparuumiin asentoja?

Koulu tarjoaa tytöille ja pojille omia paikkoja. Miten valitaan erilaisia paikkoja, positioita, joissa naiseksi kasvamista tapahtuu?

Asetan tutkimukselle poliittisia tavoitteita. "Toiseuden konkreettisuutta ja "konkreettisen toisen" toiseutta ei voida tuntea, jos toisen ääni on poissa", kirjoittaa Seyla Benhabib (1992, 168). Tässä tutkimuksessa haluan kuunnella koulutytön hiljaisena pidettyä ääntä. Toiseksi pidän tätä

tutkimusta paikkana, jossa aikuisilla naisilla on ollut mahdollisuus tulla nähdyiksi ja kuulluiksi. Kuten alussa kerroin, tähän on tarvetta. Koulukokemukset ovat arkimuisteluun yleisiä teemoja. Tarpeen kertoa kokemuksistaan voi tulkita revanssin ottona, kun aikanaan ei ole tullut kuulluksi. Mutta on se enemmänkin. Haluan myös tarjota mahdollisuuden päästä oman kokemuksen ulkopuolelle, poliittiselle ja yhteiskunnalliselle tasolle tarkastelemaan lapsuuden ja nuoruuden kokemuksia. Tavallisessa arkimuistelussa emme useinkaan pääse ajattelun muuttamiseen asti, vaan muistelu uusintaa helposti itseään aina samanlaisena.

Entä oma paikkani tutkijana? Olen ollut kanssamuistelijä muistelutyön ryhmässä ja kirjoittanut omat koululiikuntamuistoni. Kuulun siis aineistoon. Tutkijana tunnen myötätuntoa ja empatiaa muistelevia naisia kohtaan ja samalla sitä koulututtöä kohtaan jota he muistelevat. Kysymykseksi nousee rajan vetäminen tutkijaminän ja muistelijoiden välille. Yhdyn Benhabibin (1992, 168) näkemykseen (johon on vaikuttanut Hannah Arendtin näkemys) että konkreettisen toisen kuuntelussa ei riitä pelkkä myötätunto ja empatia, vaan siinä tarvitaan "laajentunutta mielenlaatua". Empatia on kykyä "kokea toisen kanssa" ja "kokea yhdessä". Kuitenkin empaattisilta henkilöiltä saattaa puuttua "laajentunut mielenlaatu", koska he eivät pysty vetämään rajaa itsen ja toisen välille siten, että toisen lähtökohta voisi tulla esille. Benhabibin mukaan tarvitaan periaatteita, instituutioita ja toimintaohjeita "toisten" äänen artikuloinnin mahdollistamiseksi.

Voisiko tämä tutkimus toimia laajentuneen mielenlaadun paikkana, paikkana, jossa en vain empaattisesti kuuntele, vaan kuuntelen myös muistelijoiden omista lähtökohdista? Samaistan empaattisen kuuntelun ystävien väliseen kanssakäymiseen, jossa on mahdollisuus purkaa sydäntään, mutta ei tehdä sen suurempia johtopäätöksiä tai toimintasuunnitelmia kokemusten perusteella. (Ystävien välinen kanssakäyminen voi toki olla paljon muutakin.)

Naiseksi kasvamisen tiloja ja tytön paikanvalintoja hahmottaessani olen yrittänyt ylittää yhteisten kokemusten jakamisen tason ja tutkijana hypätä ulkopuolelle kuuntelemaan miltä äänet kuulostavat, kun samalla ajattelen koulu-nimistä instituutiota ja siellä vallitsevia järjestyksiä.

\*\*\*

Olen kirjoittanut viisi osastoa, ja tämä oli ensimmäinen. Toinen osasto rakentuu ruumiillisuus-teeman ympärille. Tarkastelen ensin, miten muistoista voidaan hahmottaa ruumiinasentoja koulun tila-aika -järjestyksissä. Kysyn, millaista tilaa koulun tila on naiseksi kasvamiselle. Seuraavassa luvussa kuuntelen puhetta ruumiista: mistä naiset puhuvat, kun he muistelevat omaa koulutytön ruumistaan? Kirjoitan myös kolmen naisen ruumiinhistoriasta, jotka ovat syntyneet koululiikuntakertomusten pohjalta. Lopuksi pohdin, mikä ero on ruumiin muistolla ja muistolla ruumiista. Luvussa kahdeksan luen koululiikuntamuistoja ja pohdin, miten niissä ilmenee nähdyksi tulemisen kaipuu ja sen toteutuminen.

Osastossa III liikun koulun ihmissuhteiden tiloissa; nämä ovat tiloja, jotka määrittävät suhteita toisiin ihmisiin. Ajattelen tähän tilaan ihmisten tarpeet, so. tarpeen olla yhteydessä toisiin ihmisiin, yhteenkietoutuneina vallan ja sukupuolieron jännitteissä. Olen kaivanut esiin opettajista, ystävistä ja pojista kertovista muistoista liikkumisen koreografioita ja niiden käsikirjoituksia.

Kun kolmessa ensimmäisessä osastossa on liikuttu naiseksi kasvamisen tiloissa, neljännessä osastossa kirjoitan paikanvalinnoista näissä tiloissa: minkälaisia paikkoja on tarjolla ja miten valinta on muotoutunut. Miten paikkojen välillä kuljetaan? Kysyn miten tytön halu ja toimijuus pystyy kasvamaan koulun järjestyksissä.

Osasto V eli ... nyt? on yhteenvetoa ja keskustelua tutkimuksesta.

Liitteeseen 1 olen koonnut tutkimukseni metodisia kysymyksiä. Kerron erilaisista muistolajeista, muistelutyön periaatteesta, oman muistelutyön ryhmän toiminnasta ja muistelemisen tarkoituksesta. Pohdin myös haastattelujen ja muistelutyön eroista feministisen tutkimuksenteon näkökulmasta ja kerron omista haastattelukokemuksista.

Liitteessä 2 kerron aineistoistani ja siitä, millaisin teemoin lähdin aineistoja keräämään.

## Lukuohjeita

Suorissa aineistolainauksissa käytän seuraavanlaisia koodveja:

KI = Koululiikuntakertomukset

H = Haastattelut

MR = Muistelutyön ryhmä

MRO = teemana oppitunti

MRV = teemana välitunti

MRR = teemana ruumis

MRVa = teemana valokuva

ki = kirjoitus

ke = keskustelu

## Viitteet

<sup>1</sup> Kerron enemmän muistelijoista sekä koululiikuntakertomusten, muistelutyön ryhmän ja haastattelujen teemoista liitteessä 2. Liitteessä 1 reflektoin kokemuksiani muistelutyön ryhmässä ja haastatteluissa.

<sup>2</sup> Tilan ja ajan kokemuksia voidaan ilmaista metaforien kautta. Tuula Gordon ja Elina Lahelma (1996) pohtivat oppilaiden koululle antamaa muurahaispesä-metafora; heidän mielestään se kertoo tilallisen ja ruumiillisen autonomian puutteesta.

- <sup>3</sup> Muistelutyöhön perustuvassa tutkimuksessaan Haug ja Hauser analysoivat mm. muistoa, josta he näkivät, kuinka kouluun liittynyt pelko tukahdutti aikuisiän toimijuutta. Äiti meni kouluun vanhempainiltaan ja koki ristiriitaa puhua tyttärensä esiin ottamasta varkaudesta. Kun hän myöhemmin soitti tapauksesta ystävilleen, nämä eivät tunnistanee häntä äidin vaan koulutyön roolissa. (Haug ja Hauser 1991, 135-136)
- <sup>4</sup> Eri suuntauksia edustavissa psykoterapioissa (esim. psykoanalyysi, kognitiivinen terapia) käydään myös läpi lapsuuden kokemuksia. Tieto sekä näistä että myös vaihtoehtoisista terapioista sekä niissä käytettävistä käsitteistä alkoi tavoittaa yhä laajemmat ihmisjoukot. Esimerkkinä tästä käy Ben Furmanin (1997) kirjan *Koskaan ei ole myöhemmistä saada onnellinen lapsuus* nimen kulkeutuminen matkailumainokseen.
- <sup>5</sup> Carol Gilliganin kirja *In a Different Voice* on herättänyt paljon keskustelua ja kritiikkiä myös feministien keskuudessa (Hayles 1986; Kerber, Greeno, Maccoby, Luria, Stack & Gilligan 1986; Benhabib 1992). Häntä on syytetty siitä, että hänen ajatuksensa naisten relationaalisuudesta eivät ole uusia ja voivat johtaa helposti miesten julkisen sfäärin ja naisten yksityisen sfäärin jyrkempään vastakkainasetteluun (Kerber; Greeno & Maccoby). Hänen metodologisia ratkaisujaan on myös epäilty (Luria) ja väitetty, ettei kaksilinjainen kehitys ole pelkästään naisille tyypillistä.
- <sup>6</sup> Seyla Benhabib (1992) on lukenut Kohlbergin ja Rawlsin näkemyksiä moraalien rakentumisesta, ja hänen mukaansa nämä ajattelijat erottelevat egokehityksen ja moraalisen kehityksen toisistaan.
- <sup>7</sup> Benjamin tarkentaa intersubjektiveisen tilan käsitettä teoksessaan "Like Subjects, Love Objects" (1995). Hänen mukaansa intersubjektiveisuuden idea on tullut psykoanalyysiin filosofiasta; esimerkkinä Habermasin kirjoitukset. Hän kirjoittaa, että intersubjektiveisuus on muotoutunut tarkoitukselliseksi vastakohtana subjekti-objekti-logiikalle, mikä on hallinnut länsimaista filosofiaa ja tiedettä. "Se viittaa kokemuksen tai teorian alueille, joissa toinen ei ole pelkästään egon tarpeiden/viettien tai kognition/havainnon objekti vaan että toisella on erillinen ja yhdenvertainen itsen keskus." (Benjamin 1995, 30)



- <sup>8</sup> Sukupuoli-identiteetin ja sukupuolisen subjektiuden eroa Bjerrum Nielsen ja Rudberg (1993b, 119-121) selittävät seuraavasti: Identiteetti naisena: olen nainen ja siksi tällainen; subjektius naisena: minä olen minä ja siksi tällainen. Identiteetti on jotain minkä omistan; subjektius jotain millainen olen. Havaintopsykologisena käsitteenä sukupuoli-identiteetti on figuuri ja sukupuolen subjektius perusta. Subjektius liittyy autonomian ja intimitietin kehitykseen lapsuudessa ja nuoruudessa. Identiteetti liittyy enemmän ja suuremmin seksuaaliteettiin ja sukupuolen kulttuurisiin esityksiin.
- <sup>9</sup> Myös Heikki Sarmajan (1996) evoluutiopsykologinen teoria tukee käsitystä naisruumiista taistelun paikkana. Sarmajan mukaan parinmuodostus tapahtuu puhtaasti fyysisten ominaisuuksien perusteella: mies valitsee naisen todennäköisen lisääntymiskyvyn perusteella. Koen tämän teorian feminisille vieraaksi; sen mukaan naiset jäisivät ikuisesti ulkonäkönsä armoille.



## II

# KOULUTYTÖN RUUMIS



## 6

# RUUMIIN ASENNOT TILASSA JA AJASSA

Paikka oli kerran ollut alakoulu. Viivat oli maalattu ruudunhyppäämistä ja salkopalloa varten. Sisältä rakennus oli melkein samanlainen kuin minun käymäni koulu. Korkeat katot, puulattiat ja valaistuslaitteet, jotka olivat kuin pieniä pyöreitä kuita. Seinässä vastapäätä minua oli edelleen lasten korkeudella valkoisesta posliinista tehty juoma-allas kiiltävine kromikahvoineen päivineen. Ilmakin tuoksui samalta, vihanneskeitolta. Hetkisen ajaksi menneisyys muuttui käsin kosketeltavaksi, laskeutui todellisuuden ylle muovipeitteen lailla sumentaen kaiken muun. Koin saman kiihtyneisyyden ja pelon tunteen, josta olin kärsinyt joka päivä lapsuudessani. (Grafton 1993, 84)

**A**stuminen tuttuun tilaan herättää muistot. Aina muistot eivät tuo mukanaan niin ahdistavia tuntemuksia kuin Sue Graftonin naisetsivälle. Eivätköhän useimpien muistoihin koulupäivän viettämisestä koulurakennuksessa liity pikemminkin pitkästymisen ja turtuneisuuden tuntemus? Juuri siksi koulun arjesta ei yleensä muisteta paljoa. Mieleen jäävät parhaiten erityistapahtumat. Mutta tila jää alitajuntaan, ja alitajunnan koskettaminen, tilan koskettaminen astumalla siihen, tuo mukanaan tilassa kokemamme

joka “laskeutuu todellisuuden ylle muovipeitteen lailla sumentaen kaiken muun”.

Se, että tässä tutkimuksessa on kyse tietyistä paikasta – koulusta – ja tämän paikan muistelemisesta, johtaa suoraan ruumiiseen. Casey (1987, 184) mukaan muistossa on kysymys itsestään paikan tunnistamisesta; ja koska suunnistamme paikassa pääasiassa ruumiillisten liikkeiden avulla, voimme jäljittää muistamisen ruumiillista perustaa.

Läheinen suhde muistamisen ja paikan välillä on Casey (1987, 189-190) mielestä ymmärrettävä juuri eletyn ruumiin merkityksen kautta. Statukseltaan psyko-fyysisenä eletty ruumis työntää meidät kosketuksiin muistamisen psyykkisten puolien ja paikan fyysisten piirteiden kanssa. Siksi voimme mennä paikkoihin olematta ollenkaan näissä paikoissa vain ruumiimme omien erityisten kykyjen kautta.

Ruumis on määräävä paikan muistamiselle, koska se muotoaa tavat suuntautumiselle (esim. oikea/vasen, pohjoinen/etelä), tila-aika-etäisyydelle ja aistimuksen tasoille tietyssä paikassa. Se saa myös aikaan paikan “asuttamisen” (“in-habitation”): tunnemme itsemme “kotoisiksi” tietyssä paikassa jossa sijaitsemme (“we find ourselves familiar with a particular place in which we are located”), sanoo Casey (1987, 190) ja haluaa kiinnittää huomiota sanoihin ‘in’ ja ‘familiarity’. Sana ‘in’ (paikassa) viittaa paikan säilyttävään luonteeseen. Paikka on astia tai säiliö, sen tehtävä on pikemminkin säilyttäminen ja ylläpitäminen kuin jakaminen ja hajottaminen. Tätä ominaisuutta kuvaavat Casey (1987, 186-191) mielestä sanonnat “marssia paikallaan”, “omistaa oma paikka”, “se on hyvä paikka olla”, “päästä paikan päälle”. Ne kuvaavat paikan voimaa pitää kiinni. Juuri tämä paikan kyky toimia kokemusten säiliönä vaikuttaa voimakkaasti sen luontaiseen muistettavuuteen. Paikan säiliöluonteeseen kuuluu kahdensuuntainen liike. Ensimmäkin aktiivinen sisään meneminen ruumiin kautta (bodily insertion), joka on minun ruumiini kytkeytymistä maailmaan. Toiseksi se on paikan jonkin tietyn osan sisään-

ottoa aktiivisena vastauksena. Seurauksena on tuntemus siitä, että sisältyy täysin paikkaan: “ruumiimme on maailmassa kuin sydän elimistössä”.

‘Familiarity’ tarkoittaa sitä, että tutut paikat ovat paikkoja, jotka ovat omiaan muistettaviksi – pidettäväksi mielessä. Ilmausta siitä, että paikoista on tullut omia, on esimerkiksi sanonta “olla kotona jossakin paikassa”. Kyse ei ole pelkästä omistamisesta vaan omaksumisesta: teemme jostain omaa tekemällä sen yhdeksi elämämme kanssa. Tässä omaksumisessa on takana eletty ruumis, jolla on tuttuudesta syntynyttä tietoa ja joka antaa meille asennon objektiivisessä paikassa. Tämä tapahtuu siksi, että ruumiilla on ‘sopeutuneisuutta’ (attunement), joka perustuu sen kykyyn toimia ei vain hetkellisenä ruumiina (momentary body) vaan myös ‘taparuumiina’ (customary body), johon on lihalistunut kaikki elämän aikana oppimamme. (Casey 1987, 192)

Ruumiin kyvystä toimia taparuumiina johtuu se, että ruumiin muisti luo sen tuttuuden, joka on välttämätön paikan muistamisen täydelliselle toteutumiselle (emt., 193). Tämä ruumiin muisti toimii kuitenkin nykyisyydessä, kuten Casey (emt., 194) Bergsonia lainaten huomauttaa: “Se on osa nykyisyyttä aivan kuin tapani kävellä tai kirjoittaa; se on eletty ja toimittu pikemminkin kuin representoitu.”

Ruumiit kantavat sekä kollektiivista että henkilökohtaista historiaa; kertoessaan ruumiin vaivoistaan ja kärsimyksistään ihmiset kertovat samalla myös yhteisöstään ja ihmisryhmien elämästä. Antropologisessa ja sosiaali-tieteellisessä tutkimuksessa on selvitetty ruumiin oireiden ja ihmisyyhteisöjen nykyisten ja historiallisten vaihteiden yhteyttä (Pandolfi 1991: Italian maaseudun naiset; Kleinman & Kleinman 1994: Kiinan kulttuurivallankumouksen uhrin; Honkasalo 1996: kivun kokijat; Jokinen 1996: väsyneet äidit). Omassa tutkimuksessani koulutyttöjen ruumiit eivät yleensä ole kokeneet lääketieteellisesti luokiteltuja oireita. Heidän ruumiinhistoriansa kertovat monenlaisista

tunteista, joilla he ilmaisevat tasapainoilua onnistumisen ja epäonnistumisen, kelpaavuuden ja ei-kelpaavuuden välillä. Samalla ruumiit kertovat tarinaa koulun järjestyksistä.

Voimme saada tietoa tiloista/paikoista, joita emme muistele tietoisesti, esimerkiksi unissa. Ystäväni kirjoitti minulle unestaan, jonka näyttämönä oli luokkahuone. Mukana seurasi luokkahuoneen pohjapiirustus, jossa näkyi kaksi toisiinsa sulautunutta epätasaisen muotoista suorakaidetta; näistä toisessa ei ollut pulpetteja, vaan ainoastaan opettajan paikka nurkassa.

Kaikki oppilaat istuivat taaimmaisessa osassa, vasemmalla etuosassa ei näkynyt mitään selkeää, ehkä se oli opettajan käytössä. Tulin luokkaan oikealta ja tein itselleni tilaa A:n, keskikouluaikeisen luokkakaverini (poika) eteen. Katselin vasemmalle takaviistoon ja näin, että siellä oli sekalaisesti oppikoulu- ja yliopistoaikaisia kavereitani. Tunti käsitteli jotain matematiikan tyyppistä. B. (nainen), opiskelukaverini yliopistosta, meni taululle. Hän teki sinne hienoja käyriä ja analysoi jopa teräsmiehen ja lepakkomiehen siipien erotkin. Esitys oli uutta oivaltava. Mutta lopuksi B. kuitenkin kirjoitti taululle isoilla tikkukirjaimilla: HUONO ITSETUNTO. Olin hyvin hämmästynyt, esityshän oli ollut tosi hyvä, kuvio hieno. Muitakin kävi sitten taululla, ja aina lopuksi he kirjoittivat saman tekstin: HUONO ITSETUNTO.

Mitä tila siis on? Onko se pelkästään kehys kokemuksille vai peräti osa subjektin muotoutumista? Ystäväni unessa tila on kietoutunut oleellisesti tapahtumiin. Vaikka en tahdokaan tulkita kummallisen muotoisen koululuokan merkitystä, näen yhteyksiä luokkahuoneen muodon ja unen tarjoamien paljastusten välillä. Vääntynyt muoto rinnastuu subjektin omien tuntemusten ja koulun todellisuuden väliseen ristiriitaan: uutta oivaltava esitys tulkitaan osoitukseksi huonosta itsetunnosta. Sitä tilat mitä subjektin kokemus?

Lähtökohtani on tässä subjektin ja aika-tilan erottamattomuus. Elizabeth Grosz (1995, 97) olettaa, että



näiden välillä on olemassa historiallinen korrelaatio. Mutta miten sitten lähestyä koulun tiloja? Muistellessamme tulee ensimmäiseksi mieleen pulpetissa istumisen tylsyys, seisoskelu koulun pihalla, vessojen ankeus, käytävien paljous jne. Ensimmäiset muistikuvat kertovat yleensä siitä tarkkailun ja rangaistuksen hengestä, jonka Michel Foucault on tehnyt meille tajuttavaksi. Mutta miten päästä kurkistamaan näiden muistojen taakse, saada ote tiloista sellaisina kuin ne ovat ruumiillistuneet meihin? Ja miten ne ovat ruumiillistuneet? Miten koulun tilat asettelevat, muotoavat, vääntävät ja liikuttavat koulutyön ruumista? Tarkastelen seuraavassa ensimmäiseksi mieleen tulleita muistoja, joita tilan mainitseminen herättää.

## Tylsyys ja unelmointi

Oltuani vuoden kuunteluoppilaana, aloittaessani 7-vuotiaana koulun olin kai jo 'ammattitaitoinen' koululainen. Osa-  
sin lukea jne. Muistan että tunneilla oli kovin tylsää, ja aika kävi pitkäksi. Minulla oli kuitenkin selkeä kuva siitä, että koulussa tehdään niin kuin sanotaan. Kun vieressäni istuva poika kerran pakkasi kesken tuntia vihkonsa pulpettiin sanoen ettei hän viitsinyt enää kirjoittaa, olin aivan kauhistunut – yritin selittää hänelle ettei 'koulussa saa noin tehdä'. (MROki)

Miten me aikuiset reagoisimme, jos meidän pitäisi istua liikkumatta tarkkailun alaisena – 45 minuuttia, tauko, 45 minuuttia, tauko jne. – ja vastata vain jos meiltä kysytään? On olemassa ammatteja, esimerkiksi palvelualalla, jotka perustuvat tämän tapaisiin asentoihin, mutta tällöin ovat kyseessä aikuiset, jotka ovat tietoisesti – tosin eivät aina halukkaasti – valinneet osansa. Oppivelvollisuuden alkaessa lapsi joutuu pakon edessä sitoutumaan pulpettiin minimissään yhdeksän vuoden ajaksi. Ennen liikkuvasta tulee

liikkumatonta. Miten tämä käytännössä toteutuu, hermoilevat monet koulua aloittavan vanhemmat.

Kaarlo Laine (1997) on omiin kouluetnografisiin havaintoihinsa perustuen väittänyt, että pulpettiin sitoutuminen ei nykyajan koulussa ole enää normi.<sup>1</sup> Oppilaat liikkuvat luokassa. Asetelma oppilaat riveittäin pulpetissaan ja opettaja edessä kateederilla on rikkoutumassa, Laine sanoo. Mutta toisin oli omien muistelijoitteni kohdalla: heidän ruumiisiinsa on painunut pulpettisosialisaatio. Mitä tämä sosialisatio on ja mihin tätä tarvitaan? Itsestään selvää on, että sen avulla on saatu tottelevaisia ruumiita, jotka ovat palvelleet ainakin tietyn aikakauden työelämän tarpeita. Mutta mistä tällainen hallinnantarve on ilmausta? Ja mitä seurauksia sillä on tytön ruumiille?

Mä tunsin itteni, must se oli tylsää ja sit sitä oli jotenki kauhean sidottu sinne. Mä muistan sen kuun taivaalla; ku mä lähin koulusta ja tulin kouluun. Ja sit sen valosan ajan istu pulpetissa. Mut mä olin tosiaan sillai tunneilla, et kyl mä tunneilla olin varmasti...Semmosta niinku...Kai mä jotain kapinaa tein, mutta...Kai mä vaan jotenki yritin kestää...Siis kertakaikkiaan mä en meinannu kestää siellä... (MRRke)

Tämä on ainoa muisto, jossa kerrotaan pulpettiin sitoutumisen tylsyyden tuntemuksesta. Puheen alussa muistelijä sanoo muistavansa istumisen ennen kaikkea tunteella, että "kai se on semmonen emotionaalinen muisti myöskin". Sama muistelijä palaa tähän muistoon useamman kerran aineistossani, joten sen täytyy olla hänelle merkittävä. Luen muistosta surua: päivän valoisan ajan joutui olemaan sisällä, paikallaan. Puheen katkeilu, kuvaavien lauseiden hakeminen ja osittainen ristiriitaisuus (yritin kestää/en meinannut kestää) kertovat kokemuksen sotkuisuudesta ja hämähämähäydestä. On vaikea kuvata pakollista paikallaan istumista ruumiillisena kokemuksena, löytää sille sanoja. Siksikö tästä asiasta ei – kuten muistakaan ruumiimme "normaaliin käyttäytymiseen" kuuluvista pärtteistä - yleensä puhuta? Ruu-

mis muistaa, mutta muisti ei yllä verbaaliselle tasolle. Voisi kysyä, miten paljon pitkästyminen on ruumiillista ja miten paljon mielellistä. Vai voiko tätä rajaa vetää? Muistaminen voi kuitenkin tapahtua ruumiin kautta. Ruumiillisen kärsimyksen muistaminen kertoo ristiriidasta sosiaalisessa järjestyksessä, tässä pulpetissa istumisesta koulun järjestyksen ilmentymänä. (Kleinman & Kleinman 1994, 715).

Anthony Giddens (1984) on kuvannut sitä, miten järjestelmän jatkuvuus – ei-kyseenalaistaminen – nojaa pikemminkin arkielämän rutinoitumiseen ja tavallistumiseen kuin normatiivisiin valintoihin. Yritys tehdä jatkuvuus näkyväksi on kysyä ruumiilta mitä se muistaa. Muistamisen tekee vaikeaksi kokemuksen kollektiivisuus: yhdessä koettua ja itsestään selväksi muodostunutta ei pidetä muistamisen arvoisena. Vaikka asia tiedostettaisiinkin, se on painunut niin syväälle luihin ja lihaksiin, että tiedon omaksu-  
misen reitin seuraaminen saattaa vaatia ruumiillisen itsen puolen alttiiksi panemista.<sup>2</sup>

Riitta Tähkä (1989) sanoo, että aika liikkuu niin kauan kun voi ajatella sen johtavan tyydytykseen, siis johonkin omalta kannalta merkitykselliseen. Kun aika pysähtyy, jäljelle jää vain pünaava tietoisuus ajasta ja sen liikkumattomuudesta. Tällöin tunne sisäisestä ajasta katoaa ja ihminen jää pelkän ulkoisen ajan varaan. Ajan virtaamista ihminen yrittää varmistaa esimerkiksi tietyillä tapahtumilla (kellon soitto, tietoisuus että seuraavaksi on ruokatunti), jotka jaksottavat ulkoista aikaa ja todistavat sen eteenpäinmenosta. Ihmistä, joka kokee ajan pysähtyneenä, ei auta ollenkaan, vaikka objektiivisesti ottaen hänen elämässään tuntuisi olevan tarjolla monenlaista odotettavaa, kun hän ei omassa mielessään voi kokea kaikella olevan merkitystä. Kyllästynyt tai masentunut (ääritapauksessa psykoottinen) ihminen kokee näin.

Miksi pulpetit on järjestetty riveihin tietyn välimatkan päähän toisistaan? Oppilaat istuvat toisistaan eristyksissä, ettei tapahtuisi muuta kanssakäymistä kuin mitä opettaja

haluaa. Tila-aika -järjestelyt yhdessä liikkumattomaksi muotoillun ruumiin kanssa koetaan tylsyytenä, ajan pysähtymisenä ei-toivotulla tavalla. Järjestelyjen tarkoitus on pysyttää oppilas koulun todellisuudessa, luoda pohjaa oikean tiedon vastaanottamiseen. Miten tylsistyminen sopii tähän tavoitteeseen?

Tylsistyminen on sisäänpäin kääntymistä, ympäristöä tarkkailevien aistien herpaantumista, joka mahdollistaa matkustamisen omaan mielikuvitusmaailmaan. Naiset muistelivat jonkinlaisella kaiholla unelmointiaan. He olivat “unoh-taneet”, että unelmointia pidetään nuorten tyttöjen olemiseen kuuluvana eikä kovin suotavana. Unelmoinnin katsotaan olevan oikeiden asioiden oppimisen ja käsittämisen este. Moni muisti, miten opettaja palautti unelmoijan maan pinnalle tekemällä hänen unelmointinsa kaikkien tietäväksi, jopa naurunalaiseksi.

Unelmoijan ruumis – siis useimmiten tytön, pojat purkavat turhautuneisuuttaan herkemmin ulospäin – liukenee koululuokan tilaan. Hänet on hetkeksi vapautettu virallisesta koulun tilan ja ajan määräävyydestä. Hän koskettaa aikaa, jota Hans Loewald (1980, 141-143) nimittää ikuisesti jatkuvaksi ajaksi (everlasting time), jossa menneisyys, tulevaisuus ja nykyhetki menettävät merkityksensä. Sinänsä tämä tila on tavoittelemisen arvoinen asia, jos tarkoituksena on päästä pois “arkikokemuksesta”, nähdä ulkopuolelta tai liikkua mielikuvissa. Mutta se ei liene koulussa olemisen tarkoitus – joskin taidon tietoinen opetteleminen esimerkiksi meditaatioharjoitusten kautta voisi parantaa oppimistuloksia, tehdä tietoisiksi ajattelun tasoja ja antaa tilaa itsetuntemukselle.

## Oma tila?

Kyl mä muistan se pulpetti oli kauheen tärkeä, pulpetista tuli kauheen oma sitte. Kaikki ne kirjutukset, se pulpetti

minkä syksyllä sai, ne menneiden oppilaiden kirjoitukset, niin hirveen tarkkaanhan ne luettiin, ja omat kans sinne laitettiin. Sillä tavalla se oli kans hirveen hyvä, et se tuli tutuksi ja omaks. Mä muistan vieläkin joitakin pulpetteihin kaiverrettuja juttuja. (MMRke)

Muistan oman ahdistukseni jouduttuani työpaikkaan, jossa en saanut omaa työtilaa. Koin hyvin ruumiillisesti vaatimuksen ylläpitää jatkuvasti saatavilla olevan ja pelkästään ympäristön ehdoilla toimijan asentoa. Sairastuin nimittäin tänä aikana mystisinä pitämiini tauteihin ja kärsin jatkuvista vatsakivuista. Ymmärsin syvästi, mitä Virginia Woolf oli tarkoittanut vaatiessaan naisille omaa huonetta, joka vasta mahdollistaisi heidän luovuutensa.

Omaan mielikuvitusmaailmaan matkustamista voi tarkastella myös oman tilan vaatimuksen näkökulmasta. Pulpetti muodostui muistoissa saarekkeeksi, tutuksi ja turvalliseksi, kiintopisteeksi, joka sai näkymättömät rajat, mutta rajat kuitenkin. Tässä eristäminen ja välimatka toimiikin yksilön parhaaksi. Oma pulpetti perittyine kirjoituksineen saattoi myös luoda yhteyden edellisiin käyttäjiin. Pulpettisyksityisyyden loukkaukset muistettiin dramaattisina asioina.

Ja täältä mä muistan semmosen asian, että mä jouduin istumaan sellasen pojan viereen, joka ei käyttäny nenäliinaa, ja tuota se oli aivan hirveetä kun hän pyyhki näin (näyttää). Ja sitte ku oli kylmä niin oli silleen kiilteli ku nyt voi kuvitella. En tiää, sitä ei kai vissiin koskaan sitä takkia pesty. Ja mua inhotti niin hirveesti se, että melkein istuin näin toisinpäin. (valiitko opettajalle?) En varmaan, mä olin kiltti, he-he. Ehkä en olis istunu tänä päivänä. (H)

Miksi pojan vieressä istumista pidettiin niin merkittävänä, että siitä haluttiin kertoa? Varsinkin ala-asteilla tytön ja pojan sijoittaminen vierekkäin muistettiin yleisenä käytäntönä. Eräs muistelija kertoi, että pojan vieressä oli “inhottava”

istua, koska poika oli hiljainen hissukka. Nyt muistelija ihmettelee tätä perustelua, koska hän muistaa itsekin olleensa kiltti ja hiljainen. Toisessa muistossa kerrotaan pojasta, jota kaikki tytöt inhosivat; tämän pojan viereen joutuminen tuntui rangaistukselta. Mutta jotkut muistavat myös pojan vieressä istumisen “jännänä” kokemuksena. Ylläolevassa muistossa pojan vieressä istuminen oli voimakas ruumiillinen kokemus, abjektikokemuksen kaltainen, joka oletettavasti vaikutti hallitsevasti koulupäivän kokemiseen.

Tyttöjen ja poikien välistä suhdetta selvittäneet tutkijat (esim. Virtanen 1970) ovat sitä mieltä, että tyttöjen ja poikien vastakkaisuuden korostamisen ilmenee monin tavoin. Eräs ilmenemismuoto on panna “rangaistukseksi” tyttö ja poika istumaan vierekkäin. Oletuksena on, että kiltillä työllä on rauhoittava vaikutus vilkkaaseen poikaan, tai se että työllä ja pojalla on niin vähän puhumista keskenään, etteivät he yhdessä ollessaan häiritse opetusta.

Pulpettiyksityisyyttä uhkasi myös ulkopuolinen tunkeutuminen. Opettaja teki pulpettiin yllätystarkastuksia. Eräs kiusaamisen muoto oli tyhjentää toisen pulpetin sisältö kaikkien nähtäville. Turvattomuuden tunnetta herätti aineluokasta toiseen kiertäminen, jolloin sopivan pulpetin löytyminen oli onnen kauppaa ja taistelua. Istumajärjestyksiä vaihdettiin myös aika ajoin, jolloin tilan kokemus muuttui. Järjestyksen muutoksia perusteltiin muun muassa sillä, että ryhti säilyi hyvänä kun ei aina katsonut samasta suunnasta.

Oman tilan kokeminen supistui pieneksi, jos joutui istumaan kiiltomustassa pulpetissa. Pulpetin kantta piti varoa koko ajan. Muisto sijoittuu 1930-luvulle. Ehkä kiiltomusta pulpetti symboloi yleisemminkin tuon ajan kansakoulun henkeä.

Ja sitte L:n kansakoulu oli ihan tuliterä. Siel oli kiiltomustat pulpetit, jotka oli harmaat nää ja kahdenistuttavat. (ja maalattu mustiks?) Kiiltomustaks. Ja piti pitäää kädet näin, siellä

oli semmonen R. niminen rehtori... (...) Jos tää R. sattu tulemaan luokkaan, hän teki pistokäyntejä, hän kiersi pulpetit näin ympäri. Jos oli yhtään sormenjalkiä, hän piti kauhean saarnan. Eiks oo kova kuri? (niin, mitä älyä ne oli maalata semmosiks yleensä?) Sano muuta. (että ku siinä tosiaan näkyy kaikki) Kaikki näkyy.(H)

Pulpettirivien järjestystä ja oppilaiden sitomista paikalleen on yritetty syrjäyttää joissakin kouluissa. Mutta jos oma tila ja pulpetti koetaan tärkeänä paikkana, mitä tulee sen tilalle? Vanhat järjestelyt mahdollistivat kuuliaisen ruumiin, mutta myös unelmoivan ruumiin. Jos nyt on pyrkimyksenä “vapauttaa” ruumis liikkumaan myös luokahuoneessa, kenen ehdoilla se tapahtuu? Lakkaavatko samalla valtasuhteet opettajien ja oppilaiden, tyttöjen ja poikien, hallitsevien ja hallittujen välillä? Eli mikä sitten liikuttaa ruumiita, laatii niille koreografiat?

## Välituntinäyttämö

Olen 9-vuotias. Käyn kansakoulua maalaiskirkonkylässä. On talvi. Välitunti on I-muotoisen valkoisen puurakenteisen koulurakennuksen ja sitä vastapäätä olevan punamullalla maalatun hirsisen varasto- ja käymälärakennuksen välinen alue. Koulualue jatkuu loivasti laskeutuvana hakamaan tyypisenä kohti metsää, josta sen erottaa säleaita, josta nyt talvella näkyvät säleiden kärjet lumen alta. Hiihtolatu – jolla saa hiihtää myös välitunnilla – alkaa lumesta hakamaan reunasta. (MRVki)

Tässä muistossa muistelija ikään kuin palaa 9-vuotiaaksi, joka seisoo talvella koulunsa pihalla. Kuvauksen jälkeen seuraa kertomus kiusaamistapauksesta, jonka silminnäkiäksi muistelija joutui. Kuvaamalla ensin näyttämön muistelija pystyy eläytymään aikoja sitten tapahtuneeseen.

Koulun pihat kuvattiin joko idyllisiksi tai tylsiksi asfaltti-hiekka- alueiksi. Idylliset pihat olivat ainakin osittain

luonnontilassa, oli puita ja pensaita, kumpuilevaa maastoa, vanhoja piharakennuksia jne. Idyllinen piha kuuluu useimmissa tapauksissa koulunkäynnin ala-astevaiheeseen. Näillä pihalla leikitään paljon välitunnilla. Leikit olivat tyttöjen keskeisiä, kuten naru- tai twistihyppely, ruudun hyppääminen, erilaiset kotileikit ja seinäpallo. Tai sitten ne olivat tyttöjen ja poikien yhteisiä, toiminnallisia leikkejä. Monilla oli positiiviset muistot näistä leikeistä. Välituntiladut vilahtelivat joissakin muistoissa. Hiihtäminen väli- ja ruokatunneilla lienee katoavaa kansanperinnettä.

Idyllisen pihan vastakohtana kerrottiin ankeasta asfaltti- tai hiekkapihasta. Pienestä koululaisesta tällaiset autiot pihat tuntuivat valtavan suurilta. Eräässä muistossa kuvattiin verkkoaita, joka ympäröi hiekkapihaa. Mieleen tulee vanhikilan piha. Näiltä pihoilta ei yleensä ole paljon muistoja.

Koulussa oli tylsä asfalttipiha ja hiekka-alue. En muista koskaan kulkeneeni alueella. En muista koskaan leikkineeni mitään. En muista poikien leikkineeni mitään. Minulla ei ollut koskaan tunnetta, että minulta vietiin tilaa. Seisoin joko yhden tai useamman tytön kanssa, ja myös sekaryhmissä. Nojailin seinään, tai seisoin aivan pihan edessä. Muistaakseni pihalla oli aktuaalinen tai maaginen viiva, jonka takana piti pysytellä välitunnilla – eli aivan koulun ovien edessä ei saanut seisoa. (MRVki)

Seisoskelu ja seurustelu tyttökaverin kanssa on yleinen muisto ylempien luokkien pihatoiminnoista. Seisoskelu saattoi tapahtua myös joko tyttö- tai sekaryhmässä. Tässä muistossa seisoskelulle on oma tila: aivan ovien edessä ei saa olla. Miksi muistelijä kuitenkin sanoo, ettei hänellä ollut tunnetta, että häneltä olisi viety tilaa? Haluaako muistelijä korostaa sopeutumista säädeltyyn tilaan? Huomautuksen voisi myös tulkita kyvyksi puolustaa omaa tilaa: muut pihalla olijat eivät päässeet vaikuttamaan hänen tekemisiinsä. Piha oli ankea ja siellä ei koskaan tapahtunut mitään, mutta oma paikka ryhmässä oli olemassa.



Paitsi maaginen viiva ulko-ovien edessä pihalla oli muitakin viivoja. Muisteltiin pihoja, joissa oli raja – useimmin “raja jota ei ollut”. Tämä raja, joka oli “selkeesti pürretty sinne mieleen”, kulki yläkoulun ja alakoulun pihan välillä tai tyttöjen ja poikien alueen välillä.

Kyl mä ainakin muistan sen ensimmäisen kansakoulun pihan aika selkeesti, ja jotenki kauheen selkeesti mä muistan sen rajan mitä siis ei ollu, mut ei siin ollu mitään aita alakoulun ja yläkoulun välillä, mut se oli niin selkeesti pürretty sinne mieleen, et mist se raja menee, vaik siin ei ollu mitään konkreettista merkkiä ees siitä. (MRVke)

Sen sijaan vanhemmat muistelijat muistivat myös konkreettisia viivoja, jotka erottelivat tytöt ja pojat. Samoin koulun muutkin tilat olivat selkeästi sukupuolitunteita. Jako vastaan rikkovia rangaistiin. 1970-luvulle sijoittuvassa muistossa kuvattiin kaksiosaista pihaa. Iso alapiha oli varattu peleihin, ja siellä pelasivat lähinnä pojat. Tytöt olivat enimmäkseen yläpihalla. Jako siis syntyi toimintojen kautta. Näistä jaoista on havaintoja etnografisissa koulututkimuksissa (esim. Thorne 1991). Omassa aineistossani taas kuvattiin enemmän konkreettisia jakoja kuin jännitteitä tyttöjen ja poikien välillä. Ihmettelyn aiheeksi nousi sukupuolten välisten suhteiden erilaisuus koulu- ja kotipihalla. Kotipihalla suhteet poikiin saattoivat olla luontevia, mutta samat pojat koulun pihalla muuttuivat vieraksi ja etäiseksi.

Koulun pihaa muutti erilaiseksi tilaksi ajokortin saaminen. Monien haaveena oli karauttaa koulun pihalle autolla. Pääsi melkein opettajien vertaiseksi. Ja kaikki huomasivat. Autolla saattoi hallita tilaa eikä pelkästään osallistua koulun järjestysten määräämään välituntinäytelmään.

Olen kuvannut välituntien tilaa, koulun pihaa näyttämönä. Näyttämö se on siinä mielessä, että siellä oleillaan katseiden alla tarkoin säädetty aika. Ja tullaan aina uudestaan esiin. Myös tila on tarkoin rajattu toisin kuin esimerkiksi monella kotipihalla. Säädely tila ja aika tuovat muka-

naan myös säädellyt roolit, jotka ovat taipumattomampia kuin kotipihalla esitetyt. Sukupuolieron esittäminen vastakkaisina rooleina korostuu. Välituntimuistoissa puhuttiin paljon seksuaalisista jännitteistä, jotka pienempinä purkautuivat takaa-ajoleikkeihin ja vanhempina toisen sukupuolen katseluun ja katsottavana olemiseen, joissakin tapauksissa häirinnän kohteeksi joutumiseen. Paljon puhuttiin silti myös ystävyysuhteiden ylläpidosta ja yhdessä tekemisestä. Välitunnit ovat säädeltyä aikaa ihmissuhteille. Niistä saa nauttia – tai kärsiä niiden puutteesta – pienen palan kerrallaan, tasaisin väliajoin.

Välitunti on tarkoitettu siirtymäajaksi oppituntien välillä. Mutta voiko se olla myös välitilaa, tilaa välissä, tilaa johon kuuluisi liikkuvuus ja muutos? Näyttämöllä, jossa esitetään samaa näytelmää, käsikirjoitus rajoittaa liikkuvuutta ja roolijaot ovat selvät. Mutta rajoja myös ylitetään ja siirrytään välitiloihin. Koulupihojen muistelu – kuten yleensäkin koulumuistelu – aloitettiin yleensä korostamalla koulun järjestysten ja valtasuhteiden tuomia vapauden rajoituksia. Poikkeuksena olivat pienten alakoulujen pihat, joilla leikittiin monenlaisia leikkejä. Muistelu etenee vapauden rajoituksista oman toiminnallisuuden muisteluun. Naisille oli tärkeää muistaa myös tapahtumia, joissa he olivat olleet osallisina eräänlaisissa välitiloissa, luoneet omia tiloja koulun tilojen sisälle. Tällöin horjutettiin kaavamaisia asettelmiä, joilla yleensä aloitetaan muistelu.

## **Pirstottu aika ja säädellyt ruumiin liikkeet**

Muistan olleeni välitunnin aiheuttamasta edestakaisesta sisään-ulos -kulkemisesta ärsyntyneenä, vaikkakin välitunnit taisivat tuntua muutoin ihan mukavilta. Kävin kansakoulun isossa 4-kerroksisessa kaupunkikoulussa, jossa riitti käytäviä ja rappusia moneen suuntaan. Vessoihin kuljettiin ulkokautta ja neljännestä kerroksesta ulos vessaan meno

oli mielestäni niin iso vaiva, että päätin heti koulun alussa, että vältän sitä mahdollisimman pitkään. (MRV)

Suhtautuminen välitunteihin on muistoissa ristiriitaista. Toisaalta välitunti oli mieluista aikaa. Silloin saattoi harrastaa välituntileikkejä ja ennen kaikkea olla kavereiden kanssa. Toisaalta monet ilmoittivat kärsineensä ajan pirstomisesta oppitunteihin ja välitunteihin; yhtämittäinen ulos ramppaaminen tuntui rasittavalta. Tässä oli kapinan paikka. Jännitystä koulupäivään toivat monet eri pinnauskeinot ja valvojlta pakoilut. Fragmentoitunut aika merkitsee samanlaisia psyykkisiä kokemuksia kuin ikuisesti jatkuva aika: menneisyys, tulevaisuus ja nykyisyys menettävät merkityksensä (Loewald 1980, 141-143).

Jotkut muistivat tarkkaan siirtymisen välitunnille ja välitunnilta sisään. Heidän ruumiiseensa oli pürtnyt, millaisissa muodostelmissa kuljettiin ja mistä kuljettiin.

Välitunnilta mentiin sisälle kellon soitua parveillen. Kun tultiin aulaan, oli siinä portaikko, joka oli jaettu kaiteilla kolmeen osaan. Määräys oli, että vain keskiosasta sai mennä sisään. Tämä aiheutti aikamoista tungosta (meitä oli muistaakseni 700). Yleensä opettaja vahti portaan yläpäässä sisääntuloa. Helppo tapa saada itsensä silmätikuksi oli käyttää portaikon sivuja keskiosan sijaan. Oltuani koulussa vuosikaupalla ilmoitettiin, että syy siihen että vain keskiosaa sai käyttää (olimme aina ihmetelleet miksi) oli, että kun koulu oli maalattu, se haluttiin pitää süstinä. Kun nyt maali ei ollut (vuosien) jälkeen enää tuoretta, sai alkaa käyttää koko portaikkoa!! (MRV)

Tämä muisto kertoo 1960-luvun oppikoulusta. Oppilaat menevät kiltisti (kuin lammaslauma) sisään portaikon keskiosasta, vaikka tungos on kova. Kukaan ei halua joutua silmätikuksi. Ei kysytä ääneen, miksi portaikon sivuosia ei saa käyttää. Tilan järjestelyt on sisäistetty asettamatta niiden mielekkyyttä kyseenalaiseksi. Vastaavanlaisia ei-perus-

teltuja ja keinotekoisia ruumiiden liikkumista sääteleviä järjestelyjä näkee liikuntasalissa, esim. erilaiset rivimuodostelmat ja niihin järjestäytyminen. Vanhemmat naiset muistavat erilaisia pari- ja rivimuodostelmia, joissa kuljettiin ulossisään, ruokalaan ja aamuhartauteen.

## Rasvamunkit ja autonomia

Koulun pihan ulkopuolella oli eri maailma. Tähän maailmaan kuuluivat nautinnot, joista yleisimmin mainittiin rasvamunkit ja karkit. Siellä saattoi myös käydä baarissa tupakalla. Tyttökoululaisille se oli maailma, jossa saattoi nähdä ja tavata poikia. Tämä maailma, joka kouluajan ulkopuolella oli normaalielämää, muuttui kouluajalla jännittäväksi ja halutuksi, koska siinä useimmiten oli kielletyn hedelmän maku. Tiedettiin, että siellä ei saisi vierailia, mutta pääsyä valvottiin sattumanvaraisesti, kuten seuraavassa muistossa.

Koulun alueelta ei saanut lähteä. Kävimme kuitenkin aika usein viereisessä kaupassa ostamassa karkkia (ja jossain vaiheessa myös varastamassa sitä). En muista koskaan jääneeni tästä kiinni, vaikka välitunneilla oli kyllä valvoja. Kaupassa käynti oli sen verran yleistä, ja sinne pääsi vain yhdestä portista, että sen estäminen olisi ollut helppoa, jos niin olisi haluttu tehdä. (MRVki)

Mitä rasvamunkit ja karkit edustivat koulutyttöille? Sokerinen ja rasvainen munkki karun kouluruuan vastapainona: kapinaa koulun kurinalaista ruumiillisuutta kohtaan? Minä itse päätän mitä pistän suuhuni, olkoon se vaikka miten epäterveellistä. Munkin ja karkin makeus: lohdutusta ja hemmottelua omalle itselle, jolle ei jää paljoa tilaa ylhäältäpäin normitetussa kouluelämässä.

Pistäytyminen ulkomaailmassa ei ollut kuitenkaan vaaratonta. Opettaja saattoi yllättää, jos kävi huono tuuri.

Muodollinen sääntö oli et ei saa käydä, mut jossain ikä-  
vaiheessa sitä ei enää niinku valvottu...paitsi jos meni baa-  
riin tupakalle, niin sieltä sit yks ilkee opettaja kävi käretyt-  
tämässä. Mut sekään ei käyny käretyttämässä, jos oli  
semmosessa pusikossa tupakalla...justiinsa sen ällän ulko-  
puolella oli pusikko, rakentamaton tontti. Sinne ei kukaan  
tullu, siellä sai olla ihan rauhassa tupakalla. (MRVke)

Opettajan ratsia baariin toi ilmeisesti myös hohtoa ja jänni-  
tystä. Jos jäi kiinni, saattoi syyttää opettajan ilkeyttä ja epä-  
oikeudenmukaisuutta. Onko baarissa istumisessa sinänsä  
jotain epäilyttävää, koska läheisessä pusikossa saattoi kui-  
tenkin käydä rauhassa tupakalla? Koululaiset baarissa ovat  
mielikuvana vastakohta koulutunnin järjestäytyneisyydelle.

Oppikoulun kävimme tyttölyseossa. Välitunneilla kävim-  
me usein läheisessä uimahallin kahviossa ostamassa ihania  
munkkeja - tie sinne vei kuitenkin läheisen poikalyseon ohi.  
Pojat olivat maallanneet pahveille numeroita, joilla antoi-  
vat "pisteitä" meille ohikulkijoille. Yritimme kiihuhtaa ohi  
ja olla huomaamatta ikkunoissa olevia poikia & numero-  
lappuja. Salaa kuitenkin vilkuilimme ikkunaan millaisen  
numeron tänään saisimme ja odotimme tietysti "hyviä pis-  
teitä" – seiska olisi jo katastrofi. (MRVki)

Tässä muistossa tyttökoululaiset eivät saa rauhassa hakea  
munkkejaan. Munkkinautintoon sekoittuu itsensä alttiiksi  
panemista, tietoisuus siitä, että joka matkalla tulee ar-  
vioiduksi ja luokitelluksi ulkonäön perusteella. Kuitenkin  
tytöt kulkevat poikakoulun ohi, vieläpä salaa vilkuilevat  
pistemääriään. Tässä muistossa ei kerrota, miten arviointi  
koettiin: oliko se nöyryyttävää, jännittävää, luonnollista vai  
mitä? Tunnen surua siitä, että tällaista on tapahtunut ja että  
tytöt ovat joutuneet nöyryytetyiksi. Mutta mitä muuta he  
olisivat voineet tehdä kuin jatkaa rituaaliaan? Heillä ei ol-  
lut valmiuksia sanoa ääneen, mitä he kokivat, puhumatta-  
kaan ilmiön nimeämisestä.

Sukupuolittuneet alueet eivät kulkeneet ainoastaan koulun tilan sisäpuolella. Eläkeläisnaisen muistossa koulutyttöjen liikkumista ulkomaailmaan estettiin siveyden vaalimisen nimissä. Viereinen poikakoulu oli se, joka uhkasi tyttöjen siveyttä. Niinpä muistelijä kertoo muistavansa että opettaja piirsi kepillä maahan viivan koulun porttien ulkopuolelle ja vannotti tyttöjä menemästä sen ulkopuolelle.

Välituntilatut näen koulupiikan jatkeina. Latureitti sitoo hiihtäjän napanuorana kouluun. Hiihtäminen – vaikka sen voi kokea hyvin erilailla – ei edusta ulkomaailman vapauksia, koska se on säädeltyä toimintaa. Hiihdät lenkin ja saat mahdollisesti suorituksen hiihtokorttiin – niin ainakin omassa kansakoulussani. Sen sijaan joskus liikuntatunnilla oppilaat saattavat saada mahdollisuuden omatoimisuuteen, kun heidät lasketaan vapaaksi ympäristöön. Seuraavassa muistossa kertoja on päässyt metsään juoksemaan ja kokee nautintoa siitä.

Juoksin metsässä ja nautin siitä: kesken koulupäivän pääsi metsään juoksemaan istumisen vastapainoksi. Loppumatkasta päästelin aimo pyrähdysten ja saavuin takaisin koululle ihanan hikisenä ja kasvot punaisina – itseäni tosi tyytyväisenä. Vastaani kävelee siro harmaatukkainen jumppamaikkamme, joka tokaisee: voi Tiina (nimi muutettu), ei sinun olisi niin kauheasti tarvinnut yrittää. Suuni lokahti auki hämmästyksestä. Harmistuinkin todella. (MRRki)

Ristiriita on melkoinen, kun muistelijä saa palkinnoksi yrittämisestään opettajan vähättelevän huomautuksen. Ehkäpä hänen virheensä oli liikunnasta nauttiminen? Koulu liikuntamuistoissa kerrottiin myös suunnistustunnista, jolta palattiin liftaamalla ja jouduttiin jälki-istuntoon. Mutta se koettiin piristävänä poikkeuksena ja rohkeuden osoituksena.

Liikkuminen varsinaisten koulutilojen ulkopuolella kouluaikana oli siis melkein yhtä säädeltyä kuin sisäpuolella. Ulkopuolella tulivat vastaan myös toiset sääteley-

voimat, kuten esimerkiksi tyttökoululaisten kohdalla maskuliininen katse. Vapautta oman autonomian toteuttamiseen oli kuitenkin enemmän, jos rohkeutta riitti.

## Fyysisistä tiloista itsensä löytämisen tiloihin

Tulevan rakennuksen symbolinen merkitys vaikuttaa sen muotoon. Jos on kysymys koulusta tai yliopistosta, täytyy rakennukseen liittyä aavistus sokkeloa, koulun tehtävä kun on auttaa ihmistä löytämään itsensä. (Hihnala 1992, 51)

Elizabeth Grosz (1995, 120) on sitä mieltä, että tilallisuuden ja ajallisuuden käsitykset ovat saaneet liian vähän huomiota feministitutkijoilta; sitä vastoin on keskitytty naisten arkielämän polttaviin kysymyksiin.<sup>3</sup> Kuitenkin on tullut jatkuvasti selvemmäksi, että tilojen organisoinnilla ja toimivuudella – esimerkiksi arkkitehtuurilla ja aluesuunnittelulla – on hyvin vakavia poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia vaikutuksia.

Teija Hihnala puhuu sokkelosta itsensä löytämisen paikkana. Näen ne mahdollisina piilopaikkoina, joihin voi vetäytyä valvovan katseen ulottumattomiin. Ne voisivat edustaa koulun järjestysten reuna-alueita: soppia, joissa toinen kohdataan ja muotoillaan yhdessä tilaa. Ne voisivat olla intersubjektiviä tilaa. Näistä muistoista en löydä sokkeloita, vaan tilakuvaukset muistuttavat enimmäkseen Foucaultin panopticon-järjestyksestä. Valvova silmä ulottuu kaikkialle. Fyysisten tilojen muisteleminen sävyttyy enimmäkseen ahdistavasta olostä: tila-aika -järjestelyt rikkovat tytön ruumiin rajoja, muovaavat ja määrittävät niitä väkivaltaisesti. Yhteyden syntyminen muihin on oppituntien tilajärjestelyjen ja välituntinäyttämöllä tapahtuvien roolipelien varassa. Yksityisyydelle on vähän tilaa, se on jatkuvasti uhattuna ulkopuolisten katseiden tai konkreet-

tisten tunkeutumisten muodossa. Koulun tiloissa ja tilojen jatkeissa liikutaan näkyvien ja näkymättömien rajojen puitteissa; sukupuoli määrää rajojen piirtämisestä. Karkein esimerkki rajojen olemassaolosta oli nautintoon kytkeytyvien munkkien saanti, joka ei onnistunut ilman joutumista seksistisen arvioinnin kohteeksi. Kuvaukset ala-asteen koulupihoista sisältävät eniten sokkeloa. Ne muistetaan yleensä leikkien paikkoina.

Olin kiinnostunut siitä, muistettiinko miltä pakottaminen paikallaan istumiseen tuntui. Ajattelen, että koulun rytmiin sopeutumisen unohtaminen edesauttaa oman sisäisen rytmin ja uteliaisuuden tukahtumista ja painumista syvälle ruumiiseen. Tylsyyden kokemus muistettiin yleisenä tuntemuksena; yksi muistelijä yritti päästä kiinni tuntemukseen, joka osoittautui hämäräksi ja sotkuiseksi. Tunteen tavoittaminen on vaikeaa, koska päivästä toiseen toistuvana se turruttaa tietoisuuden ja painuu taparuumiin osaksi. Tässä paikallaan olossa on kuitenkin mahdollisuus pacta oman mielensä tilaan. Unelmointi voisi mahdollistaa oman sisätilan koskettamisen, jos se hyväksyttäisiin koulun järjestysten osaksi, erääksi tietämisen tavaksi.

Koulun fyysisten tilojen muisteleminen aiheutti siis ahdistusta – poikkeuksena oli alakoulun piha. Mutta menneisyyden muisteleminen tilaan sysättyinä ei kuitenkaan ole kuin hetken aikaa se muovipeite, joka sumentaa kaiken muun. Peitteeseen repeytyy muistelutyön edetessä aukkoja, joiden kautta näkee itsensä muunakin kuin koulun tilojen vankina. Jos valmista sokkeloa ei löydy, niin sokkelot on itse rakennettava. Nämä tyttöjen omat luomukset – kuten ystävyysuhteiden tilat – jäävät siten virallisten järjestyksien pimentoon. Fyysiset tilat eivät siis määrää subjektiuksista, sillä aina on mahdollisuus luoda omia tiloja. Mutta epäilemättä tytöt osaavat lukea tiloista, mikä on arvostettua aikuisten maailmassa.



## 7

# PUHETTA RUUMIISTA

Luonnollisesti jokainen on jossakin määrin tietoinen omasta kokonaisuudestaan, mutta harvat ovat täysin kotonaan itsessään ja harvat hyödyntävät tunteidensa kaikkia mahdollisuuksia. Useimpien tietoisuus omasta kehosta on epätaydellinen. Tunne ylävartalosta esimerkiksi on vahva, mutta emme tiedosta sääriämme emmekä jalkojamme. Tai kenties aistimme toisen vartalonpuoliskon paremmin kuin toisen. Suurimpia esteitä kehon tietoisuudelle on, ettei yleensä edes oivalleta, miten kuolleita osia vartalossa on. On totuttu oman vartalon jäykkyyteen ja jännityksiin. (Lidell 1988, 10-12)

**P**uhe ruumiista painottui eri tutkimusryhmissä eri tavoin. Muistelutyön ryhmässä oli oma kokoontumisensa ruumis-teeman ympärille. Haastatteluissa asia tuli esiin muiden kysymysten yhteydessä. Koululiikunnasta kertovissa kirjoituksissa oman ruumissuhteen pohtiminen oli muistelemisen punainen lanka.

Haastattelemani vanhemmat naiset eivät puhuneet paljoa omasta ruumiistaan tai pohtineet ruumiin merkitystä naiseksi kasvamisessa. Haastattelujen kulussa aihe ei nousut keskeiseksi, enkä halunnut sitä väen vängällä tuputtaa, koska pyrin muutenkin ohjaamaan haastattelua mahdollisimman vähän. En usko, että vanhemmatkaan naiset olisi-

vat aiheita sinänsä vierastaneet – ne vähäiset muistot, jotka sain tallennettua, eivät anna viitteitä siihen suuntaan. Ovathan joukkotiedotusvälineet tehneet julkisia vielä jokunen vuosikymmen sitten intüimeinä pitämistämme asioista, ja niihin kuuluu myös ruumiillisuuden nostaminen huomion ja huolehtimisen kohteeksi. Ehkä keski-ikäiset ja nuoremmat ikäpolvet kuitenkin puhuvat vaivautumatta ulkonäköongelmista; koulutussukupolviluokittelussa oman minän näkeminen läskeineen kaikkineen ei kuulunut pohittimisen arvoisena asiana vanhimman sukupolven maailmaan.

Muistelutyön ryhmässä muisteltiin oman ruumis-suhteen muotoutumista koulussa yhden istunnon verran. Muistelemisessa oli mielestäni haikea, välillä jopa syyttävä sävy: Miksi minä olen joutunut kärsimään ulkonäköni tai murrosikään kuuluvien fyysisten muutosten takia? Omiin ongelmiin suhtauduttiin ymmärtävästi, kun taas koulussa vallinnut yleinen ilmapiiri, jossa murrosikäisen tyttön ongelmia harvoin huomioitiin, herätti ärtymystä.

Tässä luvussa luen naisten koulumuistoja ja pohdin mitä omasta koulutytön ruumiista kerrotaan ja mitä jätetään kertomatta. Nostan joitakin keskeisiä ruumiista puhumisen teemoja esiin. En pysty vetämään johtopäätöksiä siitä, mitä naiset muistavat ja mitä ovat unohtaneet, koska en voi tietää, millä perusteella kerrottava aines heidän mielissään valikoituu (voin tietenkin pohtia tätä valikoitumista).

Pohdin myös, puhuvatko naiset ruumiistaan objekti-ruumiina – ruumiina jolle on koulussa tapahtunut jotain – vai “minun ruumiinani”, jolloin “minä” on ollut osallisena näissä tapahtumissa.<sup>1</sup> “Minän” mukanaolemisella (tottakai muistelijä on sama jolle on tapahtunut jotain) tarkoitan sitä, että muistossa ilmaistaan myös elämys, kokemus tai tuntemus. Lopuksi tarkastelen ruumiin muistoa: mikä ero sillä on muistoon ruumiista ja voisiko sen kautta lähestyä ruumiillisuuden rakentumisen prosesseja koulussa?

## Mitä puhutaan?

Omaan kehoon liittyi myös kasvaessani negatiivisia aspekteja, jotka tulivat liikuntatunneilla esille. Oli selvää että kuukautiseni eivät olleet vielä alkaneet, koska koskaan en pyytänyt vapautusta liikunnasta. Olin kateellinen tytöille, joiden kuukautiset olivat alkaneet. Rintani olivat myöskin kehittymättömät (...). Ei ollut kivaa käydä suihkussa, joka muutenkin oli todellinen kärsimys. Juoksimme ympyrää opettajan katsoessa. Se oli minulle nolostuttavaa. (KL)

Murrosiän muutosten kokemukset olivat monien muistojen aiheena. Useissa muistoissa tuli esille vertailu ja kilpailu fyysisessä kehityksessä. Huomion kohteena olivat ennen kaikkea kuukautisten alkaminen ja rintojen kasvaminen, joista yllä olevassa muistossa puhutaan. Jos ruumis ei kehittynyt samaa tahtia muiden ruumiiden kanssa, siinä nähtiin “negatiivisia aspekteja”. Tämä muistelija oli ensin kertonut, kuinka hän koki ruumiinsa toimivaksi ja taitavaksi, mutta hän ei voinut kokea tyytyväisyyttä “myöhästyneen” kehityksen takia. Kypsyneisyyttä mitattiin myös alusvaatteilla.

Sen mä muistan miten jossain vaiheessa oltiin kauheen ujoja siinä ja sit mä muistan, oli semmosii kriittisii vaiheita. Siihen aikaan oli semmosii vaaleenpunasii (...) niitä liivejä, sukkanauhaliivejä. Ja sitte ku me...jokainen sai jossakin vaiheessa tämmöset puoliliivit ja rintaliivit, et tää oli sit semmonen siirtyminen aikuisuuteen. Et niitä sit tarkkailtiin ja katottiin niitä joilla vielä oli ne vaaleenpunaset lastenliivit. (MRRke)

Kuukautisiin liittyvästä salamyhkäisyydestä ja salailusta puhuttiin monessa muistossa. Siitä ovat kärsineet lukuisat naissukupolvet omani mukaanlukien. Eikä salamyhkäisyys ole taakse jäänyt ilmiö vieläkään.<sup>5</sup> Englantilaisessa koulutkimuksessa 1980-luvun lopulta haastateltavat tytöt ko-

kivat ärsyttävänä tai hämillisenä tilanteet, jossa heidän kuukautisensa olisivat saattaneet paljastua julkisesti (Pendercast, 1989). Tänään voimme sentään nimetä ilmiön; sitäkään ei voinut vielä parikymmentä vuotta sitten tehdä. Kolmen sukupolven naiset kertovat salamyhkäisyydestä seuraavaa:

Eläkeikäinen:

Että nämä voimistelutunnitki ni oli sellasia, että sitte piti viitata ja sanna, että minä en voi voimistella, silloin kun oli kuukautiset.

– Pitikö sanoa syy siihen?

Ei, ku se arveltiin, se tiedettiin sitte, sen tämä opettaja kylä arvas. Sitte se jolla oli syy, muu syy, niin hän varmaan sanokin sen heti. (H)

Keski-ikäinen:

Muistan myös sen syksyn ekan jumppatunnin, jolloin jäin 'istumaan'. Kuukautiset olivat alkaneet kesällä. Mervi, joka oli melko hyvä kaverini, tuli kysymään minulta, miksi en jumppaa. Se ei tienny kuukautisista mitään. Oli kai ajateltu, että ne jotka istuvat, ovat sairaita. Minä nolostuin kovasti, ja kuiskasin että kysy äidiltäsi. (MRRki)

Nuori:

Yläasteella murrosiän mukanaan tuomat muutokset aiheuttivat päänvaivaa: oli keksittävä, kuinka kätkeisi kuukautisensa muilta...Uimassakäyminen oli ikuinen kompastuskivi kuukautisten aikaan, oli kauheaa sanoa opettajalle, miksen minä voi uida... Kilpaurheilunkin lopetin melko pitkälle sen takia, etten millään voinut ratkaista, kuinka kuukautisten aikaan voisi käydä vaikkapa lenkillä. (KL)

Kuukautisten kulttuurihistoriaa ja merkitystä naisten elämässä on pohdittu melko paljon feministitutkijoiden keskuudessa (Delanay & Lupton & Toth 1988; Golub 1992; Martin 1987). Kuukautisten salaamispakko paljastaa seksuaalisuuteen ja ruumiillisuuteen liitetyn vapautumisen näennäisyyden (Aapola 1994; Rudberg 1995).

Kuukautisia pidettiin sairauden kaltaisena tilana vielä 1960-luvulla, ja hoitoon kuului ruumiillisen rasituksen välttäminen. Muistelutyön ryhmässä puhuimme liikuntatunnilla 'istumisesta'. Tämä jakoi ryhmän kahteen iän perusteella. Istuminen oli yleistä vielä 1960-luvulla, mutta 1970-luvulla jo melko harvinaista. Kuukautisten pitäminen liikumisen esteenä ei ole voinut olla vaikuttamatta vieraannuttavasti nuorten tyttöjen suhteeseen omaan kehittyvään naisruumiiseensa, sillä käsitys naisruumiista heikompana ja hauraampana saattoi olla ristiriidassa oman kokemuksen kanssa. Näistä ristiriidoista ei kuitenkaan muistoissa kerrottu. Naisten suojeleminen fyysisiltä rasituksilta liittyi suoraan äitiyden vaatimuksiin. Vielä 1950-luvulla keskusteltiin tosissaan urheilun sopivuudesta naisen fysiologialle – se kun saattaisi vahingoittaa synnytyselimiä (Laine L. 1989). Yllä olevassa viimeisessä, 1980-luvulle ajoittuvassa muistossa kertoja lopetti urheilemisen kuukautisten ilmaannuttua. Hänen syynsä liittyivät enemmänkin paljastumisen kuin fyysisen rasituksen pelkoon.

Istuminen koettiin kiusalliseksi silloin, kun kokija edusti joko varhain tai myöhään kypsyneitä. Ei ollut helppoa olla se ensimmäinen luokalla, istua yksinään. Tietysti vahvan itsetunnon omaava saattoi nauttia tästäkin tilanteesta. Myös jos kuukautiset alkoivat keskimääräisesti vanhempana, tilanne tuli istumisen kautta kaikkien nähtäväksi. Muuten istumiskäytäntöä ei koettu ikävänä. Sehän päinvastoin tarjosi vapautuksen koulun rutiineista.

Vanhimman naisen kuukautismuistossa ei ilmoitettu mitään syytä kun käytiin istumaan liikuntatunnin alussa. Syy arvattiin. Muistelutyön ryhmän naiset muistelivat mitä he olivat ilmoittaneet syyksi opettajalle, joka piti kirjaa tyttöjen istumisista. Eräs muistelija kertoi, että heillä kirjattiin ylös "luonnollinen syy". Sanan "kuukautiset" sanominen ääneen koulun seinien sisäpuolella kuului ilmeisesti vain terveysopin tunnille, lääketieteellisen diskurssin piiriin.

Kiinnitimme ryhmässä huomiota muutamien muistamaan käytäntöön: opettajalla oli kirjassaan tieto kaikkien tyttöjen kuukautiskierrosta. Niinpä hän pystyi näkemään, jos jollakin oli jäänyt kuukautiset väliin tai eivät yksinkertaisesti olleet vielä alkaneet. Tosin kukaan ei muistanut, että hän olisi kokenut opettajan tämän kaltaisen pääsyn intiimialueelle jotenkin ongelmallisena. Ehkä tämä on harjoittelua tulevaa naisen elämää varten; pidetäänhän aivan normaalina käytäntönä sitä, että naiset luovuttavat asian tuntijoille tietoa kuukautiskierrostaan ja alistuvat sukupuoli-elintensä tutkimuksiin.<sup>6</sup>

Paitsi murrosiän muutosten ja kuukautisten julkitulon mukanaan tuoma pelko ruumiiseen liittyviä muistoja hallitsi kaikenlaisen erillisuuden pelko. Muistelutyön ryhmässämme muisteltiin silmälasien merkitystä erillisuuden kokemisessa: silmälasipäinen joutui suljetuksi ulos eroottisesta pelistä. “Ne silmälasit teki sen, muuttu rumaks saman tien kun sai silmälasit”, totesi eräs muistelihoista. Niinpä moni huononäköinenkin yritti pärjätä ilman laseja ainakin välitunnilla: “Mä muistan ne silmälasikotelot ihmisten pulpetilla; lasit oli luokka-alueella sallittu hätätapauksessa.” Tansseissa laseja ei ainakaan voinut käyttää: “...jos oli silmälasit päässä siellä istumassa ja oottamassa et joku tulee pokkaamaan, ei varmaan kukaan tullu, ei varmaan tullu paitsi joku luokkatoveri, jonka velvollisuus oli käyä hakemassa tanssimaan.” Silmälasit liittyvät eroottiseen peliin – ei pelkästään koululaisena, vaan vielä aikuisenakin. Kasvuikäisenä asia saa kuitenkin suuremmat mittasuhteet, silloinhan vasta opetellaan pelaamaan.

Koska sä oot heti out kaikest eroottisesta pelistä ja kaikest tämmösestä jos sulla on silmälasit. Se on jotenki vaan sillei hump jossakin vaiheessa, vaikka sä et itse niin hirveesti miettiny, niin vastakkaiselt sukupuolelt tuli tämmönen viesti. Et se oli aika merkittävää: lasit, hump! Et sitä pysty ylittää eri keinoilla, mut jollain lailla se oli hyvin tällainen merkittävä ulkonäöllinen juttu. (MRRke)

Vaikka useilla on murrosikäisenä ollut finnejä, finniemestymisen on myös koettu leimaavana. Kun muistelutyön ryhmässämme yritin vähätellä finniemestymisen merkitystä, sain osakseni vastalauseitten ryöpyn. Monet muistivat myös, kuinka rasvainen tukka oli aiheuttanut erilaisuuden ja huonommuuden kokemuksia. Eräs muistelija kertoi huonommuuden kokemuksistaan ryhmän osallistuessa (sulkumerkeissä) myötätuntoisella huumorilla:

Niin sehän tuntuu semmonen joka on tulehtumassa ja nousumassa (finni; UK), se saatto olla laajalta alueelta kipee ja arka (joo)...se tuntu koko ajan siinä. Jos niitä yhtäaikaa useampia saatto olla, ne koko ajan tuntuu. On semmonen tulehtunut olo kasvoilla – ja sit vielä silmälasit päässä...(Ja rasvainen tukka! Ha-ha-ha! Vielä läskit! Kauheet sääret!) (MRRke)

Erilaiset omaan ruumiin liittyneet “viat” nousivat Frigga Haugin (1987) muistelutyön ryhmässä niin keskeiseksi, että ryhmä päätti lähteä työskentelemään asiaa syvemmin ja jakaantui ryhmiin ruumiinosien mukaan (“tukka”, “sääret” jne). Kun kulloisenakin aikana on olemassa jokin mittapuuh, jolla sopiva ja kelpaava naisruumis mitataan, löytyy tuskin ketään, joka täyttäisi nämä mitat. Niinpä jokainen tyttö ja nainen on viallinen jossakin mielessä. Jos tyttölapsi ei ole kodin piirissä huomannut, että hän ei täytä kauneusstandardeja, koulussa viimeistään vertailujen ja palautteiden kautta hän tulee huomaamaan “ongelmakohtansa”. Jos ei ole “läski”, löytyy sitten jokin muu kohta.

Ei meil kans ollu, en mä muista mitään tämmösiä painonkontrollointijuttuja. Mä tiedän et oli siellä, mut siinä jengissä ei ollu missä mä liikuin. Mut kyllä tämmönen häpeä, oma ruumiinhäpeä, mä muistan kun häpes omia jalkojaan, et oli niin hirveen rumat sääret, et ei voinu mennä, et täyty olla pitkä hame päällä tai pitkät housut jalassa, et niitä ei voinu julkisesti näyttää, et ne oli siis ihan hirveen näköset sääret. (MRRke)

Tämä muistelija oli saanut suoraa palautetta toisilta tytöiltä ja nielaissut syytökset. Tytön ruumiiseen kohdistuvat huomautukset menevät syvälle nahan alle; ne koskettavat itseä luultavasti vakavammin kuin huomautukset älynlahjoista. Viitataan psykologisiin kehitysteorioihin, joiden mukaan ruumiilla on keskeisempi merkitys tytön kuin pojan kehityksessä.

Jos omassa ruumiissa nähtiin kaikenlaisia vikoja, mihin sitten itseä verrattiin? Tätä aihetta sivuttiin muistelutyön ryhmässä, ja esiin nousi nuorempana poikatyttö ja vanhempana androgynian ihanne: ei saanut olla ”liian” naisellinen. Naisellisuuteen liitettiin pukeutuminen mekkoihin, rimpuihin ja hempeisiin väreihin. Siihen kuuluivat myös ruumiinmuodon pyöreys. Vastakohtana oli ”kova kimma”, joka poltti tupakkaa ja piti kovaa ääntä eikä omanut ”naisellisia” muotoja. Hoikkuuden ihanne on vaikuttanut 1960-luvulta lähtien muistelijoiden käsityksiin omasta kelpaavuudestaan.

Joku oli toisaalta semmonen androgynian ihanne, mä en tiää, oliko siinä sellanen, et ei oikeen kasvanu ja toisaalta ei sit oikeen halunnukaan kasvaa. Ja se et mä oisin halunnu olla laiha, ei kai sit se et mä oisin ollu liian lihava, mä oisin halunnu olla laiha. Musta ei kai koskaan olis tullu laihaa. (MRRke)

Naisten koulumuistoissa puhutaan niistä ankarista vaatimuksista, joita oli koettu fyysistä kehittymistä ja ulkonäköä kohtaan. Piti kehittyä ”normaalitahdissa” ja olla tietyn näköinen ollakseen kelpaava. Esiin tuli myös kuukautisten salaamispakko. Sinänsä nämä puheenaiheet eivät ole yllättäviä. Mielenkiintoista on sen sijaan pohtia, mikä osuus koulun käytännöillä ja järjestyksillä on ollut tytön ruumiin normittamisen ylläpitämisessä ja uusintamisessa. Tehdäänkö koulussa ruumiin mittapuut erilailla näkyviksi kuin muualla yhteiskunnassa? Huomio on tällöin kiinnitettävä siihen,



miten koulussa tytöt ovat tulleet tietoisiksi tai saaneet vahvistusta oman ruumiinsa kelpaavuudesta ja miten he ovat ottaneet tiedon tai vahvistuksen vastaan ja toimineet. Lähestyn tätä monimutkaista prosessia selviytymiskertomusten avulla. Niissä kerrotaan koululiikuntahistorian yhteydessä oma ruumiinhistoria, suhteen kehittyminen ja muuttuminen omaan ruumiiseen. Kirjoittajat ovat 25-30-vuotiaita.

## Selviytymiskertomuksia

*Ensimmäinen kertomus: "Kuinka päästä täydellisten kehojen kerhoon?"*

Liikunta on aina ollut tärkeällä sijalla tämän naisen elämäshistoriassa. Hänen kotinsa on myös liikunnallinen. Lähipiiri ja koti antavat liikkumisen lisäksi mallia myös naisruumiin mittapuulle.

Kasilla ja erityisesti ysillä mulla alkoi pitkällinen ja vaivaloinen body-projekti. Mun paras kaveri oli laihempi ja pienempi kun mä. Olin jollakin tapaa kärsinyt koostani jo pitempäänkin, vaikka en missään tapauksessa ollut edes tukeva. Kotona olin tottunut näkemään kuinka äiti piti yllä kroonista syöntitarkkailua. Nuorempana en voinut sietää jos mun sisko puhui mistään syömisen sääntelystä, mutta siitä se pikkuhiljaa tarttui murrosiän myötä myös minuun. Aluksi säännöstelin syömistä salaa ja ryhdyin aktiivisemmin harrastamaan pakkomielteisesti säännöllistä liikuntaa. Ryhdyin kilpailemaan itseni kanssa. Ruumiista tuli pahin vihollinen.

Kirjoittajan tapa kertoa body-projektistaan paljastaa, että hän ei selittele tai puolustele ratkaisujaan. Aivan kuin luonnollisena asiana hän selittää projektinsa aloittamisen: totta kai häneenkin tarttui syömisen säätely, kun kerran paras

kaveri, äiti ja sisko näyttivät esimerkkiä. Syömisen säätelyyn liittyy oman ruumiin näkeminen vihollisena. Onko tämä kirjoittajalle ainoa tapa kohdata suhde omaan ruumiiseen? Pitääkö hän luonnollisena asiana kamppailua ruumiin kanssa? En löydä kertomuksesta vihjeitä toisenlaisen suhteen mahdollisuuteen. ”Projekti” antaa viitteitä siihen suuntaan, että suhde ruumiiseen ei tule annettuna, vaan sen kanssa on tehtävä määrätietoista työtä.

Koulussa kirjoittaja päätti ruumiillaan, hänen kilpailuviettinsä kohdistui ruumiiseen, kuten hän itse asian ilmaisee. Hän kertoo nauttineensa siitä, kuinka esimerkiksi opettaja tai luokkakaverit hämmästelivät uimahallilla hänen uimakuntoaan. Hänen erikoislajejaan olivat sellaiset, joissa sai kunnolla itsensä uuvuksiin ja hien virtaamaan. Epäkohtana koulussa oli se, että ”ei niin paljon tehty sellaista missä olis kuntoa koeteltu toden teolla”. Kun sitten bodaus ja aerobic tulivat muotiin, hän päätti koulussa vetämällä aerobic-tunteja.

Vaikka kirjoittajan projekti oli lähtöisin kotoa, hän sai myös koulusta tukea. Hän ei ainakaan kerro negatiivisesta palautteesta. Liikunnanopettaja ei ole ymmärtänyt, mistä on kysymys: nimittäin syömishäiriöstä. Ruumis näyttäytyy konkreettisesti naiseksi kasvamisen keskuksena, jota vastaan on jatkuvasti kamppailtava. Tämä kamppailun voisi tulkita ilmaisevan häiriöitä suhteessa omaan naiseuteen.

Kirjoittaja kertoo aloittaneensa viisitoistavuotiaana painontarkkailun. Hänen elämänsä rytmiksi muodostui ”maanantai viiva perjantai – nälkäkuuri ja lauantai viiva sunnuntai – mässäily”. Hän myöntää itsekkin poteneensa ”jonkin asteista anoreksiaa”. Ilmeisesti edes hänen kroonista syöntitarkkailua ylläpitävä äitinsä ei hyväksynyt tyttären syömättömyyttä, koska hän kertoo harhauttaneensa äitiään salaamalla aterioiden ”skippaamisen”. Hän meni niin pitkälle, että koki huonoa omaatuntoa, jos päivittäinen kalorimäärä ylitti 400 kilokaloria.

Perjantaisin oli kuin kuivunut näkkileipä, mutta maanantaisin oli pientä kupua masun kohdalla. Tästä johtuen inhosin maanantain jumppatunteja, koska koin itseni äärettömän lihavaksi. Ei ollut kiva riisuuntua pukuhuoneessa maanantaisin. Loppuviikon jumppatunnit oli ihan kivoja koska tuolloin ei tuntunut niin pulskealle. Koko laihdutusvimma sai vielä lisävahvistusta pienoisestä kilpailusta yhden luokkatoverin kanssa. Oli häpeä maanantaina riisuuntua kilpakumppanin vieressä jos oli kovin tuhti olo. Mieluiten halusin antaa sellaisen kuvan kaikille, että syön äärettömän vähän ja urheilen paljon.

Miksi kirjoittaja halusi antaa itsestään sellaisen kuvan, että hän syö äärettömän vähän ja urheilee paljon? Itse hän arvelee halunsa johtuvan siitä, että häneen oli iskostunut aktiivisen, terveen ja urheilullisen superihmisen ihanne. Tähän pitää lisätä ”jo silloin”, sillä hänellä on vielä sama ihanne. Tätä tulkintaa tukee kirjoituksen loppu, jossa hän pohtii vieläkin jatkuvan urheiluinnostuksen syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. Hän sanoo, että ”urheiluannoksen välttämätön tarve (huumeen korvike) on syntynyt luontaisen taipumuksen, vuosikausien tottumuksen, joskus pakkomielteen, ruumiin estetiikan ylläpitämisen ja terveen reippaan ja aktiivisen ihmisen ihanteen sekoituksena”.

Terveys, reippaus ja aktiivisuus nousivat todellakin 1980-luvulla ”uuden ruumiillisuuden” myötä tavoiteltaviksi ominaisuuksiksi (Sironen 1986). Samaan aikaan naisten ja tyttöjen liikunnan harrastus lisääntyi ja harrastamisen tavat lähenivät miesten ja poikien tapoja. Samalla myös kaikenlainen ruumiin muokkaus ja tarkkailu alkoivat olla arkipäivää ja normaalina pidettyä varsinkin nuorten ja juppien keskuudessa. Itsensä rempalleen ja huonoon kuntoon päästänyt ihminen oli pois muodista. Jotkut tutkijat puhuivat terveysterrorista, mutta nuoret tytöt ottivat ihmisihanteen vaatimukset tosissaan, ja kiinteyttä ja superkuntoa tavoitellessaan sairastuivat syömishäiriöihin. En kuitenkaan väitä, että ihmisihanteen kautta voitaisiin selittää tyhjentävästi

syömishäiriöongelman olemassaolo; ongelmaan löytyy myös psykologisia selityksiä. Luen riitasointuja kirjoittajan tiedostamisen ja toimimisen välillä. Miksi hän ei lakkaa rääkkäämistä itseään/ruumistaan, kun hän kerran pystyy analysoimaan tilanteensa niin hyvin? Joskus hän epäilee jopa, että hänen liikuntaintonsa johtuu ainoastaan “kroonisesta tarpeesta pitää ruumis hallinnassa”.

Kirjoittaja kokee ahdistusta, kun hän muistelee sitä kamppailua, mitä hän nuorena kävi ruumiinsa kanssa. Hänen itsearvostuksensa oli suoraan riippuvainen painonvaihteluista. Hän myöntää vieläkin olevansa nalkissa taistelussa ruumiin kanssa, mutta hän vakuuttaa että se ei ole enää niin sairasta. Mutta hänen päässään pyörii kuitenkin ikuinen tavoite päästä “täydellisten kehojen kerhoon”.

Tämä selviytymiskertomus kertoo taistelusta ruumiin hallinnassa. Taistelussa käytetään keinoina liikuntaa ja ruokavaliota. Taistelu on hyvin tietoista ainakin kirjoittamishetkellä. Ehkä juuri siksi kirjoittaja katsoo, että hän ei ole mukana taistelussa enää niin sairaalla tavalla. Eli kuulostaa siltä, että “body-projekti” on hyvin tietoinen projekti ja kirjoittajan oma valinta ratkaistaessa suhde omaan ruumiiseensa. Oma tulkintani projektin onnistumisesta on se, että voiton saavuttaminen ei ole yksioikoisen selvä asia.

#### *Toinen kertomus: Oman itsensä herraksi*

Toisin kuin ensimmäisessä kertomuksessa toisessa kertomuksessa päästään vaikeuksien kautta voittoon. Kirjoittaja joutuu kärsimään monenlaista vastoinkäymistä ja vääryyttä, kunnes tapahtuu käänne parempaan ja hän saa tavoittelemansa palkinnot.

Murrosiässä kirjoittaja oli samankaltaisessa tilanteessa edellisen kirjoittajan kanssa: hän muistaa kokeneensa ruumiinsa viholliseksi. Mutta ruumis ei ollut ainoastaan vastustaja, vaan lisäksi se istui syytettyjen penkillä. Kirjoittaja kertoo itseironisesti murrosiästään seuraavaa:

Kehityin melko varhain. Seitsemännellä luokalla pituuskasvu oli jo pysähtynyt ja painoa tullut melkoisesti lisää. Ah kuinka ihanaa oli olla lihava, ruma, arpi- ja finni-naamainen nynny. Todellisuudessa olin vain hiukan pyöreä, mutta vailla suhteellisuuden tajua – ja pian vailla min-käänlaista itseluottamusta.

Kirjoittaja oli pettynyt liikunnanopetukseen, joka sisälsi vain kilpailua ja sen mukanaan tuomaa pilkkaa huonoudesta. Niinpä hän lopetti kokonaan liikkumisen ja seurauksena oli suklaan syömistä ja lihomista. Tämä taas lisäsi inhon tunnetta omaa ruumista kohtaan. Hän syytti ruumistaan yksinäisyyden tunteesta. Kun kaverit kävivät tansseissa, hän ei “rumana löllönä” halunnut tunkeutua mukaan vaan linnoittautui kotiin.

Myös kuukautiset tuottivat kirjoittajalle häpeää ja harmia. Ne olivat runsaat ja kivuliaat. Hän häpesi paksuja siteitä ja kuvitteli haisevansa. Tietonsa sukupuolisuuteen liittyvistä asioista hän kaivoi kirjoista, koska kotona ei asiasta puhuttu.

Mutta sitten tapahtui muutos parempaan. Uusi liikunnanopettaja lukiossa muodostui kertomuksen hyväksi haltijaksi. “Kaikkien ei enää ollut pakko tehdä samoja asioita veren maku suussa liikuntatunnilla”, hän muistelee. Oppilaat saivat valita, mitä halusivat. Kävelylenkeillä kirjoittaja sitten ystäväystyi luokkatoveriensä kanssa. Hän alkoi jopa kävellä yksinään koulun jälkeen. Viimeinen pisara muutoksen tiellä oli ylioppilaskevät:

Kolme kuukautta penkkareiden ja yo-kirjoitusten välissä muuttivat kaiken. Koko aikana en tavannut luokkatovereitani, en ollut sisällä missään valtajärjestelmässä – olin oman itseni herra. Monelle kirjoituksiin valmistautumisaika on kidutusta, minulle se oli taivas. – Päätin lahtua ja menestyä kirjoituksissa. Onnistuin molemmissa!

On vaikea sanoa, näkikö tämä(kin) kirjoittaja tässä vaiheessa, päättäessään ruveta laihduttamaan, ruumiinsa vihollisena. Ainakin ruumiiseen näytti liittyvän paljon yleistä elämänhallinnan tunnetta. Jos on lihava löllö, ei elämäkään voi olla hallinnassa -ajattelua? Susan Bordo (1990) kirjoittaa, että meidän kulttuurissamme ruumis on mielen peili: ruumiin kontrollointikyky kertoo kyvystä kontrolloida omaa elämää. Naisilla tämän kyvyn on oletettu ilman muuta olevan heikompi kuin miehillä. Tätähän ilmaisee kirjoittajan sanavalintakin: kontrollointi on samaa kuin olla oman itsensä *herra*.

Mutta kirjoittaja muistaa myös liikunnan riemun ylioppilaskeväältään. Hän lenkkeili koiran kanssa lähimetsässä ja teki ruumiillista työtä kotona remonttiapuna. Hän alkoi syödä terveellisesti, käveli, juoksi ja pyöräili. Ilo liikkumisessa löytyi siitä, että kukaan ei ottanut aikaa sekuntikellolla. Hän kirjoittaa, että ensimmäistä kertaa lapsuuden jälkeen hän pystyi ajattelemaan jokaista ruumiinosaa tuntematta häpeää tai huonoutta. Paljon ylimääräistä energiaa ilmeisesti vapautui, ja hänen keskittymiskykynsä parani. Siksi hän pystyi puristamaan kaiken itsestään irti kirjoituksiin valmistautumisessa. Niinpä toukokuun viimeisenä päivänä hän sai palkinnot: hän mahtui jakkupukuun numero 36 ja sai ylioppilaskirjoituksista ällän paperit.

Kirjoittajalla kulkivat siis rinta rinnan kehittyminen ja menestyminen suoritusmaailmassa ja body-projekti. Ja ehkäpä myös elämästä nauttiminen? Ruumis oli hänelle ongelma. Hän päätti tehdä ongelmalle jotain ja onnistui siinä. Ongelma poistui hänen elämästään. Mutta ilmeisesti lopputuloksena ei ole pelkästään voiton saaminen omasta ruumiista. Kirjoittaja pystyy myös muuttamaan suhdettaan ruumiiseensa. Kirjoituksen lopussa hän nimittäin kertoo nykyään nauttivansa monenlaisesta liikunnasta, johon ei sisälly kilpailua eikä pakkotahtisuutta.

*Kolmas kertomus: "Tönkkösuolatusta"  
välittömään subteeseen*

Kirjoittajan ensimmäinen muisto omasta ruumiista koulussa on osallistumisesta juoksun piirinmestaruuskisoihin hänen ollessaan toisella luokalla.

Muut lähtivät lähtökuopista, minä en. Juoksin niin lujaa kuin jaksoin, ja tulin toiseksi. Ruumiini oli kuin tönkkösuolattu kala sen jälkeen. Se ei ollut hauskaa. Mutta olipahan olotila, joka jäi kyllä ruumiini muistiin. Silti pokaalit ja lautaset olivat tärkeitä. Niitä keräiltiin, vaikka niiden keräily ei tunnut ruumiissa välttämättä mukavalta.

Kirjoittaja osallistui aktiivisesti erilaisiin liikuntamuotoihin. Hän oli hyvä uinnissa ja olisi halunnut kilpailla siinä, mutta paikkakunnalla ei ollut harjoittelumahdollisuuksia. Tässä tarinassa kulkee koko ajan rinta rinnan tietoisuus ruumiin tuntemuksista ja halu päteä liikunnallisesti sekä kokea erilaisia elämyksiä ruumiin kautta.

Hän kertoo, että hän alkoi kymmenvuotiaana ajatella ruumistaan. Se tapahtui olkapään leikkauksen kautta. Hän kuvaa tapahtumaa lapsuusajan hyväuskoisuuden loppuna. Hän ei olisi halunnut, että hänen ruumiiseensa kosketaan. Itse hän ei ollut pitänyt sijoiltaan menevää olkapäätänsä minään ongelmana ja ihmetteli kun aikuiset tekivät siitä niin ison asian. "En ymmärtänyt, miksi minun ruumistani piti silpoa näin. Itkin ruumistani ja siirsin kaikki henkisetkin asiat olkapäähän", hän kertoo.

Puberteetti-ään lähestyessä kertoja katsoi ihmeissään vierestä, kun tytöt urheilussa kilpailemisen sijaan kilpailivat nyt meikeistä ja uusista vaatteista. Tässä kilpailuissa hänellä ei ollut osaa eikä arpaa. Hän oli poikamainen ja osallistui poikien peleihin. Poikien rajuisissa leikeissä häneltä murtui kerran nilkka. Hän koki olleensa tämän takia jonkinlainen sankari.

Yläasteella kertojasta terveystieto oli yksi hauskeimmista kouluaineista. Hän harrasti nimittäin sanojensa mukaan eräänlaista “kotilääketiedettä”, opetteli lihaksia, ajatteli erilaisia tauteja: mistä ne johtuivat ja mikä niihin olisi avuksi. Lisäksi hän kävi ensiapukursseja ja oppi hieronnan alkeet. Ryhmänohjaaja- ja valmentajakursseilla hän oppi kuinka ruumis toimii rasituksessa.

Liikunta ja ruumis olivatkin yksi harrastukseni painopiste. Yritin ymmärtää ruumistani ja saada sen toimimaan mahdollisimman tehokkaasti. Kilpaurheilulla ei enää ollut merkitystä, ruumiin kehittäminen ja sen ulottuvuuksien testaaminen oli tärkeintä.

Opiskellessaan ruumiillisuuden biologiaa ja fysiologiaa kirjoittaja kypsyi myös seksuaalisesti. Hän ei tyytynyt seuraamaan kaukaa ihastuksensa kohteita vaan loi seksisuhteita. Tätä ei suvaittu koulussa, vaan hän sai huomautuksia käyttäytymishäiriöistä. Kouluympäristön rajoitukset alkoivat tuntua ahdistavilta.

Kasvaminen, naiseksi tuleminen, seksi kaikki tuo fyysisinä tunteina oli niin rajua, että koulu kurinalaisena paikkana oli kaukana oman elämän kokemuksesta, ainoastaan liikuntatunti oli tuuletusta kärsimättömälle ruumiille.

Tämä koululiikuntahistoria on siitä harvinainen, että kertoja näyttää todella nauttineen liikunnasta. Lukioluokilla hän kuului luokkansa urheiluporukkaan, joka muodosti hyvin pärjäävän lentopallojoukkueen. Hän kertoo, että urheilu oli muuttunut eräänlaiseksi leikiksi ja kokeiluksi ja myös mitä suuremmassa määrin omien taitojen arvos-tamiseksi. Hän oli hyvä varsinkin telinevoimistelussa – lajissa, jota suurin osa muista muistelijojistani on pelännyt. Kertoja oli luokkakavereineen myös vaatinut erikoiskursseja kouluun, ja niinpä heidän liikuntakasvatuksensa oli ollut monipuolista. Hän myös veti joitakin liikuntatunteja.



Luen tätä koululiikuntahistoriaa elämyksiin ja tietämi-  
seen pyrkivän suhteen rakentamisprosessina. Kertoja ei  
liikkunut pelkästään suoritusmielessä eli ruumis ei ollut  
hänelle pelkkä väline. Sen sijaan liikunta oli hänelle en-  
nen kaikkea itsetuntemuksen ja nautinnon lähde. Hänen  
palkintonsa ruumissuhteen rakentamisessa on seuraavan-  
lainen:

Nykyisin suhtaudunkin liikuntaan varsin “älyllisesti”, jos en  
viitsi tai jaksa ruumiillani mitään tehdä voin ainakin miettiä  
ruumistani ja tunnen, että minulla on välitön suhde siihen.

## Subjektiruumis

Kolme selviytymiskertomusta antavat rikkaamman kuvan  
suhteesta omaan ruumiiseen ja koulun järjestyksiin kuin  
yleiset henkilökohtaiset irralliset muistot. Kertomuksissa  
suhde hahmottuu prosessina, jossa myös muutoskohdilla  
on mahdollisuus päästä esiin. Yleisten henkilökohtaisten  
muistojen antama kuva ruumissuhteesta on pysähtynyt –  
varsinkin jos muistoon ei liity itse eletyn ilmauksia. Karke-  
asti yleistäen ne todentavat jo ennestään tunnetut asiat:  
ulkonäköstandardit ja kuukautisten salaamisvaatimuksen.  
Miksi siis olen kuitenkin analysoinut yksittäisiä muistoja?  
Kun ihmiset “arkimuistelevat” yhdessä, he kertovat ylei-  
siä henkilökohtaisia muistoja. Niitä on myös enemmistö  
aineistossani.

Episodit, yksittäiset henkilökohtaiset muistot – joihin  
siis liittyy omakohtaisesti eletyn ilmauksia – tarjoutuvat  
oivallisiksi tähytyspaikoiksi. Niissä kohtaavat muistelijan  
omat tuntemukset ja toiminta suhteessa tilannetta määrit-  
täviin diskursseihin ja toisiin ihmisiin. Seuraavassa tarjoan  
nähtäväksi kaksi erilaista tapaa kertoa hämmentävästä kuu-  
kautisten alkamiskokemuksesta kahden eläkeikäisen nai-  
sen kertomana.

*Ensimmäinen kuukautismuisto:*

Ja sitte tuota mä muistan, mä olin täyttäny just kakstoista toukokuussa, kun sit syyskuussa ennalta arvaamatta yhtäkkiä mulle tuli menskut. (...) Nö sitte tuota minä luonnostaan jotenki tajusin, että kyllä nuo H. ja E. ainaki tietää (vanhempia, luokalle jääneitä tyttöjä; UK). Ja tuota mä vinkkasin, mä huomasin että tai tuntu märältä, se oli vielä luokassa tunnilla tuntu märältä. Ja kun mä katon tälleen näin, niin mun hame on kaikki veressä, niin mä vinkkasin sen E:n luokseni ja kuiskasin sille, että tiät sä että nyt mulla tulee verta, että miten mä tästä pääsen pois. Niin se E. meni eteiseen ja haki oman pitkän takkinsa mun päälle, ja sit ne lähti kahestaan, ei kysytty opettajalta lupaa edes, niinko silloin piti kysyy lupa aina jos välitunnilla halus käydä vaikka kioskilla taikka, piti aina kysyy lupa valvojilta. Ne lähti mun kans sit Kauppakadun varrella olevaan kemikalioon ja lainasivat rahaa ja ostivat siteitä ja vievät mun vessaan ja putsasivat ja laittoivat. Ja sitte tuota mä sain sitä takkia lainaks, sain mennä kouluasunnolle, ja ne tytöt sano, että he kertoo opettajalle syyn. Et ne kyl tosi hyvin hoiti. Et jotenki mä vaistosin, et kyl nuo isommat tytöt tietää, kyl ne auttaa. (H)

*Toinen kuukautismuisto:*

Kyl mä sitä ajattelin justin, et kun ei mistään tämmösestä naisen fysiikkaan kuuluvasta...Ei koskaan puhuttu ja selitetty, ei kotona eikä koulussa. Että esimerkiksi mensikset oli mulle niin suuri järkytys, että sitä ei kukaan voi kuvitella. Mä luulin että joku kauhistuksen tauti on iskeny, ja kun aina puhuttiin siitä siveettömästä elämästä ja muusta ja tietysti kaikki mikä liittyy alapäähän oli siveetöntä. Kyllä se oli niin kauhistus.(H)

Ensimmäisessä muistossa kertoja oli toiminut nokkelasti pulmallisessa tilanteessa: hän pyysi apua oikeilta henkilöiltä, vanhemmilta tytöiltä. Liekö se, että hän oli joutunut lähtemään kotoaan toiselle paikkakunnalle oppikouluun ja asui

täysihoidossa, tehnyt hänestä neuvokkaan ja rohkean? Itse tilanne ihmetyttäisi, jos en tietäisi omasta kokemuksesta, että kuukautisista ei puhuta opettajille. Tuntuu tietysti luonnottomalta, että oppilas joutuu keksimään keinoja pitääkseen loppuun asti salassa normaaliin kehitykseen kuuluvan asian. Kyse on kaiken lisäksi tyttökoulusta. Tosin minulla ei ole tietoa tilanteeseen sattuneen opettajan sukupuolesta. Osittain tapahtunutta selittää ajankohta, 1940-luku. En löydä tästä muistosta ahdistavia tuntemuksia, vaikka tapahtumat olisivat voineet synnyttää katkeran- tai häpeän-sävyn muiston. Muistelija ei myöskään dramatisoi tilannetta. Kuukautisten alkaminen oli hänelle seikkailu, jota hän muisteli ylpeänä.

Sen sijaan toinen muistelijoista koki kuukautisten alkamisen suurena järkytyksenä. Miksi jälkimmäinen muistelija muistelee kauhulla kuukautisten alkamista, kun taas edellinen ei liitä asiaan ahdistuksen tunteita? Kumpikaan ei tiennyt etukäteen sen enempää asiasta; kuukautisten alkaminen tuli kummallekin täytenä yllätyksenä. Erona on se, että jälkimmäinen muistelija ei kerro – ei muista? – mistään erityisestä tilanteesta, jossa olisi tuntenut kauhistusta. Hänelle ei ollut siis auennut mahdollisuutta toimintaan. Toiminta oman elämän suhteen on parasta lääkettä kauhun ja häpeän tunteiden kohtaamisessa. Itsensä muistaminen toimivana kannattelee myöhemminkin elämässä, koska se antaa mahdollisuuden kontrolloida omaa menneisyyttä. Kuukautisten salaamispakeroon on sopeuduttu näissä kahdessa muistossa, mutta sopeutuminen on erilaista. Ensimmäisessä muistossa oma toimijuus on tallella.

Koulussa tapahtuva fyysisen kypsyneisyyden vertailu saa konkreettisia tarttumapintoja, kun siitä kerrotaan episodisen muiston muodossa. Seuraavassa on verrokkipari edellä esitetylle alusvaatemuistolle.

Oli normaali koulupäivä ja olin taas kerran unohtanut aamulla lähtiessäni että koulussa olisi jumppatunti. En toki

kuitenkaan ollut unohtanut jumppavaatteita, mutta alusvaatteita päälle pukiessani olin aamulla vetänyt jalkoihini isoäidiltä saamat pitkälahkeiset, vaaleanpunaiset alushousut. Ongelma tuli vasta sitten kun piti vaihtaa jumppavaatteet yhteisessä pukuhuoneessa poikien kanssa. Alushousujen lahkeet paistoivat jumppapuvun alta ja yritin keplotella jumppapuvun päälle ja pois ilman että kukaan pojista näkisi alushousujani. Eipä tuo tietenkään onnistunut vaan tietysti muutama veikkonen ehti nähdä minun vaaleanpunaiset unelmani ja koko loppu päivän posket punaisina yritin vältellä kyseisiä kavereita. (KL)

Yleisessä henkilökohtaisessa muistossa saamme tietoa 1950-luvun tyttöjen alusvaatemuodista ja miten alusvaatteilla esitettiin aikuisuuteen siirtymistä. Muistelija ei ole sen sijaan kertonut sitä, miten hän itse toimi siirtymämerkkien luomassa maailmassa: pysyikö hän samassa tahdissa muiden kanssa, miltä alusvaatteet tuntuivat jne.? Sen sijaan episodisessa muistossa kerrotaan, miltä tuntui kun vaaleanpunaiset alushousut paljastuivat poikien katseille. Tytön nolouteen – johon kuuluu konkreettinen ruumiillinen reaktio, punastuminen ja häpeän mukanaan tuoma piiloutumisen halu – on helppo samaistua.

Samaistumisen mahdollisuus antaa tilaa astua koulun järjestyksiin ruumiillisina olentoina. Myötätunto muiston tyttöä kohtaan tuo silmiemme eteen koulun paikkana, jossa vallitsee jyrkkä vastakkainasettelu tyttöihin ja poikiin ryhminä. Vilaus alushousuista, jota muussa ympäristössä ei ehkä edes huomioitaisi, jättää syvän jäljen tytön ruumiiseen. Mitä tyttö tässä oppii? Ainakin hän oppii sen, että alusvaatteet edustavat jotain seksuaalista ja että poikien lähetyvillä on opittava kätkemään kaikki seksuaalisuuteen viittaava.

## Muisto ruumiista ja ruumiin muisto

Kolmannen selviytymiskertomuksen ensimmäisessä muistossa kirjoittaja kertoi: “Ruumiini oli kuin tönkkösuolattu kala sen jälkeen. Se ei ollut hauskaa. Mutta olipahan olotila, joka jäi kyllä ruumiini muistiin.” Kirjoittaja puhuu tässä ruumiin muistosta, joka on erotettava muistosta joka koskee ruumista. Suurimmassa osassa aineistoni ruumispuhetta muistoihin ei sisälly ruumiin muistoa; ainakaan siitä ei mainita. Isoäidin vaaleanpunaiset alushousut saattaisivat jättää ruumiiseen muiston: häpeä palaisi kun kertoja näkisi samanlaiset alushousut päällään tai joutuisi miesten katseiden kohteeksi tilanteessa, jossa hänestä paljastuisi jotain seksuaalista. Jälkimmäisellä tavalla toimivasta ruumiinmuistista – joskaan ei samanlaisesta tilanteesta – on kyse Ruth Beharin kirjoituksessa “The Girl in the Cast”:

Kaksikymmentäkuusi vuotta myöhemmin aerobic-tunnilla tyttö naisen ruumiissa alkoi itkeä kaikki ne kyneleet, joita hän oli varastoinut sisäänsä niin kauan. (Behar, ei vuosil.)

Behar joutui auto-onnettomuuteen 9-vuotiaana ja hänen toinen jalkansa vahingoittui, mutta sairaalassa lääkäri ja lähiomaiset pyysivät häntä olemaan itkemättä, koska auto-onnettomuudessa useille muille oli käynyt vielä huonommin. Niinpä hän lopetti itkemisen. Hän joutui viettämään kuukausia sängyssä, eristäytyneenä kavereista ja ulkomaailmasta ja tunsu itsensä turtuneeksi ja syrjäytyneeksi. Mutta hän piti tunteensa sisällään. Kuten tekstinpätkästä käy ilmi aerobic-tunnilla ruumiinmuisti, joka oli entisessä kipeässä jalassa, palautti hänet lapsuusajan traumaattisiin kokemuksiin. Hän joutui syvään kriisiin, jonka aikana hän kohtasi uudestaan ja käsitteli auto-onnettomuuteen liittyneitä tapahtumia.

Beharin tapauksessa kyse on traumaattisesta ruumiin muistosta. Traumaattiset ruumiin muistot ovat Caseyn (1987, 154-157) mukaan sellaisia, joissa nousee muisto jonkin ruumiinosan kautta aikaisemmasta tuskallisesta tai vaikuttavasta tapahtumasta – muisto siitä, mitä tälle ruumiinosalle on tapahtunut. Tällainen muisto erottaa muistelijan meneillään olevasta tapahtumasta ja ympäristöstä ja pakottaa kääntymään sisäänpäin omaan itseen. Se liittyy ainutkertaiseen tapahtumaan, toisin kuin tavaksi tulleen ruumiin muiston kohdalla. Paitsi että tapahtuma, johon muisto liittyy on ainutkertainen, se on yleensä myös syvästi elämänsäkuuluun vaikuttava. Kun tällainen tapahtuma muistetaan, se törmää ruumiin epämääräiseen historiaan ja keskeyttää sen ja paljastaa, mikä on epäselvää ja päämäärätöntä historiallisesti erotettavaksi. Traumaattisen muiston muistaminen tapahtuu tilanteessa, joka tuo alkuperäisen tilanteen mieleen. Siihen liittyy selvästi tunnistettavia tunteita.

Traumaattisen muiston erikoistuminen liittyy eletyn ruumiin fragmentaariseen puoleen. Tavaksi tulleet ruumiin muistot keskittyvät ruumiin kokonaisuuteen, kun taas traumaattisessa ruumiin muistossa ruumis on sirpaloitunut ei-kontrolloitaviin osiin ja kyvytön yhtäjaksoiseen spontaaniin toimintaan, jota “ehjä” ruumis tekee. Ruumiin “ehjyys” tarkoittaa juuri tavaksi tulemistä, mikä varmistaa tehokkuuden ja säännöllisyyden. Fragmentoitunut ruumis on tehoton ja epäsäännöllinen; mahdollisuudet vapaaseen liikkumiseen ovat rajoitetut trauman takia, sillä se on häirinnyt ruumiin vapaata toimintaa. Trauman ruumiilliset muistot heijastavat tätä samaa fragmentoitumista, jota ilmaisevat muiston ominaisuuksia kuvailevat “eriytyminen”, “kohteen eristäytyminen” ja “keskittyminen”. Ruumiin trauman vammauttava luonne on vastakohtana “taparuumiin” mahdollistavalle luonteelle. (Casey 1987, 154-157)

Traumaattisia ruumiin muistoja ei yleensä muistella aktiivisesti, koska ne palauttavat mieleen alkuperäisen tuskan. Jotkut muistot voivat ajan myötä menettää voimaansa,

jolloin puhutaan jälkihehkusta (after-glow). Jos niitä kerrotaan usein, ne itsenäistyvät kertomuksiksi ja haalenevat. Niitä voidaan myös yrittää järkeilemällä sijoittaa vain menneisyyttä koskeviksi tapahtumiksi, jotta ne eivät pääsisi vaikuttamaan nykyisyyteen. Mutta on traumaattisia muistoja, jotka eivät koskaan menetä voimaansa, vaan pysyvät aina uhkaavina; sama tuska palaa aina uudelleen ja uudelleen. (Casey 1987, 154-157)

Viittaako “tönkkösuolattuna kalana” oleminen traumaattiseen ruumiin muistoon? Siinä ei varsinaisesti kuvailla tuskallista olotilaa, mutta jonkinlaisen epämiellyttävän olon tuntemuksen siitä luen. Ilmeisesti muistelija tietää, miltä tällainen olotila tuntuu. Muisto viittaa tiettyyn ainutkertaiseen tapahtumaan, joka on jäänyt pysyvästi ruumiin muistiin ja palautuu mieleen aina uudestaan. Tosin muistelija ei kerro, missä yhteydessä hän muistaa tapahtuman. Vaikka tapahtuma on sattunut maastojuoksun piirimestaruuskisoissa, muistelija nimeää sen ensimmäiseksi ruumiin muistoksi koulusta. Kuvaako “tönkkösuolattuna kalana” oleminen yleisemminkin koulun tai koululiikunnan ruumiillisuutta? Mitä se kirjoittajalle merkitsee? Olotilaa, jota tulee välttää? Nämä tärkeät, koulussa tapahtuvaa ruumiillisuuden rakentumista koskevat kysymykset jäävät tässä kirjoituksessa ilman vastausta. Luultavasti kirjoittajalle oma ruumis kuitenkin kertoo tämän traumaattisen muiston kautta, mikä on hänelle pahaksi. Koululiikunta on näin ruumiillistunut häneen. Casey (1987, 163) sanoo ruumiin muistoista, että ne eivät ole jotain sellaista mitä meillä on, vaan jotain mitä olemme: ne muotoavat meidät sellaisiksi, millaisia olemme ihmisinä maailmassa.

## 8

# NÄHDYKSI TULEMISEN KAIPUU JA HÄPEÄ

Sosiaalisuus, myötämielisyys toisia kohtaan, on Maurice Merleau-Pontyn näkemyksen mukaan lapsen ruumiillisuuden alkuperäinen ja sisäinen ominaisuus. Lapset muotoutuvat alusta alkaen sosiaalisen kanssakäymisen kautta: “Minä elän toisen kasvojen ilmauksissa kuten tunnen toisen elävän omissani” (Merleau-Ponty 1964, 146). Lapsi näkee itsensä toisen katseessa, eleissä ja asennoissa. Katseen kohde näkee lapsen ja heijastaa takaisin miten hän on nähnyt. Tätä kutsutaan peilaukseksi, ja se on osa psyykkistä kehitystä.<sup>7</sup> Vähitellen, jos peilaus ei syystä tai toisesta häiriinny tai rikkoonnu, lapsi kehittää itselleen lujan tunnon ruumiillisuudestaan, tunnon siitä että ruumis on yhtenäinen kokonaisuus ja toimintaa ohjaava keskus: hän kehittää vakaan “ruumiin skeeman”. (Levin 1991, 63)

Lapsen nähdyksi tulemisen kaipuun tyydyttämisessä koululla on kodin lisäksi tärkeä sija. Luokahuoneessa, omassa pulpetissaan lapsi pystyy itse osittain säätelemään haluaan olla esillä tai vetäytyä omiin oloihinsa. Nähdyksi tuleminen tapahtuu pääosin tiedollisen osaamisen kautta. Liikuntatunnilla on toisin. Pukuhuoneesta, liikuntasalista



tai urheilukentältä ei juuri löydy suojapaikkoja. Ero muihin tunteisiin perustuu siihen, että liikuntakasvatus kohdistuu suoraan ruumiiseen ja opitut taidot esitetään ruumiin kautta muiden katseiden alla. Merleau-Ponty (1968, 147) näkee mukaan ruumiin peili-ilmionä; se on muotoava väline objektin ja subjektin välillä, se on luonnollinen muotti, kudos, kenttä tai olemisemme ulottuvuus. Se ulottuu syvyyskseen, joissa objekti ja subjekti samanaikaisesti ilmenevät yhdessä, ovat ikuisesti yhdessä ja jonka kautta ne peilaavat jatkuvasti toisiaan. (Levin 1991, 67)

Kouluinstituution vallankäyttö perustuu Foucaultin (1980) mukaan ruumiiden kuuliaisiksi tekemiseen järjestelemällä ruumiita ajassa ja tilassa. Kuitenkin liikuntatunneilla syntyvät vallankäyttömuodot ovat oma erityinen kategoriansa. Kun koulun yleiset aika-tilajärjestykset säätelevät ruumiillisuutta välillisesti, liikuntakasvatuksessa kaikki järjestelyt ja toiminnot kohdistuvat suoraan ja peittelemättä ruumiiseen. Fyysisten taitojen lisäksi ruumiin ulkoiset mitat ja sukupuoli kypsyminen ovat jatkuvan seurannan alaisia liikuntatunnilla aivan erityisellä tavalla. Pakoonpääsyteitä ei juuri ole.

Liikuntakasvatuksella on myös merkittävä osa sukupuoli-ideologian vahvistamisessa ja tuottamisessa. Sheila Scraton (1992) näkee, että ideologia tuotetaan seuraavanlaisin keinoin. Ensiksikin liikuntakasvatuksessa lähes ainoana oppiaineena harjoitetaan tietystä iästä lähtien jakoa sukupuolen mukaisiin ryhmiin. Tämä mahdollistaa sen, että näkemys naisten fyysisyydestä ja seksuaalisuudesta vastakkaisena miesten fyysisyydelle ja seksuaalisuudelle tuotetaan aina uudestaan. Se ei riipu pelkästään siitä, mitä opetetaan vaan myös siitä miten opetetaan. Tämä johtaa siihen, että liikunnan opetukseen sisältyy piilo-opetussuunnitelma tyttöjen omasta kulttuurista ja vapaa-ajan harrastuksista. (Scraton 1992, 86-87)

Maria Pandolfin (1992) mukaan naisten elämän tärkeän osan muodostavat ruumiin kärsimykset ja niistä puhu-

minen; niiden kautta naiset jäsentävät elämäänsä. Kärsimys ei aina liity fyysisen kivun kokemiseen, vaan se voi olla myös pelon, nöyryytyksen tai häpeän tunteen aikaansaama. Näistä tunteista tarkastelen lähemmin häpeää. Näen että sillä on voimakas vaikutus nuoren tytön ruumis-suhteeseen ja täten koko naiseuden rakentumiseen.

Häpeän kokemukset ovat yleisempiä naisilla kuin miehillä. Helen Block Lewis (1987, 36) selittää tämän johtuvan häpeän tunteen yhteydestä riippuvuuteen lähiympäristöstä (field dependence): mitä enemmän yksilö on riippuvainen, sitä herkemmin hän kokee häpeää. Tutkimusten mukaan naiset ryhmänä myös ovat enemmän riippuvaisia ympäristöstä kuin miehet.

Häpeän tunnistamista kartetaan, koska häpeä on tuskallinen ja tarttuva kokemus (Lewis 1987, 186). Se on tuskallinen kokijalleen, sillä se koskettaa koko itseä; itsen olemassaolo joutuu vaakalaudalle konkreettisesti fyysisenä kokemuksena (halu painua maan alle, paeta jne.). Häpeävän ihmisen läheisyydessä olevat tuntevat myös nahoissaan häpeävän tuskan ja heidän on vaikea kohdata tätä. Lisäksi häpeä on semioottinen tila; sitä ei osata verbalisoida. Sitä pidetään subjektiivisena ja irratiionaalisena. Sitä on vaikea tunnistaa itsestään. Ihminen häpeää jo sitä että häpeää, koska se muistuttaa menneestä, se on paluuta lapsuuteen.<sup>8</sup>

Häpeän vallassa eläminen uhkaa yksilön myönteistä kokemusta itsestään. Lewis (1987) on tutkinut masennuksen ja häpeän yhteyttä ja tullut siihen tulokseen, että häpeävät ihmiset, siis usein naiset, ovat taipuvaisia masentumaan. Masentuneella ihmisellä on tunnetusti huono käsitys itsestään. Häpeä onkin koko itseä vastaan suuntautunutta aggression tunnetta. Samalla häpeävä kokee, että myös ulkopuoliset "muut" kokevat samoin häntä kohtaan.

Lewis (1987, 191) sanoo, että häpeää syntyy sellaisissa tilanteissa, joissa tapahtuu seksuaalista nolaamista, epäonnistumista, tappiota kilpailussa, sosiaalista työkyttöä, yksinäisyyden loukkausta tai naurettavaksi tekemistä. Tällöin

häpeävä tuntee itsensä naurettavaksi, hämmentyneeksi, harmistuneeksi, nöyryytetyksi tai epäkunnioitetuksi. Häpeän tunteen syntymisen edellytys on, että häpeävällä on emotionaalinen suhde ulkopuoliseen "toiseen"; hän välittää siitä, mitä "toinen" ajattelee ja tuntee häntä kohtaan. Tässä tilassa yksilö tuntee olevansa riippuvainen ja haavoittuva, koska pelkää tulevansa torjutuksi. (Lewis 1987, 197)

Liikuntatunnilla uhkaa paljastua nuorten tyttöjen ja naisten erityinen häpeän aihe: vartalo, joka ei koskaan sovi sille määrättyihin "standardeihin". Kim Chernin (1981) puhuu hoikkuuden tyranniasta (nuorten) naisten elämässä." Lisa Silberstein, Ruth Striegel-More ja Judith Rodin (1987) väittävät, että itsensä lihavaksi kokeminen on nyky naisille yleinen häpeän lähde. Jos tuntee itsensä suureksi, on piiloutuminen katseilta vielä hankalampaa kuin muuten. Häpeän tunteen vallatessa ensimmäinen reaktio on juuri halu muuttua pieneksi tai näkymättömäksi. Häpeän tunteen vallassa yksilö tuntee itsensä huonoksi. Itsensä lihavaksi tuntemisesta on tullut synonyymi itsensä huonoksi tuntemiselle, sanovat Silberstein, Striegel-More ja Rodin. Omaa painoaan häpeävä tuntee häpeää myös siitä, että häpeää painoaan. Ulkonäkökeskeisyys, tämä naisille tyypilliseksi leimautunut piirre, on turhamaista.

Ryhdyin lukemaan naisten koululiikuntamuistoista tilanteista, joissa puhutaan nähdyksi tulemisen kaipuusta ja vastakaipun puutteesta. Tämä puute ilmenee enimmäkseen häpeänä. Pohdin, miksi häpeästä puhutaan ja sitä, mitä häpeälle altistuminen merkitsee, jos oletamme, että vastavuoroisuus on edellytys ruumiin kehittymiselle yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja toimintaa ohjaavaksi keskuukseksi.

## Paljastavasta pukuhuoneesta suoriutumisen pakkoihin

Kaikki kouluaineet sisältävät pakottamisen elementin. Lasten päihin ahdetaan materiaalia, jonka perillemenoä kontrolloidaan. Koululiikunnassa pakottaminen on konkreettista ja suoraa, tässä ja nyt tapahtuvaa. Pakottaminen alkaa pukuhuoneesta, jossa riisutaan ja vaihdetaan vaatteet sekä tunnin jälkeen riisutaan taas ja käydään suihkussa. Oppitunnilla opetetaan jokin liike tai suoritus, joiden oppiminen on opettajan suoraan havainnoitavissa tai mitattavissa. Koska oppilaita käsitellään ryhmänä, kunkin yksilöllisiä taipumuksia ei yleensä pystytä ottamaan huomioon. Suora ruumiiseen puuttuminen synnyttää väistämättä konflikteja oppilaiden ja koululiikunnan järjestyksen välillä.

Suihkuun mentäessä ja sieltä pois tullessa kääriytyttiin pyyheliinaan melko tiukasti. Vaatteiden vaihto tilanteet soivat oivallisen tilaisuuden katsella muiden tyttöjen ruumiita ja verrata omaansa. Mutta myös joillekin se saattoi olla erittäin ahdistavaa. Itse koin tilanteen vaihtelevasti: joskus oli erittäin kiusallista joutua olemaan alasti ison tyttölauman keskellä kun taas joskus se oli mitä luontevinta. Ongelmia kuitenkin tuotti itse pukeutuminen, sillä oli melko hävettävää tunkea itseään pesussa kutistuneihin farkkuihin tai muuten sopimattomiin vaatteisiin. (KL)

Alastomuuden hävettävänä pitäminen vaihtelee eri ikäkausina ja kulttuureittain.<sup>10</sup> Eräs muistelija kertoo, että koska hänelle alastomuuteen liittyi ala-asteella tabuja, hänestä tuntui ahdistavalta käydä suihkussa. Riisumiseen liittyi myös ruumiin luuloteltujen puutteellisuuksien paljastumisen pelko ja häpeä; vaatteilla näitä oli saattanut vielä peittää. Paljastumisen vaaravyöhykkeessä olivat myös huonot tai epäsojivat vaatteet. Alusvaatteilla mitattiin tyttöjen kesken kuulumista aikuisuuteen tai lapsuuteen.

Oliks teillä se missä juostiin ympyrää, semmoset suihkut? ... oliks siinä keskellä suihku ja sit juostiin ympyrää, et tämmönen reitti juostiin siellä suihkujen alla, ja opettaja katto sieltä ikkunan takaa ja varmisti et kaikki oli käynyt suihkussa. Se oli hirveetä. (MRRke)

Tässä muistossa kerrotaan mielestäni äärimmäisyyteen menneestä kontrollista ja ruumiiseen puuttumisesta. Lapsen viimeinenkin oman tilan rahtunen on viety. Tytöt toimivat massana, yksittäisen tytön on pakko sopeutua massan liikkeisiin. Opettajan silmä tarkkailee ikkunasta.

Tyttöjen pukuhuone on tila, joka voi synnyttää sekä vapauden menetyksen että vapauden lisääntymisen kokemuksia. Jotkut naiset kertoivat, että kun pahimmasta ujouden ja estoisuuden vaiheesta oli päästy, pukuhuone saattoi tarjota tilan tyttöjen keskinäiselle irrottelulle. Muistot saavat sävynsä myös tyttöjen ja opettajan välisestä suhteesta. Varsinkin lukiovaiheesta muistettiin, että joskus opettajien kanssa syntyi pukuhuoneessa intiimejä keskusteluja.

Pukuhuone on siirtymätila tunnille ja tunnilta pois. Edessä tai takana on tunti, jolloin kunkin fyysiset taidot punnitaan. Muistoissa kerrottiin parista liikuntamuodosta, joihin liittyi erityisen paljon ahdistusta ja pelkoa.

Ne viikot, jolloin oli telinevoimistelua tai permantoa olivat piinallisia. Koko koulupäivän jännitin liikuntatunteja. Ne päivät tuntuivat ylitsepääsemättömän vaikeilta. Kun oli minun vuoroni tehdä permannolla sarja tein sen nopeasti ja katseita vältellen, sillä tiesin olevani huono. (KI.)

Tämä muistelija on kokenut telinevoimistelua kohtaan piinaa ja jännitystä. Liikuntatunti leimasi koko koulupäivän vaikeaksi. Piinaava tunne liittyi tietoisuuteen omasta huonoudesta ja siitä seuraavasta häpeän kokemuksesta. Häpeävä tyttö välttelee toisen katseita, painaa katseen maahan. Toisessa samankaltaisessa muistossa telinevoimistelutunnilta

häpeä liittyy suoranaiseen epäonnistumiseen, jota kaikki ovat todistamassa: pukkihyppy päättyy tömähtämiseen telineen päälle. Muistelija kertoo ajatelleensa, miten tyhmältä hän näytti.

Eläkeikäinen muistelija kertoo pelänneensä telineitä niin, että hän oli kylmän hien vallassa. Näin jälkeenpäin hän ei ymmärrä mihin pelko liittyi, koska häneltä vaadittu suoritus tuntuu nyt yksinkertaiselta. Hän muistaa yrittäneensä välttää pelkoa keksimällä sairauksia tai vetoamalla kuukautisiin, koska kuukautisten aikana sai istua.

Telinevoimistelu on laji jossa vaaditaan notkeutta ja ennen kaikkea luottamusta omaan ruumiiseen. Kömpelyys ja epävarmuus eivät poistu suoriutumispakolla. Luen muistoista siitä, kuinka lapsi on ottanut häpeän kantaakseen epäonnistuessaan taidossa, johon hänellä ei ole edellytyksiä. Lapsi ei osaa ajatella, ettei tämä ole hänen lajinsa eikä hänen siten tarvitse välittää epäonnistumisesta. Eräs tapa irrottautua kauheasta, tahmaavasta häpeästä on tuntee vihaa pakottajaa kohtaan.

Kerran rekillä opettaja päätti, että Mirjan (muistelija, nimi muutettu; UK) on tehtävä voltti kunnolla. Ponnistettuani opettaja tarttui nilkaani ja väänsi minut väkisin rekin yli. Polven takaa nivelsiteet ilmeisesti hiukan revähtivät ja kipu oli hirveä, mutta sen päätin, että sitä iloa en sille ämmälle anna, että se näkisi minun itkevän, purin hammasta ja tein kuntopiiriin loppuun. Jalka oli kipeä monta viikkoa. (KI.)

Tässä muistossa pakottaminen ei jää verbaaliselle tasolle, vaan siinä käydään fyysisesti käsiksi. Muistelija tunsi kipua, mutta hän ei valittanut, koska koki että pakottaja olisi saanut tästä tyydytystä. Vihan tunteen opettajaa kohtaan voi aistia, kutsuuhan hän tätä "siksi ämmäksi". Muistelija ei pidä itseään uhrina, koska hän selvisi mielestään tilanteesta henkisenä voittajana.

Telinevoimistelun lisäksi joukkuepelit tarjosivat monelle muistelijalle kauhun paikkoja. Pallopeleissä vaadi-

taan monipuolisia taitoja. On hallittava peliväline ja pysyttävä koordinoimaan ruumis pelikentän muihin tapahtumiin. Jos tuntee, ettei hallitse pallon käsittelyä, saattaa kokea todellisia kauhun hetkiä pelätessään, että pallo tulee päälle ja satuttaa. Lisäksi painaa vastuu siitä, että oma suoritus vaikuttaa koko joukkueen tulokseen. Palaute epäonnistumisista on monesti suora ja armoton. Teknistä osaamista korostavien lajien lisäksi kammatusta koettiin myös kestävyyttä vaativia lajeja kohtaan.

Cooperin testi – kymmenen minuutin juoksu ympäri juoksurataa – oli kauheinta mitä tiesin. En yleensäkään pitänyt juoksemisesta, ainakaan pitkien matkojen, ja Cooperin testissä joutui juoksemaan mielestäni henkiihieverissä, naama punaisena, aivan hiessä, että olisi täyttänyt standardit. Jouduin yleensä aina kävelemään osan matkasta. En kuitenkaan halunnut saada aivan huonoa tulosta. (KL)

Cooperin testi on hiihtokilpailuihin verrattava kestävyyskoe. Olin itse kouluaikoinani hyvä pikajuoksussa, mutta se ei riittänyt, ei itselleni eikä opettajille. Minun olisi pitänyt olla hyvä kaikessa urheilussa. Vasta aikuisena hyväksyin, että kestävyyslajit vaativat ominaisuuksia, joita minulla ei ole. Sitä ennen minäkin olin juossut henkiihieverissä täyttääkseni standardit kuten muistelija Cooperin testissä. Pakko oli hyvin sisäistetty. Itsensä henkiihieveriin ajaminen on nöyryyttävä kokemus, jos ei satu nauttimaan ääriarajakokemuksista. Erityisen nöyryyttävää on se, kun pitää yhä uudelleen kaikkien nähden todistaa omat heikot kohtansa.

## Monenlaista kilpailua

Puuskutan ladulla eteenpäin. Veren maku maistuu suussa. Vielä muutama kilometri ja ylämäki ennen maalia. Ihmiset kannustavat ladun varrella. Yritän ajatella kaikkea muuta kuin hiihtämistä. (KL)

Jos vielä tavallisella liikuntatunnilla pystyy välttämään esilläoloa ja ruumiiseen kohdistuvaa tarkkailua ja arviointia, urheilukilpailussa se on mahdotonta. Pakenemaan pystyy vain mielikuvituksen maailmaan, ajattelemaan kaikkea muuta kuin senhetkistä tilannetta. Veren maku suussa kertoo todellisesta ponnistelusta. Se kertoo myös tulosurheilun itsestään selvästä asemasta koululiikunnassa. Hiihtokilpailu on jäänyt monen muistelijan mieleen painajaismaisena kokemuksena. Eräs muistelijä näki kilpailusta vielä aikuisena painajaisunia.

Hiihtokilpailun painajaismaisuus ei liittynyt kaikissa muistoissa pärjäämiseen tai jaksamiseen; eräässä muistossa se liittyi voimakkaimmin esilläoloon. Muistelijä kertoo, että hän ei päässyt lähtöaluetta pitemmälle, kun sukset lähtivät jaloista pari kertaa. Vaikka vika olikin pikemminkin välineissä, hän muistaa syyttäneensä itseänsä “möhläilystä”, joka nolotti häntä. Vaikka hän sai lusikan suorituksestaan, sekään ei korvannut häpeän tunnetta. Muisto kertoo “reipas tyttö” -diskurssista, joka olettaa 7-vuotiaan pystyvän kontrolloimaan ruumiinsa ja ympäristönsä. Diskurssi pitää sisällään vaatimuksen kilpailuun osallistumisesta vaikka kärsimyksen uhalla. Eräs muistelijä kertoi ottaneensa osaa kilpailuihin joka syksy ja talvi huolimatta siitä, että kilpailujännitys oli hänelle “tuskallisen hermoja raastavaa”.

Pallonheitosta minulla on ainoa ‘traumaattinen’ muisto. Sain heitettyä palloa vain 18 metriä, mikä on vähän. Mutta toisaalta: en arvostanut koko lajia ollenkaan, joten huono tulos ei periaatteessa masentanut minua. Eikä lajia harrastettu sellaisenaan kuin kerran keväässä, että tulokset saatiin kirjattua ylös. (KL)

Muistelijä on aineistoni liikunnassa menestyjiä. Menestymisen tärkeyttä korostaa se, että hän muistaa tarkalleen ‘huonon’ pallonheittotuloksensa. Tulos on siis hänelle tärkeä, päinvastaisista vakuutteluista huolimatta. Yhdenteke-



vää asiaa ei muistettaisi ollenkaan. Tämä muisto kertoo tulosten ja suoritusten keskeisestä asemasta koululiikunnassa.

Kilpailu ja paremmuusjärjestykseen laittaminen johtavat jatkuvasti oppilaiden välisiin vertailutilanteisiin. Opettaja vertailee tietoisesti nostamalla esiin suosimansa lajin osajia. Hän tekee sitä kuitenkin myös tietämättään, sillä suorittamiseen perustuva opetus suosii jo sinänsä ulkoista osaamista. Oppilaat oppivat tulkitsemaan odotuksia haluttavasta ruumiista. Oppilaiden kyky asettaa itsensä ja toverinsa ”oikealle” paikalle todentuu näkyvimmällä mahdollisella tavalla pelijoukkueiden huutojaossa.

Opettaja teki varmaan parhaansa tasoittaakseen kilpailutunnelmaa liikuntatunnilla, mutta silti muistan elävästi sen häpeäntunteen, kun seisoin viimeisten joukossa puoluetta huudettaessa. Miksi puolet piti huutaa joka ikinen tunti uudelleen ... sama häpeä, naureskelu, halveksivat katseet yhä uudelleen ja uudelleen, kymmeniä kertoja. (KL)

Huutojaossa toteutuu näkyväksi tekeminen nöyryyttävällä tavalla niille, jotka tulevat viimeiseksi valituiksi. Valitsijalle tarjoutuu tilaisuus käyttää valtaa ja ensimmäisiksi valituille nauttia näkyvyydestään. Kuitenkaan en löytänyt aineistostani yhtään muistoa vallasta tai näkyvyydestä nauttimisesta. Viimeiseksi valitut kertoivat nöyryytyksestä, häpeästä ja pahasta mielestä. Toimitus muistuttaa entisajan häpeäpaaluun laittamista. Huonoksi tuomittu ei huutojaossakaan pääse pakenemaan paikalta, hän on kuin paaluun sidottu. Hänen on vain kestävä katsojien – ulkona pelattaessa myös luokan ulkopuolisten – pilkka ja halveksunta.

Koulussa ruumiit kilpailevat muussakin kuin taidoissa. Liikuntatunnit mahdollistivat fyysisen kypsyyden ja ulkonäköstandardien täyttämisen vertailun. Joissakin tapauksissa ulkonäköruumiista tehtiin suorita tulkintoja liikunnallisista taidoista, kuten lihavaksi luokiteltujen koh-

dalla. Murrosiässä tapahtuneet muutokset aiheuttivat haavoittuvuuden tunnetta. Koulun kaltaisessa fyysistä "normaalikehittymistä" korostavassa ympäristössä, erilaisuuden kokemukset johtivat huonouden tuntemuksiin. Vaikka koulumenestys mitataan pääasiassa henkisiä ominaisuuksia vaativissa aineissa, ruumis on kuitenkin koulun käytännöissä keskeinen jakojen paikka.

Muutokset tajuttuani olin liikuntatuntien alussa aina kauhuissani ja odottelin, mitä tunti toisi tullessaan. Jos vuorossa olisi rauhallista liikuntaa niin kasvaneet rintani ei näkyisi niin selvästi kuin esimerkiksi juoksulenkillä. Itse koin oman ruumiini muutokset jokseenkin ahdistavina sillä en osannut hyväksyä omaa ruumistani tai että olisin keksinyt sille jonkin liikuntamuodon joka ei siinä vaiheessa olisi tuntunut häpeälliseltä. Murrosiän muutokset ajoivat minut sille lukemaan kirjoja ja karttamaan kaikin mahdollisin tavoin liikuntaa ja liikkumista. (KI.)

Muistelijalle on muodostunut jännittämisen aihe siitä, olisiko tulevalla tunnilla rauhallista vai rajua liikuntaa. Juoksemisen hän koki ahdistavana, koska siinä korostuivat kasvaneet rinnat. Muuttuva ruumis on outo ja pelottava, mitä ilmentää ruumiin näkeminen ulkopuolisena itselle; ruumis on "se". Mutta mikä tekee luonnollisesta outoa ja hävettävää? Naisruumiin seksuaalisointiprosessissa rintojen ilmentyminen tulkitaan suoraan seksuaalisen kypsymisen merkiksi. Luonnollisesta tulee seksuaalista ja siten hävettävää, kuten Frigga Haug (1987) on todennut. Myös rintojen kehittymättömyydestä oli ahdistavia muistoja. Liikuntatunnilla tiukassa trikoossa ja alastomana suihkussa rintojen koko oli kaikkien nähtävänä. Kuukautisten alkamisaika oli koko luokan tiedossa varsinkin siihen aikaan, jolloin vielä "istuttiin", eli saatiin vapautusta kuukautisten takia. Jotkut muistivat kehitelleensä erilaisia salaamis- ja harhautusoperaatioita, etteivät joutuisi huomion kohteeksi kuukautisten takia. Eräs muistelija kertoi sovittaneensa tamponia,

koska side olisi näkynyt sukkahousujen läpi; kokemus oli kivulias.

Muuttuva ruumis ei suostu helposti hallittavaksi kuten suoritukseen perustuvassa liikunnassa vaaditaan. Hallitsemattomuus aiheutti eräässä muistelijassa vierauden ja inhon kokemuksia. Hän koki itsensä “rumaksi löllöksi” oman kömpelyytensä takia. Niinpä hän muistaa syyttäneensä ruumistaan siitä, ettei hän voinut käydä tanssimassa ja harrastamassa kuten muut.

## Nähdyksi tulemisen kauhu

Tajuan jotain hyvin oleellista. Tajuan että nähdyksi tulemisen kauhulla on aivan samanlaiset seuraukset kuin kauhulla ettei tule lainkaan nähdyksi: jähmettävä kylmyys, kuin selkäranka olisi suuri paksu jääpuikko tulikuuman ruumiini sisällä. (Kauranen 1995, 148)

Vertailu koulussa ja jatkuvan tarkkailun alaisena oleminen altistavat häpeän kokemiseen. Syntyy helposti tunne siitä, että on ei-toivottu ja vastenmielinen, ruma, epämuodostunut ja näivettynyt, kuten Juha Siltala (1994, 213) määrittelee häpeän tunteen Pinesin mukaan. Häpeän tunteeseen kuuluu lisäksi “itsensä erillisen, kieroutuneen havainnoijan suurenteleva näkemys minän heikkouksista. Havainnoija esineellistää tarkkailunsa kohteen eikä antaudu vuoropuheluun, joka voisi lieventää lukkoon lyötyä tuomiota”. Siltalan mielestä koulu, jossa on koolla suuri joukko samanikäisiä, edesauttaa häpeän tunteiden syntyä.

Häpeä liittyy Eero Rechartin ja Pentti Ikosen (1994, 280) mukaan nimenomaan vastavuoroisuuden tavoittamiseen, pyrkimykseen saada viesti perille ja toivottu vastaus siihen. Heidän mielestään häpeä on yhdistetty virheellisesti kaikenlaisiin epäonnistumisiin pyrittäessä tavoitteisiin. “Häpeä on se intensiivinen mielipaha, jonka koemme tyypillisesti silloin, kun tavoiteltu ja jo toteutuneeksi tai

toteutuvaksi luultu pyrkimys jää toteutumatta”, sanovat Rechartt ja Ikonen. Häpeän kokemuksen vastavuoroisuusperiaate liittyy suoraan nähdyksi tulemisen tarpeelle. Halutessaan tulla nähdyksi lapsi altistaa itsensä häpeän kokemukselle. Havainnoijina toimivat opettaja ja toiset oppilaat voivat olla vastaamatta vastavuoroisuuden tavoitteluun, mitätöidä ja halveksia näitä tavoitteita.

Häpeän tuntemus eroaa syyllisyyden tuntemisesta siinä, että kun syyllisyys koskee jotakin tekoa, niin häpeä koskee koko itseä (Rechartt & Ikonen 1994; Heller 1985). Kun vastavuoroisuuden löytyminen epäonnistuu, epäonnistuminen koskee koko olemusta. Rechartt ja Ikonen (1994, 280) kutsuvat tätä epäonnistumista häpeäromahdukseksi. Häpeäromahduksen kuvaus sopii useisiin koulu liikuntamuistojen kertomuksiin.

Häpeän voima liittyy Agnes Hellerin (1985) mukaan sen kykyyn integroida yhteiskuntaan. Mitä enemmän ihmiset ovat sisäistäneet häpeän voimaa, sitä vähemmän ulkoista hallitsemista tarvitaan. Kun lapsi oppii mitä hänen tulee hävetä, hän oppii samalla järjestelmän legitimoimisen. Yhteiskunnan koossapysyminen edellyttää aina jonkin verran häpeän tunteen läsnäoloa. Häpeän tunne voi toimia myös yksilön parhaaksi opettamalla varomaan tilanteita, jotka eivät ole hänelle hyväksi. (Heller 1985) Mutta koska häpeä on kaikkialla läsnäoleva, on vaikea huomata, että monien psyykkisten ongelmien takana on häpeäkierre (Rechartt & Ikonen 1994), tai että häpeän voima on vallan legitimoimisen kautta kietoutunut myös sukupuoli-järjestelmään. Naisilla häpeä liittyy usein omaan ruumiiseen ja miehillä suoriutumiseen tekemisen kautta. Häpeäromahdukset koululiikunnassa saattavat naisilla vaikuttaa koko myöhempään ruumissuhteeseen. Joissakin koululiikuntamuistoissa syytettiin katkerana koululiikuntaa seuraavaan tapaan: “Vielä nytkin koen ruumiini ongelmalliseksi ja osa kiitos siitä kuuluu koululiikunnalle ja sen liialliselle tehokkuudelle.”

Häpeä on yleensä visusti kätkeyty tunne ja häpeävä ihminen piiloutuu ja pakenee mielellään paikalta. Miksi naiset kuitenkin koulumuistoissaan puhuvat paljon häpeästä? Tuskin koulutyöt, jotka elävät päivittäin häpeän keskellä, olisivat valmiita paljastuksiin. Naiset, jotka ovat aikuisena lukeneet tyttöajan päiväkirjoja, ovat olleet ihmeissään siksi, että niistä puuttuvat pahan olon ilmaisut. Heidän muistonsa tuolta ajalta kertovat toista (Widerberg, 1995).<sup>11</sup> Häpeän tunteella on taipumus lamaannuttaa kokijansa ja tukahduttaa valmius toimia itsensä puolustamiseksi. Juuri tähän häpeän voima perustuu. Aikuinen kuitenkin pystyy tiedostamaan, että koulun järjestykset olivat osaltaan vaikuttamassa häpeän syntyyn. Vaikka muisto saattaa yhä herättää kärsimystä, kokemuksesta voidaan jo etääntyä. Tosin lapsuudenkokemusten joukossa saattaa olla niin syvältä koskettavia häpeän kokemuksia, että niitä ei edes muisteta<sup>12</sup>.

## “Kuvittelin olevani kohtalaisen hyvä liikunnassa...”

Vammainen lapsi tulee tietoiseksi vammastaan koulussa (Junkkari 1992, 61). Koululiikunta tekee hänen vammastaan kaksinkertaisen merkittävän. Lihavat, laihat tai kömpelöt ovat koulun käytännöissä vammaisiin verrattavia. Koululiikunnan määrittelemän ruumiin rajat ovat tarkoin pürretyt. Loppujen lopuksi kukaan ei täysin sovi näihin rajoihin.

Kuvittelin olevani kohtalaisen hyvä liikunnassa, olin itsevarma ja minulla oli paljon kavereita kunnes... Hiihtokilpailut (ilmeisesti toisella luokalla) muuttivat kaiken. Hiihdin lujaa ja tulin maaliin – toiseksi viimeisenä. Uskomatonta mutta sinä hetkenä syntyi kastijako, joka säilyi oikeastaan lukion loppuun saakka oman luokkani sisällä. Muodostuivat Johtajat, Myötäläijät ja Rupusakki eli Nynnyt (nyn-

nyt ainoa ryhmä joka mainittiin ääneen) täysin urheilussa menestymisen perusteella. Uudet kilpailut tai muu menestys (ei koulumenestys – se oli nykyjen pingottamista) saattoivat siirtää joitakin Rupusakista Myötäliljoihin, mutta se oli harvinaista. (KL)

Tämä muisto – joka ei ollut ainoa laatuaan – kertoo, ettei liikuntatunteja koettu pelkästään piristykseenä ja voimistamisena raskaiden lukuaineiden välissä. Liikuntamenestystähän ei yleensä pidetä ratkaisevan tärkeänä koko koulunkäynnille. Niinpä se on saanut kevyen kouluaineen leiman. Liikunnanopettajien on nähty painivan kevyemmässä sarjassa kuin lukuaineiden opettajat. Dualistisen ja hierarkisen ajattelumme mukaan järjen kehittämiseen liittyvät kouluaineet ovat arvostetumpia kuin ruumiin kehittämiseen liittyvät. Mutta myös ruumiiden kautta piirretään eroja, jotka voivat olla erilaisia kuin muissa koulun käytännöissä mutta eivät suinkaan vähemmän merkitseviä.

Urheilukilpailuissa sijoittuminen nähtiin eräessä muistossa osaksi sisäänajoa koulun järjestyksiin. Opettajan suosioista tapeltiin ja keinona käytettiin myös toisten alaspainamista. Kilpailut järjestelivät tyttöjen välisiä suhteita. On selvää, että tytöt olivat kotitautansa – urheiluvälineiden ja kannustuksen kautta – ja liikunnallisten taitojensa suhteen eriarvoisessa asemassa tässä kilpailussa. Paitsi tyttöjen keskinäisiä eroja, liikunnassa luodaan myös sukupuolten välisiä eroja.

Mieleenjäävintä oli kun kerran voitin kansakouluni maastojuoksun. Vaikka koulu oli pieni, juoksijoiden joukossa olivat myös pojat, ja osa heistä oli vanhempia kuin minä. Olin tosi ylpeä, ja pojat olivat tosi harmistuneita, ja ilmaisivat sen selkeästi. He myös lupasivat etten koskaan enää voita. En tiedä pinnistivätkö he erityisesti, vai uskoinko minä itse että samainen ei voi enää toteutua. Sen jälkeen en enää voittanut joitain minua vanhempia poikia. (KL13)

Poikien voittamiseen urheilussa liittyy jotain suurta ja mystistä. Naiset, jotka ovat sen kokeneet, muistavat sen loppuikänsä – minä ainakin muistan. Urheilussa vallitsee vieläkin tiukka sukupuolierottelu, joka on alkanut purkautua monilta muilta elämän alueilta. Lisäksi syvään iskostuneet sukupuolieron biologiset selitysmallit kieltävät tyttöjen ja naisten parimmuuden fyysisissä suorituksissa. Useimmat tytöt ymmärtävätkin peräytyä hyvissä ajoin loukkaamasta miehisten reviirien rajoja. Missään muussa kouluaineessa rajat sukupuolten välillä eivät ole yhtä tiukat kuin liikunnassa.

Jotkut tytöt piirtävät itse ruumiiseensa tiukan eron maskuliinisuuden ja feminiinisuuden välille. Eräs muistelija kertoi olleensa urheilullisesti lahjakas, mutta alkaessaan naisellistua hän koki juoksun, pituushypyn ja pesäpallon liian maskuliiniseksi lajeiksi. Maskuliinisuuteen ja urheiluun hän liitti aggressiivisuuden, jota hän ei nähnyt omana ominaisuutenaan.

Yläasteella mukaan kuvioihin tulikin sitten valtakunnalliset kilpailut, sillä yläasteen liikunnanopettajamme oli erittäin aktiivinen naisvoimistelun kannattaja ja valmensi Suomen huippuluokkaa olevia naisvoimistelija ryhmiä. Joten meidän kouluun siten kerääntyi “hänen” tyttänsä ja nämä voimistelijat olivat sitten hyviä muissakin liikuntalajeissa ja muutenkin hyviä muissa kouluaineissa. (K1.2)

Liikunnanopettajalla on valtaa suoraan oppilaiden ruumiisiin. Siksi he herättävät voimakkaita tunteita. Jotkut opettajat eivät olleet jättäneet epäilyille sijaa suosikkilistastaan; erot opettajan harrastaman lajin mukaan olivat julkisesti nähtävillä. Toisessa muistossa kerrotaan paikallisessa urheiluseurassa harjoittelevista koripallotyttöistä, jotka saivat määrätä tuntien tahdin opettajan katsellessa sivusta. Muistelija kertoo kokeneensa monia nöyryyttäviä hetkiä vaihtopenkillä istuessaan tai vieläkin nöyryyttävämpiä hetkiä jou tuessaan kentälle koripallotyttöjen tallottavaksi.

Koulumuistoissa osattiin määrittää tarkkaan koulu liikunnan haluama ruumis. Se määriteltiin sekä vaatimuksina, joita ei koulussa koskaan sanottu ääneen, että havaintoina omasta kelpaamattomuudesta. Normit kohdistuivat ulkonäköruumiiseen ja liikuntataitoihin.

Koulussa halveksittiin tai pikemminkin säällittiin niitä tyttöjä, jotka olivat huonoja liikunnassa. Pullerot ja hitaat jäivät aina viimeiseksi jäljelle, kun valittiin pesäpallo- tai muita joukkueita. Toisaalta erittäin liikunnallisia tyttöjä pidettiin vähän miesmäisinä, eikä sekään ollut oikein hyvä, jos oli sellainen. (KL)

Minulla ei ollut asemaa eikä liittolaisia kun en osannut tehdä edes kärrynpyörää suurin polvin. Mutta edes tällaisilla liikuntatunneilla en ollut se huonoin, sillä en ollut lihava. Lihavat tytöt, joiden kömpelyys oli toisenlaista olivat kaikista yksinäisimpiä. (KL)

Koululiikunnassa ei saanut olla “pullero”, “hidas” tai “erittäin liikunnallinen”. Liiallinen liikunnallisuus samastui miesmäisyyteen. 1930-luvulla koulua käynyt nainen muisteli, että häntä ei huolitettu pelijoukkueeseen, koska hän oli liian aktiivinen ja hyvä pelaaja. Koululiikunnan järjestykset sisältävät vaatimuksen jatkuvasta tasapainoilusta “sopivan” osaamisen ja “sopivan” ruumiinmuodon omaamisen kanssa.

Koululiikunta luokittelee lihavat tytöt kaikkein alimpaan kastiin. Tässä kastissa olevat ovat kaikkein yksinäisimpiä. Anja Kaurasen (1995, 123-124) kirjan päähenkilö ystäväystyi kahden lihavan tytön kanssa, jotka olivat “hyviä oppilaita mutteivät kuuluneet patsaidenkerääjiin”. Ystävyys näiden tyttöjen kanssa auttoi hänet näkemään “maailmaa läskien läpi”. Hän sai nähdä, että tehokkaampaa eristysainetta ilosta, nautinnosta ja rakkaudesta ei ole keksitty kuin naisen vääraän paikkaan sijoittunut rasvakudos.



## Sisua, kultaa ja kyyneliä<sup>13</sup>

Kun muutin murrosikäisenä maalaisoppikoulusta arvostettuun kaupungin kouluun, koin olevani pohjasakkaa itsevarmojen ja kypsien luokkatoverien seassa. Mutta olin hyvä urheilussa. Heti ensimmäisenä syksynä voitin kouluvälisissä pikajuoksun ja pituushypyn ja huomasin arvostukseni nousseen. Arvostuksen nousu ei toki ollut ristiriidatonta; urheileva tyttö oli kummajainen vielä 1960-luvulla.

Koululiikunta ei ollut kaikille muistelijoilta pelkkää piinaa ja häpeää. Kärsimyspuheen lisäksi luen muistoista muunkinlaisia mukaanmenoja järjestyksiin. Häpeällä sidottut ovat niitä, jotka ovat ehkä eniten rüppuvaisia järjestyksistä. Häpeän tunne koko itseä koskevana ei anna mahdollisuuksia etäännyttämiseen. Häpeällä sidottuihin verrattavia ovat (yli)tunnolliset, jotka yrittävät pakonomaisesti suoriutua kaikesta, mikä eteen asetetaan. Liikunnan avulla itsetuntoaan tai heikkoa menestystään muissa aineissa kompensoivat ovat myös melko rüppuvaisia järjestyksistä. Mutta se ero kompensoivilla on häpeän ja tunnollisuuden kautta sitoutuneisiin, että he hyötyvät eniten järjestyksistä. He pystyvät koululiikunnan avulla liikuttamaan koulun muita järjestyksiä.<sup>14</sup>

“Pois alta, pikajuna tulee.” Se olin minä! “Tulepa näyttämään tämä liike esimerkiksi muille...” Tarkemmin ajatellen koululiikunta on näytellyt hyvin tärkeitä roolia elämässäni. Liikunnan välityksellä olen aikoinani saanut kokea pätemisen tunnetta ja kompensoida heikon itseluottamukseni aiheuttamaa alemmuudentuntoa. (KL)

Koululiikunnan järjestysten liikuttajiin kuuluvat kapinoitsijat. He pystyvät myös aika ajoin etäännyttämään järjestyksistä. Mutta toisaalta järjestykset ovat heille haaste, joten he ovat myös sidoksissa niihin. Muistoista ei löytynyt kovin monta ulkoisesta kapinoinnista kertovaa. Sisäisestä kapinoinnista

on esimerkkinä muisto, jossa kerrotaan opettajan käsiksi käymisen aiheuttamasta vihasta. Suorasta vihanilmaisusta tai vastaansanomisesta ei muistoissa kerrottu.

Pinnaaminen liikunnasta tapahtui helposti vielä siihen aikaan kun kuukautisten takia sai vapautusta. Tämä käyntö, joka teki myöhään tai aikaisin kuukautisensa saaneet näkyviksi, soi myös mahdollisuuden ottaa omaa tilaa.

Jumppatunnilla istumiset olivat sinänsä eräitä koulun parhaimmista hetkistä. Kudoimme ja juttelimme. Joka neljäs viikon jumppatuntien jättäminen väliin oli meille itsensänselvä oikeus. Jos kuukautiset olivat päivinä, jolloin ei ollut jumppaa, istuimme seuraavan viikon jumppatunnit. (MRRki)

Sääntöjen rikkomiset – ne vähäiset joita muistoista luin – olivat jääneet hyvin mieleen. Eräs muistelija kertoi tapauksesta jolloin hän oli suunnistustunnilla etsittyään turhaan rastia liftannut ystävänsä kanssa pois metsästä. Luokkatoverit kantelivat opettajalle ja kertoja sai jälki-istuntoa. Hän ei ollut siitä yhtään katkera, päinvastoin: “kahdelle hyvin menestyvälle ‘kiltille’ tytölle jälki-istunto oli ihan tervetullut seikkailu”. He myös ottivat tapahtumasta kaiken irti: “Jälki-istuntoa ennen ja sen jälkeen oli kiva käydä baarissa suurieleisesti tupakalla.” Tässä muistossa otetaan mittaa koulun järjestyksistä ja tunnetaan jännityksen hurmaa seikkailusta kunnon tytön ja kapinoitsijan roolin välillä.

Liikuntatunnit tapahtuvat erilaisessa tilassa kuin muut tunnit. Vaikka nämä tilat altistavat ruumiin nähdyksi tulemiselle, ne tarjoavat paikan erilaisille ruumiinilmaisuille. Voihan pulpetista irtipääsemisellä olla myös vapauttava vaikutus. Suunnistus metsässä antoi virikkeen omatoimisuuteen. Joskus voimistelusalin tila riittää kipinän antamiseen luovien voimien esiinpääsulle.

Liikuntatuntien alussa pidimme ystäväni kanssa kaikenlaisia showta. Muistan esim. laulaneemme suurella (tarkoituk-

sellisella) päätöksellä ja teatraalisuudella ja korostetuilla liikkeillä Mariaa. Olimme molemmat aika hyviä laulajia, ja muistan muiden kerääntyvän meitä katsomaan – se oli mielestäni hauskaa. Kontrolloituun liikuntaan kytkeytyi siis myös epävirallista vapaata kehon käyttöä – tilaa olla ja toimia. (KL)

Miten paljon järjestyksistä voi päästä irti ja toteuttaa omia tarpeitaan? Pärjääminen liikunnassa ei välttämättä ole kompensointia, vaan se voi olla myös nauttimista omista taidoista ja aitoa kiinnostusta omaa ja yleensä ihmisen fyysisyyttä kohtaan. Aineistostani löytyi yksi kertomus, josta luen nuoren kertojan intensiivistä läheisyyttä omaan ruumiiseen. Hän ottaa tiedollisesti selvää sen toiminnasta ja nauttii liikkumisesta monipuolisella tavalla. Kertoja on lahjakas liikunnassa, mutta hän ei tyydy pätemään pelkästään suoritustensa kautta, kuten seuraava lainaus kertoo:

Liikunta ja ruumis olivatkin yksi harrastukseni painopiste. Yritin ymmärtää ruumistani ja saada sen toimimaan mahdollisimman tehokkaasti. Kilpaurheilulla ei enää ollut merkitystä, ruumiin kehittäminen ja sen ulottuvuuksien testaaminen oli tärkeintä. (KL)

Koululiikunnan järjestykset antavat kertojalle perustan ja ponnahduslaudan. Hänen omalla aktiivisuudellaan, työskentelyllä oman ruumiinsa kanssa, on kuitenkin ratkaiseva merkitys itsetuntemuksen ja nautinnon syntymiselle.

## **Koululiikunnan ahdistava diskurssi**

Yksittäiset koululiikuntamuistot kertovat voittopuolisesti häpeän, pelon ja ahdistuksen kokemuksista. Nämä syntyvät nähdyksi tulemisesta pakottamisen, kilpailun ja vertailun kautta. Tuloksena on ruumis, joka on jatkuvassa tule-

misen tilassa, “ei-koskaan-tarpeeksi-hyvä”. Keräämäni koulumuistot kertovat vain harvassa tapauksessa onnistuneesta peilauksesta, jonka tuloksena saattaa kehittyä luja tunto ruumiillisuudesta. Näissä muistoissa ei kuvattu hetkiä, joissa toteutuisi sosiaalisuus, vastavuoroisuus ja toisen kanssa oleminen, jotka ovat tyttöjen kehityksessä tärkeitä elementtejä (Gilligan 1982). Päinvastoin oppiaineen luonteeseen kuuluva kilpailu ja vertailu taidoissa sekä piilopetussuunnitelmaan kuuluva kilpailu ja vertailu ulkonäöllä luovat ja ylläpitävät tehokkaasti eroja. Nancy Lesko (1988) on sitä mieltä, että ruumiin opetussuunnitelma syventää erilaisten feminiinisyksien rakentamisen vastakohtaisuuksia ja liittää ne tiiviisti tyttöjen identiteetin rakenneosiksi – koulussahan ollaan juuri tärkeässä identiteetin rakentamisen vaiheessa. Siksi ruumiin opetussuunnitelma on eräs vaikuttava uskon horjuttaja naissolidarisuuden toteutumisella, sanoo Lesko.

Nostin häpeän kokemuksen keskeiseksi järjestyksiin sitomisessa. Häpeän voimalla on kauaskantoiset vaikutukset naiseksi kasvamisen prosessissa. Se pitää naisia nöyrinä ja alistettuina sekä kyvyttöminä saamaan omaa ääntään kuuluviin. Muistoissa puhuttiin myös pelkäämisestä. Vaikka johonkin liikuntalajiin kohdistuneella pelolla oli koko koulupäivää leimaava vaikutus, siitä ei pystytty puhumaan kenellekään – ei ehkä edes tunnustettu itselleen ennen kuin aikuisena. Kun lapsi joutuu kieltämään omia tunteitaan, yhteys näihin tunteisiin rupeaa katkeilemaan.

Koska koululiikunta perustuu kilpailuun ja vertailuun, toimivat ulkoiset suoritukset eivätkä omat sisäiset halut ja tarpeet mittapuuna. Suoriutumisen pakkoihin mennään mukaan, vaikka omat taipumukset ovat niitä vastaan, kuten telinevoimistelusta sekä joukkue- ja kestävyyslajeista saadut kokemukset osoittavat. Pelkonsa ilmaisija joutuu tässä systeemissä pakosti kaiken hyväksynnän ulkopuolelle. Vielä pahemmin kävisi vihansa ilmaisijalle, sillä hän rikkoisi eniten naisille sallittua tunteiden skaalaa (Nykyri 1997). Hä-

peän tunne on tunteista vaikeimmin lähestyttävä siinä mielessä, että koko itseä koskevana ja syvästi ruumiillistuneena sitä on vaikea verbalisoida. Muistojen kautta naiset pystyivät purkamaan liikuntatunnilla kokemiaan pahoja oloja. Verbaalinen ilmaisu on ensimmäinen askel häpeän ja muiden vaikeasti lähestyttävien tunteiden käsittelyssä.

Onko pahoista oloista puhuminen koululiikunnan yhteydessä kuitenkin "vain" yleinen puhetapa? Eräs koululiikunnasta kirjoittanut väittää: "...mulle on jäänyt sellainen kuva, että olisi olemassa jokin normi, jonka mukaan koululiikuntamuistojen tulisi aiheuttaa kaikille kauheita 'angsteja'." Jos väite pitää paikkansa, diskurssin tehtävä voisi olla kahdenlainen. Ensiksikin se kahlitsee: meidän pitää valittaa. Koululiikunnasta nauttineet kokevat ehkä valittamispakon ahdistavana. Toiseksi se vapauttaa: me saamme valittaa. Aina valittaminen ja häpeän kokemuksista kertominen ei ole kuitenkaan helppoa; häpeä saattaa olla ruumiillistunut syvälle ja siitä puhuminen on silloin uhkaavaa. Seuraava muisto pitää sisällään oletuksen koululiikunnan angstisesta diskurssista, joka alkaa murentua muistelijan kirjoitettua kokemuksistaan.

Minusta tuntuu kummalliselta, että muisteluni ovat näinkin positiivisia. Kävelyjen tylsyyden muistan elävästi. Minulla on kuitenkin sellainen tunne että kaikki muu rutiinimainen voimistelu on jäänyt täysin unholaan. Ehkä muistot ovat positiivisia, koska lähtökohtani oli, että kaikki oli varmaan aika tylsää. Kun muistot eivät tuoneetkaan kovinkaan paljon tylsyyttä esille, väritän ne positiiviseksi. Ei sen puoleen, muistan kyllä elävästi muiden tuntien tylsyyden, joten oletan edelleen että liikuntatunnit olivat kyllä miellyttävämpiä kuin monet muut tunnit. (KL)

Angstinen diskurssi nousee erityisesti näkyviin silloin, kun poimitaan muistoja yksittäiseen tarkasteluun. Kun koululiikuntahistorioita luetaan kokonaisuutena, näkyviin tulee koko prosessi, ja kokemukset koululiikunnasta asettuvat

kontekstiin. Muistot värittyvät useimmiten sen mukaan, millainen liikunnanopettaja on eri vaiheissa ollut. Vaikka kertomukset ovat yleissävyltään angstisia, niistä löytyy myös jokunen positiivinen muisto. Olen käsitellyt muistoja irrallisina, koska irrallisten tapausten kertominen on tyypillistä arkipäivän vuorovaikutusta. Kun koulua muistellaan arkipäivän sosiaalisissa tilanteissa, muistelemisella on usein angstinen sävy. Leila Simosen (1995, 74) muistelutyön ryhmässä ihmeteltiin sitä, “missä ovat valitsijat ja ensiksi valitut muistoiheen?”

Koska “valitsijoita ja ensimmäiseksi valittuja” on pakko olla muistelijoiden joukossa, heidän vaikenemiseensa on omat syynsä, joita en tässä pohdi. Valittamisen tarve on sinänsä mielenkiintoinen ilmiö. Tämän tarpeen syntyyn saattaa löytyä selitys nähdyksi tulemisen kaipuun ja koululiikunnan käytäntöjen yhteentörmäyksestä. Koululiikunnasta puhuttaessa ei kuitenkaan panna itsestä niin suurta osaa likoon kuin puhuttaessa nähdyksi tulemisen toteutumisesta suhteessa lähi-ihmisiin. Siksi koululiikunnasta voidaan valittaa paljastamatta kaikkea nähdyksi tulemisen tarpeestaan. Kuitenkin havainnoijan kaipuu kuuluu Janet Adlerin (1987) mukaan länsimaisen ihmisen elämään. “Me näytämme haluavan, syvästi haluavan tulla nähdyksi sellaisena kuin olemme. Me haluamme tulla tarkkailluiksi. Pohjimmiltaan me haluamme itse havainnoida, rakastaa toista”, sanoo Adler.

## Viitteet

<sup>1</sup> Laine on havainnoinut yhden koulun järjestyksiä. Muualla samoihin aikoihin tehdyissä etnografisissa tutkimuksissa (Gordon & Lahelma 1996; Gordon & Holland & Lahelma 1997) ei ole havaittu oppilaiden liikkuvuuden lisääntyneen luokkien sisällä; sen sijaan oppilaat liikkuvat, varsinkin yläasteella luokasta toiseen. Olen ottanut Laineen havainnon keskustel-

tavaksi, koska katson että oppilaiden liikkuvuuden lisääntyminen ei ole itsestään selvästi tavoiteltava asia, sillä tilan käyttöön liittyy hierarkioita ja eroja.

<sup>2</sup> Esimerkiksi länsimaiselle ihmisille tyypillisten asentojen ja liikkeiden omaksumisen voi parhaiten todeta yrittämällä omaksumaa toisenlaisia liikeratoja. Olen kirjoittanut itämaisessä tanssissa syntyvistä ristiriidoista länsimaisen naisen tavalle käyttää lantiotaan (Kosonen 1987).

<sup>3</sup> Tilanne on muuttumassa. Viime aikoina tila-aika -ulottuvuus on huomioitu monessa feministisessä tutkimushankkeessa ja kirjallisuudessa. Aivan kuten 'ruumis' oli jokin aikaa sitten tutkimuksen muotisana, nyt se alkaa olla 'tila'.

<sup>4</sup> "Minun ruumiini" voi kertoa myös tapahtumasta, jossa ruumis on objektivoidu, esim. joutunut seksuaalisen häirinnän kohteeksi.

<sup>5</sup> Salaamispakosta kertovat terveyssidemainokset, jotka kilpailevat sillä kenen tuotteet ovat huomaamattomimmat ts. ohuimmat.

<sup>6</sup> Elina Lahelma näki tässä paitsi harjoittelua tulevaa naisen elämää varten myös esimerkin siitä, että koulussa voidaan ylipäänsä puuttua kaikkeen yksityiseen.

<sup>7</sup> Jäämistä peilausvaiheeseen (tai narsismi-vaiheeseen, ks. Levin 1991) on psykoanalyttisessä perinteessä usein pidetty regressiona, ja sen on katsottu kuvaavan tyttöjen kehitystä. Hierarkia perustuu käsitykseen, jonka mukaan riippumattomuutta pidetään korkeimpana tavoittelemisen arvoisena tilana. Riippuvuus muista ihmisistä, jota nähdyksi tuleminen tarvekin on, edustaisi täten lapsenomaisuutta ja heikkoutta.

<sup>8</sup> Häpeän tunteen alkujouret juontavat psykodynaamisen teorian mukaan vauvaikään. Vauva on täysin riippuvainen yhteyden säilyttämisestä hoitajaansa. Häpeä-nöyryytsreaktio edustaa epäonnistumista tai puutetta tämän yhteyden toimivuudessa, kun vauvan hymyyn tai katseeseen ei vastata. Kun vauva riiputtaa päätään tai katsoo pois päin häpeäreaktion ilmauksena, se ei tarkoita, että hän olisi tietoinen torjunnasta; se ilmaisee kontaktin katkeamista. (Bash Sedwickin 1993,5 mukaan) Häpeä-nöyryyts -reaktio aikuisiässä johtuu kyvyttömyydestä herättää toisen ihmisen positiivisia reaktioita. Reagoinnin synnyttämä pinnallisuus muistuttaa varhaisimmista

ajoista, jolloin tällainen tila ei ole ainoastaan epämukava vaan uhkaa itse elämää.

- <sup>9</sup> Tanskalainen kulttuurihistorioitsija Niels Kayser Nielsen näkee hoikkuuden tyrannian 1980-luvun ruumiillisuuden yhdeksi hallitsevaksi käsittämistavaksi. Sen sijaan 1970-luvulla pyrittiin 'luonnolliseen' ruumiiseen, ja 1990-luvulla taas on vallalla pluralistinen näkemys: jopa lihava nainen sallitaan TV-sarjan hahmoksi. (Veijola & al. 1995, 59)
- <sup>10</sup> Pohjoisamerikkalainen, suomalaisen kanssa naimisissa oleva nainen kadehti suomalaista tapaa olla alasti pukuhuoneessa. Mahdollisuus vertailuun tarjosi hänelle vapauttavan kokemuksen: täydellistä naisruumista ei ole olemassa. (Veijola & al. 1995, 60)
- <sup>11</sup> Karin Widerberg (1995, 25) ihmettelee tuskallisten tunteiden puuttumista päiväkirjoistaan, vaikka hän muistaa esimerkiksi ulossulkemisen kehittymättömien rintojen vuoksi.
- <sup>12</sup> Helen Block-Lewis (1989, 193) näkee ohittamisen yleisenä strategiana selvitä tuskallisen häpeän tunteen kanssa; tunteen kehittyminen estetään alkuunsa.
- <sup>13</sup> Erään koululiikuntakertomuksen otsikko.
- <sup>14</sup> Rajat näiden kolmen luokan (häpeällä sidotut, (yli)tunnolliset ja kompensoijat) välillä on liukuva ja siirtymiset luokasta toiseen mahdollisia.



### III

## IHMISUHTEIDEN TILAT



Oikeastaan koulun ihmissuhteista ei voi puhua erikseen, koska suhteet kuuluvat kaikkeen mitä koulussa tapahtuu. Koulutyttö rakentaa subjektiuttaan aina yhteydessä muihin ihmisiin. Tässä osastossa luen muistoja, joissa ihmiset ovat varsinainen muistelun kohde.

Koulumuistoissa ihmisillä – opettajilla, ystävillä ja kavereilla – oli suuri sija. Moni oli sitä mieltä, että “kavereiden tähdenhän sitä koulua käytiin”. Ystävyyksien säilyminen kouluajan jälkeen koettiin tärkeäksi. Suhde opettajiin ja poikiin koettiin ambivalentiksi verrattuna tyttöjen välisiin ystävyysuhteisiin. Jotain näistä kaikista suhteista kuitenkin haettiin ja jotain saatiin. Koulun ihmissuhteita pidetään usein niin itsestään selvinä, että ei pysähdytä kurkistamaan niiden taakse. Niistä puhuminen itsestään selvää tasoa syvemmältä – mikä edellyttää omien kaipuiden ja pettymysten tunnistamista – tekee meidät haavoittuviksi. Toisten ihmisten tarvitseminen nähdään heikkoutena individualistisessa kulttuurissamme.

Se, miten koulussa toisten kanssa ollaan, mitä heiltä odotetaan ja mitä heille annetaan, on yhteydessä kodin ihmissuhteisiin. Juha Siltalan (1994) väitteen mukaan kouluunmeno merkitsee siirtymistä tutusta helvetistä tuntemattomaan helvettiin. Tällä hän tarkoittaa analysoimiensa miesten elämäkertojen pohjalta tehtyjä synkkiä johtopää-

töksiä kodin tukahduttavien ja turvattomien suhteiden ilmenemistä myös koulussa: opettajat nöyryyttävät ja kaverit pilkkaavat. Keräämissäni koulumuistoissa ihmissuhteet näyttäytyvät muinakin kuin “helvetillisinä”; löydän niistä monia erilaisia piirteitä, joita yleensä suhteista haemme.

Seuraavassa luen koulun ihmissuhteista ja pohdin, millaisia eri ulottuvuuksia naiset tuovat esiin puhuessaan opettajistaan, ystäivistään ja kavereistaan. Kerrotaanko muistoissa seuraavista ihmissuhteiden puolista, joita tarvitsemme selvittääksemme sekä fyysisesti että psyykkisesti: tarvitsemme kannattelua, kiinnipitoa ettemme kaadu; tarvitsemme toisten tukea ja rohkaisua; tarvitsemme toisia olemaan luotettavia kiinnitymishahmoja jotka ovat paikalla meitä varten; tarvitsemme toisia tunnistamaan ja arvostamaan meitä, auttamaan luomaan oma käsityksemme todellisuudesta; tarvitsemme toisia, joihin ihanteemme ruumiillistuvat saadaksemme vaikutteita ja oppiaksemme kuinka elää; tarvitsemme toisia huolehtiaksemme heistä, tarjotaksemme heille mitä he tarvitsevat. (Josselson 1996, 196)

Ihmissuhteiden tilat, jotka muotoutuvat suhteiden erilaisissa ulottuvuuksissa, ovat aina vallankäytön tilaa. Kulkiessani näissä tiloissa kiinnitän huomiota erityisesti sukupuolieron ja vallan yhteenkietoutumiseen.

## 9

# LÄSNÄOLEVAT AIKUISET JA SUHTEIDEN ULOTTUVUUDET

**A**rkimuistelussa opettajat tuodaan usein esiin jonkinlaisina hirviöinä, jotka harrastavat oppilaiden kiusaamista. Muistelutyön ryhmässämmekin innostuttiin välillä kilpailemaan kokemuksilla kauhuopettajista. Samoin koulu liikuntakirjoituksista löytyy paljon kuvauksia sadistisista opettajista. Yleensä kun muistelussa mennään syvemmälle, opettajien kuva monipuolistuu. Mutta miksi mielellään jaetaan yhdessä pahoja kokemuksia? Eräs tulkinta on se, että kokemusten purkaminen liittyy sosiaaliseen tilanteeseen ja ennen kaikkea haluan tulla huomatuksi kokemustensa kautta. Eli kertominen itsessään hoitaa yhtä ihmisuhteissa saatua haavaa, tarvetta tulla nähdyksi ja arvostetuksi omine kokemuksineen. Purkausten sisältö kertoo minulle pettymyksistä opettajasuhteissa. Koska pettymyksen takana on odotus, kysyn mitä opettajilta on odotettu.<sup>1</sup>

## Tunteiden viesti

Kyky tuntea ja ilmaista tunteita on liitetty naisisiin ominaisuuksiin. Kuitenkin miesten kirjoittamissa elämäkertoista (esim. Siltalan 1994 käsittelemässä) voi lukea monista tunteista, esim. nöyryytyksestä, katkeruudesta ja pelosta. Miksi näihin tunteisiin ei haluta sitten kiinnittää huomiota psykoterapian ulkopuolella? Elämäkerrassa ilmaistut tunteet selitetään pelkästään yksilöhistoriallisesti eikä nähdä niissä ilmauksia yhteiskunnallisista epäkohdista. Ehkä pois-sulkeminen liittyy siihen, että tunteet on länsimaisessa ajattelussa nähty järjelle vastakohtaisina ja siksi epäluotettavina tietämisen kannalta (Heinämaa & Reuter 1994, 4-6).

Lisäksi tunteiden ilmaiseminen on normitettua ja sukupuolitettua (Campbell 1994). Eri aikoina on ollut sopiva tapa ilmaista tunteita, kummallekin sukupuolelle omansa. Normeihin kuulumattomat ilmaisutavat ovat joutuneet alaspainetuiksi ja niiden viesti torjutuksi. Olen halunnut kuunnella muistoihin sisältyviä tunteita ja yrittänyt ymmärtää niihin kätkeytyviä viestejä, joita pidän ilmauksina koulun järjestyksistä. Näitä luovat myös opettajien ja oppilaiden väliset suhteet.

### *Pelko*

Opettajia pelättiin monista eri syistä. Eläkeläisnainen kertoi pelänneensä yleensä auktoriteettihahmoja, sekä opettajia että vanhempia. Pelko aiheutti fyysisiä oireita ja esti ajatuksen juoksun. Jatkuvassa pelossa eläminen oli muistoissa harvinaista. Sen sijaan oli yleistä pelätä jotain tiettyä opettajaa; opettaja saattoi käyttäytyä äkkipikaisesti tai oppilaita halveksien ja nöyryyttäen. Opettajaa pelättiin myös ruman ulkonäön takia. Eräässä muistossa ennen pelottava opettaja muuttui yhdessä hetkessä ei-pelottavaksi.

Mä muistan meil oli keskikoulussa ruotsinope, se oli oikein kovis, nuori nainen ja kovis, ja sitä pelättiin. Ja sitte sen...se oli niin yllättävää, ku sen koira kuoli ja kaikki ties että nyt se koira kuoli, se itkee siellä, itki kaks koulupäivää siellä luokassa. Se oli siellä koulussa, se itki, ja sitte se rupes kovikseks taas (naurua). Mutta se suhde ei ollu enää samanlainen sen itkemisen jälkeen.

– Mikä siinä muuttu?

No se et sitä ei enää pelätty.(MROke)

Tämä muisto määrittelee pelkoa aiheuttavan opettajan kovikseksi. Minkälainen on kovis? Kovistyyppi tuo mieleen oman herkkyuden kieltämisen: ei saa näyttää tunteitaan, tuntee myötätuntoa itseään ja muita kohtaan. Kovis on kovettanut itsensä, tullut kyyniseksi ja haluaa pysyä etäisenä kavereilleen tai lähimmilleen. Muiston opettaja sopii hyvin tähän kuvaan. Hän ei päästä lähelleen ihmisiä, mutta sen sijaan kyllä koiran. Koiran kuolema kuitenkin aiheuttaa murtuman koviksen kuoresta; koviksesta tulee pehmis.

Opettajan ankaruus ja kovuus aiheuttaa pelkoa. Käsitelen toisessa yhteydessä kurinpidon ja tytön autonomian yhteenliittymistä. Pelon taakse kätkeytyy monia eri odotuksia opettajasuhdetta kohtaan: tarve tulla pidetyksi kiinni ja kiinnittyä, kokea nähdyksi tulemista ja arvostusta sekä saada huolenpitoa. Kovisopettajalta puuttuu näitä kaikkia kykyjä, koska hän pysyttelee etäällä eikä antaudu suoraan kontaktiin.

## *Katkeruus*

Katkeruus opettajaa kohtaan liittyi suureksi osaksi epäoikeudenmukaiseen kohteluun. Katkeruus ja pelko sekoittuvat usein muistoissa yhteen; mikä kouluaikana on herättänyt pelkoa, herättää tänään katkeruutta.

Yläaste alkoi painajaismaisesti ja yhtä painajaista, vatsakipua ja päänsärkyä se oli loppuun asti. Luokanvalvojamme ja

liikunnanopettajamme oli pieni, terävähampainen, alemmuuskomplekseista lakimiesmiehensä rinnalla kärsivä sadistinen kolmikymppinen hirviö. Jo ensimmäisenä koulupäivänä hän väänsi sukunimeni (...) ja S:nä pysyin koulun loppuun saakka. Minulla oli autokolarin jäljiltä side toisen silmän päällä, ja siksi kai hän otti minut erityisen huomion kohteeksi ja kysyi virnistellen, mikä S:n silmää vaivaa. Kaikki nauroivat. (KL)

Tässä muistossa katkeruus liittyy opettajan pilkalliseen asenteeseen. Muistelija ymmärtää, että opettaja on kärsinyt alemmuuskompleksista, mutta luen muistosta, että ymmärrystä ei ole seurannut anteeksianto. Opettaja nähdään vieläkin terävähampaisena sadistisena hirviönä – joka syö suuhunsa?

Nimenväännön kohteeksi joutuneen muistelijan kokemus on lähellä muistoissa yleistä katkeruuden aihetta, nimittäin syrjityksi joutumista ja suosikkijärjestelmän ylläpitoa. Monissa muistoissa puhuttiin “pärstäkerroinsysteemistä”. Katkeruutta oli herättänyt jopa se, että oli itse päässyt suosikkiasemaan. Kun kerran oli osoittautunut hyväksitty oppilaaksi, maine pysyi teki mitä tahansa. Muistelutyön ryhmässä äänessä olivat naiset, jotka olivat pärjänneet koulussa eivätkä olleet joutuneet systemaattisen syrjinnän kohteiksi esimerkiksi sosiaalisen taustan takia. Satunnainen epäsuosioon joutuminen liittyi poliittiseen aktiivisuuteen. Tämä ei tietenkään lievennä muiston kirvelevyyttä. Seuraavan muiston kertonut nainen ei ollut pystynyt kulkemaan vanhan koulunsa ohii viime aikoihin asti tuntematta pahaa mieltä.

...ja mullepa kävi niin, että mä jouduin konfliktiin opettajan kanssa. Ja vieläki mulle tuli sellanen paha mieli ku, et ku musta se oli hirvee väärinkäsitys. Et se ei vaan halunnu ymmärtää, jostain syystä se ei ymmärtäny mistä oli kysymys, ja mä koin et mua kohdellaan tosi epäoikeudenmukaisesti. Mä oon vieläki siitä pahoillani, pitkään oon ollu



hyvin pahoillani. Sitä ei voinu mitenkään korjata, sitä väärinkäsitystä. Ja sit mulle kävi niin, et kun mä olin joutunu konfliktiin rehtorin kanssa, joka oli nainen ja lestadiolainen, jolla oli hurjasti valtaa koulussa just silloin, niin mun kaikki numerot laski, se oli ihan samantekevää et opiskelenks mä vai en. (MROke)

Systemaattisen syrjinnän kohteeksi oli joutunut kaksi vanhemman ikäpolven naista. Toisella heistä oli katkeria kokemuksia sosiaalisen taustan vaikutuksista. Kerran hän sai huonomman numeron kuin ylemmästä sosiaalisesta luokasta oleva ystävänsä, vaikka heidän vastauksensa olivat samat. Edes oikaisupyynnö ei auttanut: hän sai suoraan kuulla, että hänen on tyytyminen kyseiseen arvosanaan. Toisen naisen leimautumisen syyt olivat hämäämättömät. Häntä haukuttiin punikin lapseksi; itse hän piti pärjäämättömyytensä syynä omaa vilkkauttaan.

Suosikiksi valikoituminen liikunnassa oli riippuvainen ruumiin kyvykkyydestä. Sosiaalisella taustalla saattoi olla kannustuksen ja varusteiden hankkimisen muodossa vaikutusta asiaan. Opettajat suosivat erityisesti sellaisia, jotka olivat hyviä hänen omassa lempilajissaan.

Ei ole ihme, että suosikkijärjestelmä muistetaan ja herättää hyljätyksi tulemisen tunteita. Tässähän esitetään eron koreografiaa puhtaimmillaan. Monet muut syrjinnän muodot saattavat jäädä hämärimmiksi kuin tämä kateuteen ja kilpailuun perustuva systeemi. Kuitenkaan suosikkisysteemin edullisuus ei valituille ole yksioikoisen selvä, jos siinä pärjäämistä tarkastellaan yhteydessä sukupuolen, tiedon ja vallan rakentumiseen, sanoo Wendy Luttrell (1993). Vaikka omaa pärjäämättömyyttä usein selitetään suosikkijärjestelmällä, suosikkien kadehdittu asema paljastuu lähemmässä tarkastelussa näköharhaksi. Opettajien ja suosikkien suhde voidaan nimittäin nähdä myös holhousuhteena. Suosikista tulee riippuvainen holhoojastaan; tästä suhteesta tulee ainutlaatuinen ja kahdenkeskinen. Tätä

kautta naiset oppivat pitämään tietoa ja valtaa pikemminkin henkilökohtaisena ja yksilöllisenä kuin kollektiivisena ja poliittisena. Suosikin valta on siis näennäistä, koska tämä on aina heikompi kuin opettaja. Hän on ja pysyy lapsen asemassa. (Luttrell 1993)

Luttrellin mielestä näkemys opettajien suosikeista, naisista kilteistä tytöistä, sellaisina jotka omaisivat valtaa ja tietoa, hämärtää todellisen uhkan patriarkaaliselle vallalle. Suosikkijärjestelmä on siten patriarkaalista petkutusta, koska se asettaa kelpaavat ja kelpaamattomat tytöt vastakkain; ja tämä heikentää naisten tietämistä. Nämä symbolisesti vastakohtaiset hyvän ja pahan tytön mielikuvat kertovat, että naisten valta on miellyttämässä, viehätysvoimassa ja alistumisessa ennemmin kuin kollektiivisissa identiteeteissä ja kiinnostuksissa.

Katkeruuden tunne sivuutetaan helposti näkemällä se patoutuneena vihana, jota ei ole osattu purkaa oikealla tavalla. Samalla suljetaan ulos viesti mahdollisesta epäkohdasta. (Campbell 1994) Mitä mahdollisuuksia työllä on ilmaista vihaansa, joka on luonnollinen tapa kokea omaan itseen kohdistunut epäoikeudenmukaisuus? Kaksi naista kertoi vihan tunteen kätkemisestä jouduttuaan nöyryytetyksi. Ensimmäisessä muistossa liikunnanopettaja vääntää pakolla muistelijan telineen yli, jolloin nivelsiteet vahingoittuvat. Hän kirjoittaa purensa hampaat yhteen, ettei näyttäisi opettajalle kuinka vihainen oli (“sitä iloa en sille ämmälle halunnut suoda”). Toinen muisteli kertoi peittäneensä hämmästyksen ja tyrmistyksen tunteella vihansa. Kuitenkin opettaja oli saanut rauhassa purkaa vihansa muisteliijaan. Molemmat muistelijat pitivät luonnollisena, ettei vihaa ilmaista, ja olivat ylpeitä omasta itsehillinnän kyvystään. Eikö ole ristiriitaista, että toisin kuin nuoret tytöt aikuiset ihmiset eivät käyttäydy “kuin aikuiset” – jos tällaisena pidetään kykyä hillitä tunteensa?

## *Turvattomuus*

Epäoikeudenmukaisuus luo pohjaa turvattomuuden tunteille. Näin tapahtuu varsinkin silloin, kun kohtelu on mielivaltaista, vailla ennustettavuutta. Pysyvään epäsuosioon joutunut tyttö saattaa sen sijaan kokea olonsa jopa turvallisiksi; onhan hänen tilassaan sentään jatkuvuutta. Jos opettaja on tahallisesti ilkeä ja heittelee sattumanvaraisesti omia ongelmiaan oppilaan päälle, oppilas elää epävarmuudessa ja tuntee voimattomuutta vaikuttaa omaan olemiseensa.

Mul oli kansakoulun eka- ja tokaluokan opettaja semmonen siis ihan sairas, semmonen joka... Mä oon jälkeempäin tajunnu sen kuinka se semmosta henkistä väkivaltaa käytti, muhun ainakin, en mä tiää käyttiks se muihin. Semmosta esimerkiksi että kun oppi lukemaan, niin sit sai virsikirjan, niin se panttas tän mun virsikirjan, ei se vaan antanu sitä. Ja sit se meni niin pitkälle, että kun tuli kaikkee tämmöstä pientä jäynää, sit mä en menny enää keväällä kouluun, mun äiti oli sairaalassa, jos mun äiti olis ollu kotona, mä oisin varmaan menny kouluun, mutta mä olin vapaa kun äiti ei ollu valvomassa. Niin sit se...en mä muista mitä kaikkee siinä oli...mut sit se...hoitoon, ja kai se terapiassa kävi...siis mä olen yks jota se oli kiusannu ilkeästi. Mut sit sellanen katuminen...se tuli kadulla vastaan ja pyys anteeks... (ei saa selvää) Se oli sairas. (MROke)

Turvattomuus ilmenee tässä muistossa koulusta pinnaamisena. Aikuisena muistelija ymmärtää, että tämä opettaja on ollut sairas. Hän on pyytänyt jopa anteeksi käytöstään. Kuinka moni meistä on saanut kokea tällaisen harvinaislaatuisen tapauksen? Katkerien muistojen jakamista tarvittaisiin vähemmän, jos anteeksipyyttäminen olisi yleisempää.

Opettajien emotionaalinen ailahtelevaisuus ilmeni muistoissa monella tavalla. Se myös vastaanotettiin vaihtelevasti. Toisinaan hämmentyneesti ja turvattomuutta koki, kuten seuraavassa muistossa.

...tulee mieleen yks juttu, et yks opettaja, se oli kai lyhyen saksan lukijoitten opettaja... mul oli semmonen muistikuva et se lähti hirveen usein kesken tunnin itkien luokasta ulos. Oli semmonen hämmentynyt olo, että mikä sille taas tuli...(naurua)...ettei niinku, et niinku yhtäkkiä poks! se meni yli ja sit se lähti, itki ja ulis ja meni ulos. Ja sitte taas seuraavalla saksantunnilla se tuli taas sinne opettamaan niinkun ei mitään ja sit taas. Ei se joka tunti lähteny. Semmonen muisto et se hyvin usein lähti, ei niinku oikein tienny, että minkä takia, mitä tässä nyt oli tapahtunu, et sen piti lähtee, oli semmonen turvaton olo... (MROke)

Opettajan itkeminen – josta ei tosin löytynyt monia muistoja – koettiin hämmäntävämpänä kuin muunlaiset tunteen purkaukset. Itku ei kuulu kouluun, sehän ilmentää heikkoutta. Sen sijaan räyhääminen on hyväksytympi tapa ilmaista tunteitaan. Räyhäämistä pidetään persoonallisena, rohkeana ja vahvana ilmaisumuotona. Vaikka heikkouttahan loppujen lopuksi on pikemminkin se, että täytyy turvautua räyhäämiseen auktoriteetin säilyttämiseksi, ja vahvuutta se, että pystyy näyttämään oman heikkoutensa. Tunteiden oppitunnit ovat koulussa kääntyneet nurinpäin.

– Mä muistan jotenkin et räyhääminen kuulu joillekin opettajille niinku sillä tavalla että se...et sitä jollain tavalla odotettiin, et se oli jollain tavalla osa niitten persoonallisuutta (yleistä hälyä ja naurua)...

– Ja karttakeppi katkes, sen mä muistan!

– Ne oli sit tosi legendoja et sit seuraavalla välitunnilla koko koulu ties, nyt se taas! Et se oli tavallaan osa sitä kirjoo tai sitä et millä sitä kouluu siedettiin oli oikeestaan se et siel oli nää opettajat.

– Vetä naruista ja katto mitä tapahtu. (MROke)

Luen turvattomuuden kokemuksia myös muistoista, joissa kerrottiin väkivaltaisista, epävarmoista ja välinpitämättömistä opettajista. Pettymys opettajiin ilmentää kaipuuta turvallisuuden ja kiinnipitämiseen. Epävarmojen ja välinpitämät-

tömien opettajien sijasta tarvittaisiin opettaja, jota voisi ihail-  
la ja kunnioittaa.

## *Vastenmielisyys*

Seksuaalisuus – kuten tunteetkin – on tabu koulussa. Seksuaalisuuden paikka on valistus, mutta ei elävä ruumis. Tyttö joka ilmentää seksuaalisuuttaan, leimautuu huonoksi. Mutta entä sitten opettajan seksuaalisuus? Kaikissa muistoissa, joissa kerrotaan tästä puolesta, on vastenmielisyyden ja inhon sävy. Johtuuko se sitten siitä, että nämä opettajat ilmensivät seksuaalisuuttaan kierolla tavalla, on vaikea sanoa. Kun seksuaalisuus kielletään, mikään ei ehkä enää näytä normaalilta. Puheet ja juorut opettajien – ja oppilaiden – seksuaalielämästä ovat ainoa purkautumiskanava. Puheet saattavat silloin olla hyvinkin vääristyneitä. Opettajat saattavat myös toimia nuoren heräävän ja ristiriitoja aiheuttavan seksuaalisuuden johdattimina.

A. oli lukion uskonnon opettaja. Hänellä oli rasvainen taakse suittu tukka ja hän oli ällöttävä. Hänellä oli viisi lasta, ja me tytöt ajattelimme inhoten, kuinka hänen vaimonsa on voinut... Uskonnon tunneilla keskusteltiin joskus elämästä ja suurista kysymyksistä. Kerran oli puhetta seksuaalisuudesta. Opettajaa pilkatakseen J. kysyi, mitä tarkoittaa himoiten katseleminen. Opettaja vastasi, että kyllä sinä sen jo tiedät, eikä kertonut. Minua inhotti, sillä kaikki tiesivät, että J. yritti sinnikkäästi iskeä minua, ja jotenkin ajattelin, että opettaja ajatteli, tai muut ajatteli... J. oli aika äklö. (MROki)

Kähmijä- ja flirttaajaopettaja herätti muistelijoissa pahenusta ja vastenmielisyyttä, vaikka ei itse olisi joutunut kohteeksi. Toisaalta tällaista opettajaa saatettiin pitää myös jännittävän kiinnostavana. Aineistossani oli kertomuksia seksuaalisen häirinnän kohteeksi joutumisesta. Häiritsijäopet-

tajaa pidettiin vastenmielisenä ja rasittavana, mutta samalla tiedostettiin opettajan valta ja oma vallan puute. Häirinnän kohteeksi joutunut tuli eristetyksi kavereistaan, jolloin hän oli vielä avuttomampi. Koulusta muodostui näin kiinnipitävän ja turvallisen ympäristön täydellinen vastakohta.

## Tilan muotoutuminen

Kärsityt pettymykset opettajia kohtaan paljastavat monia odotuksia opettajasuhteilta. Puhe siitä, että suhteet opettajiin olivat etäiset ja että itse halusi pysyä etäällä, ei myöskään vakuuta minua siitä, että niitä ei kaivattaisi. Opettajasuhteen merkitys haluttiin joissakin muistoissa neutraloida näkemällä heidät pelkästään auktoriteetin edustajina.

Meil oli niin onnistuneet sellaset etäisyyden säätelyt ettei ne ollu tarpeeks mielenkiintosii ne opettajat, jotenki tuntu, et niitä ois ees vaivautunu kiusaamaan, ei ne ollu niin tärkeitä. Kun mä aattelin oppituntejaki, mä aattelin oikeestaan, mulle tuli koulu mieleen tilanteiden kautta, mut ei mulle tullu opettajat mieleen. Mulle tuli se että miltä musta itte tuntu siellä oppitunnilla ja sit ne muut oppilaat siellä oppitunnilla, mut ei opettajat. Ne oli niin etäisiä jotenki et niitä ei edes, mielellään niitä ei edes ois halunnu kadulla nähdä, ne oli kuitenkin jotenki sellasii auktoriteetin edustajia. (MROke)

Mitä “onnistuneet etäisyyden säätelyt” tarkoittaa? Tämä nainen muistaa pitäneensä opettajia auktoriteetin edustajina, joita ei halunnut vapaa-aikana nähdä. Odotukset opettajia kohtaan vaihtelevat ikäkauden ja historiallisen ajan mukaan. Suhteet olivat monien muistelijoiden mielestä etäisemmät 1950-luvulle asti, jonka jälkeen on tapahtunut muutosta. Yllä oleva muisto voisi olla itsenäisyyttä etsivän ja enimmäkseen kavereihin tukeutuvan nuoren suusta. Psykologisen teorian mukaan (Josselson 1996) ihmissuhteita

den tilassa liikkuu monia tarpeita, jotka ilmentävät kaipuuta ylittää tila ihmisten välillä. Käsittelen tässä kiinnipitämistä, kiinnittymistä, ihannoimista ja sulautumista. Sosiaalitieteilijänä en havainnoi ihmisten välistä tilaa pelkästään yksilöiden keskeisenä vaan monien sosiaalisten ja kulttuuristen voimien temmellyskenttänä.

### *Halaaminen ja koskettaminen*

Kiinnipitäminen (holding) on Ruthellen Josselsonin (1996) mukaan ihmissuhteiden ulottuvuuksista alkuperäisin mutta vaikein tunnistaa ja lähestyä. Se sisältää “näkymättömiä lankoja, jotka sitovat meidät olemassaoloomme” (Josselson 1996, 29). Kiinnipitäminen liitetään useimmiten äiti-lapsi-suhteeseen (Winnicottin ansiosta), mutta me tarvitsemme kiinnipitämistä läpi elämän – tai muuten me kaadumme, sanoo Josselson. Jessica Benjaminin (1987) mielestä kiinnipitävä ympäristö, jossa on tilaa leikille ja luovuudelle, on edellytys itsen löytämiselle.

Halaaminen on konkreettista kiinnipitämistä. Symbolisesti kiinnipitämisessä – tai kiinnipitävässä ympäristössä – muodostuu turvallinen kehä, jonka sisällä voi elää. (Josselson 1996, 27) Ajatus halaamisen fenomenologiasta tuntuu viehättävältä. Koulumuistoja lukiessa tekisi mieli kietoa kädet näiden pettyneiden naisten ympärille ja kertoa heille, että heidän ei tarvitse hävetä kaipuutaan.

Sit mä kävin kansakoulua, ja mulla oli semmonen naimaton naisopettaja, joka oli oikein äidillinen ja oikeen pehmeä ja pyöree, ja jonka helmoihin sai suorastaan mennä.

– Se oli semmonen maalaiskansakoulu vai?

Joo.

– Pieni?

Pieni ja yks eka luokka vaan, ja siitä mulle on jäänyt oikeen lämpimiä muistoja siitä alakoulusta. (H)

Kun ihminen tuntee itsensä kiinnipidetyksi, hän kokee että häntä varten on itsestään selvästi olemassa ihmisiä (“thereness”). Näiden ihmisten merkitystä ei osata välttämättä analysoida; tärkeintä onkin että he ovat yleensä olemassa.

Koti on ensimmäinen kiinnipitävä ympäristö. Kotona syntyy perusluottamus elämään, tunne siitä että maailma ei anna kaatua vaan kannattelee. Nuoruuden identiteettikriisin alkuna voidaan pitää sitä, että meille kehittyvä kognitiivinen kyky kokea kiinnipitämisen puute. Usein tieto johtaa raivon tunteisiin tajuttuamme ihmisen perustavanlaatuisen avuttomuuden: emme selviä ilman toisia. Asianmukainen kiinnipitäminen johtaa psykologiseen kasvuun; se on itseyden ja autonomian toteutumisen kannalta välttämätöntä. Sen puute taas vaikeuttaa emotionaalista kasvua. (Josselson 1996, 33-35)

Josselsonin (1996, 36) mielestä kiinnipitävä opettaja on sellainen, joka suo oppilaille oikeuden tutkia, erehtyä ja ei-tietää. Kiinnipitävät ympäristöt voivat olla ryhmiä, laitoksia, paikkoja tai ihmisiä, jotka kannattelevat kun harjoitteleme jotakin autonomian tai kykyjemme puolta. Esimerkiksi yliopistot voivat toimia tällaisina ympäristöinä.

Hyvät professorit eivät vain opeta; he oppivat kuinka pitää oikein kiinni opiskelijoista. He oppivat kestämaan opiskelijoiden epäilyt ja pelot yhtä hyvin kuin idealismin ja ylilyönnit. Ja he tietävät ettei opiskelijoita saa päästää liian dramaattisesti ja pian tietämään, että heilläkään ei ole vastauksia. (Josselson 1996, 35)

Kun tulemme kiinnipidetyksi, toiset pitävät meistä kiinni. Kiinnittymisessä taas pidämme itse kiinni toisista ja tunnemme itsemme vähemmän yksinäisiksi. Voimme kiinnittyä ihmisiin, jotka eivät välttämättä pidä meistä kiinni. (Josselson 1996, 44) Löydän koulumuistoista tällaisia kiinnittymisiä. Näin kertoo eläkeläisnainen ensimmäisestä opettajastaan:



Hän oli ikäneito, hyvin kalpea, näkyy siinä luokkakuvan pienessäki koossa kun hällä oli mustat silmän ympärökset. Hyvin tiukka, vanhan opettajankasvatuksen saanu, mutta lempee. Et kyl me rakastettiin häntä. Minä ainaki rakastin, että mä olin ihan hengästyny.(H)

Haastateltava kertoo traagisen tarinan rakkaudestaan tähän ensimmäiseen opettajaan. Hän oli ihailnut tätä opettajaa niin paljon, että oli jäänyt viimeiseksi luokkaan saadakseen olla hänen seurassaan mahdollisimman pitkään. Sitten kerran, kun hän oli taas viivytellyt koulussa ja kurkistellut kaikeiden välistä opettajaa, hän näki tämän menevän vessaan.

Ja koko mun maailmani romahti sillä hetkellä.

– Että käy vessassa vai?

Niin että opettajalla on alapää ylipäänsä, koska se oli ruma ja saastainen ja kielletty alue. Ja mä juoksin ja itkin koko matkan kotio niin että mä kuolen siihen paikkaan. No kyllä mä edelleen olin häneen kiintyny, mutta jotenki vieraannuin kyllä, että mun oli vähä vaikee mennä hänen lähelleen tai muuta. (H)

Kun kiinnipidetyksi tulemisen vastakohta on kaatuminen, kiinnittymisen vastakohta on yksinäisyys tai menetys. Tämän ilmeisesti koki eläkeläisnainenkin, kun hänen maailmansa romahti.

Kiinnipidettyinä koemme käsivarret ympärillämme; kiinnittymisen vertauskuva on taas kosketus. Kosketus voi tulla myös katseen tai äänen kautta. Se on yleensä läheisyyden tunnetta ja siihen sisältyy kokemus emotionaalista liittymisestä ja yhteisyydestä: tunne siitä, että tila kahden ihmisen välillä voidaan ylittää, jos se on tarpeen. (Josselson 1996, 44)

Koskettamisen metafora on naisten kannalta ongelmallinen siksi, että naiset tulevat koskettetuiksi myös ilman omaa haluaan. Luce Irigaray näkee koskettamisen naisten tavaksi asettua suhteisiin, mutta koskettamisen tavalla

on erityismerkitys. Se on painautumista hyväilyä, ohime-neviä kosketuksia ja tervehdyksiä. Se on hyväilevä kosketus, jota kuvaavat yhteenpainautuvat huulet tai toisiaan koskettavat kämmenet. Tällaisessa kosketuksessa ei voi löytää subjektia ja objektia, koska se tapahtuu yhtäaikaan aktiivisesti ja passiivisesti. Hyväilevän kosketuksen kautta on mahdollista hahmottaa nainen itselleen, ei miehen kautta. (Heinämaa 1996, 164-173)

Kiinnittymisten muodostumisessa, ylläpitämisessä ja särkyemisessä ovat kyseessä intensiiviset tunteet. Tässä on eräs mahdollinen selitys voimakkaille purkauksille muisteltaessa opettajia. Koulun järjestyksiin ei kuulu surun, vihan ja yksinäisyyden ilmaiseminen, joten niitä ilmaistaan aikuisiässä. Näitä tunteita pystyttiin purkamaan myös kirjoittamalla joko päiväkirjaa tai kouluaineita (vrt. Jokinen 1996). Varsinkin vanhemmat naiset mainitsivat ainekirjoituksen tärkeyden. Muistelijä, jonka koko kouluaikaa oli leimannut pelko, kertoo löytäneensä suojavaikan päiväkirjan, runojen ja ainekirjoituksen parista.<sup>2</sup>

### *“Ja minä häntä suorastaan jumaloin...”*

Ihannoiminen on sisäinen prosessi, joka vetää meitä muita kohti tarkoituksena omistaa heidät tai heidän laatunsa. Toisten omistaminen (“owning”) tapahtuu ulkoisesti kontrolloimalla tai tyytymällä katsomaan kaukaa ja samastumaan, jolloin kannamme heitä sisällämme ja haluamme tulla heidän kaltaisikseen. Prosessi alkaa tajuttuamme, että toisilla on jaettavia kokemuksia, ominaisuuksia tai kykyjä, jotka ovat erilaisia kuin omamme. Kun ihannoimme toisia, sijoitamme heihin ominaisuuksia, joita toivomme itsellemme. Kaipaamme omistamista, joka on ulkopuolellamme ja joka näyttää paljon suuremmalta kuin tiedämme itsemme olevan. (Josselson 1996, 127)

Ihannoimiseen kuuluu tarve seurata jotakin ihmistä kohti uutta, ehkä vielä epämääräisesti tiedettyä todellisuutta, ja tätä kautta jossain muodossa laajentaa itseämme tuon toisen ominaisuuksilla. Siihen sisältyy liittymiä tai keskusteluja tärkeiden ihmisten kanssa. Siinä joko etsitään tai ei etsitä läheisyyttä ihailun kohteeseen. Ihannointi kuuluu oman paikan hakemiseen. Josselsonin sanoin se on "riemukas tunne näköalasta ja liikkeestä, itsen ja rajoitusten ylittämistä". (Josselson 1996, 128)

Jos kysymme ihmisiltä harrastuksen tai taidon kehittymisestä, he yleensä mainitsevat henkilön, joka on toiminut esikuvana ja tukijana. Myös vastasamaistumista tapahtuu koko ajan. On henkilöitä, joiden kaltaisiksi emme halua tulla. Tämäkin kuuluu Josselsonin mukaan kehitykseen. On kuitenkin tärkeää löytää ihmisiä, joita voimme kunnioittaa, muuten saatamme tulla katkeriksi, toivottomiksi tai tarmottomiksi. (Josselson 1996, 135-146)

Ja kaikista rakkain oli tietysti Pupu (nimi muutettu). (...)

– Minkä aineen opettaja?

Äidinkielen. Ja minä häntä suorastaan jumaloin, kuinkas muuten. Mutta se oli mulle (...) että hän tykkäs mun aineistani. Joita mä en tietenkään kellekään hüskunut, että hän luki niitä, mä olin niinku kaikki muutki, että aha kenenkähän tää mahtais olla. Mutta meillä oli semmonen peli, että ei hän koskaan antanu sitä ilmi että...koska mä en halunnu sitä huomiota. Se oli semmonen aika tavalla vois sanoo pupumaisen näkönen.

– Sanottiinks niitä lempinimiä nulle koskaan suoraan, et tiesiks ne...?

Saattovat hyvin tietää, mutta tämä ei ollu missään tapauksessa mikään paha lempinimi, sehän pupuhan on aivan ihana. (H)

Haastateltava ihaillee opettajaa, koska tämä kannustaa hänen kehittymistään ainekirjoituksessa. Lisäksi opettaja on luotettava. Tässä ihailun kohde ja ihailija tuntuvat olevan

läheisiä; heidän välillään on “semmonen peli” eli yhteisymmärrys. Tässä muistossa yhdistyvät onnellisella tavalla kirjoittamisen tuoma tyydytys ja luottamus opettajaan.

Sit me saatiin viidennellä luokalla oikein mukava nuori opettaja. Ja tuota hänestä kaikki tykkäs, mutta ikävä kyllä hän pilas itensä yhdellä ainoalla kerralla. (...) ...ja hän oli jotain opettanu siinä, ja sitte pojilla oli joku asia, voi olla ettei se liittyny mitenkään tähän oppituntiin, mutta pojat piti jotain pientä mekastusta siinä keskenänsä. Ja silloin hän sanoi tämän lauseen, että johan te tirskutte kun pahaset tytön letukat. Me oltiin rakastettu sitä opettajaa. (H)

Tämä muisto puhkaisee sukupuolineutraaliuden harhan; miesopettaja määrittelee naiseuden tyttöjä loukkaavalla tavalla. Ihailu, kuten kaikki ihmisten väliset suhteet, on sukupuolten välisten valtasuhteiden läpäisemä. Naismuistelijoiden kokemat pettymykset saattavatkin liittyä myös opettajien miehisiin representaatioihin, joita on vaikea tiedostaa.<sup>3</sup> Yllä olevassa muistossa sen sijaan miehinen ylemmyys on sanottu suoraan.

### *Sulautuminen*

Sulautuminen kuten kiinnipidetyksi tuleminen ja kiinnittyminen on näkymätöntä ennemminkin kuin aktiivista ja näkyvää. Se on tausta, joka antaa muodon itseydelle, konteksti johon määrittelemme itsemme, yhdessäoloa jossa kuitenkin olemme yksin. Sulautuneina olemme yksilöitä ryhmässä. Voimme kestää yksinolon vasta kun hallitsemme kyvyn olla yksin jonkun kanssa. (Josselson 1996, 178)

Sulautuminen sosiaaliseen kontekstiin yhtäältä rajoittaa ja toisaalta antaa merkityksen kaikille muille suhteillemme. Koska olemme sosiaalisia olentoja tarvitsemme paikan sosiaalisessa kontekstissa “yhtyäksemme kulttuuriin, kietoaksemme henkilökohtaisen kokemuksemme me-

neilläään olevaan ihmiskunnan kertomukseen” (Josselson 1996, 180). Kuuluminen sosiaaliseen verkostoon on samaa kuin tuntea itsensä lasketuksi mukaan, yhteisten ominaispiirteiden jakamista, tunnetta yhteisyydestä ja itsensä tarpeelliseksi tuntemista luovuttamalla jotain yhteisyyden hyväksi. (Josselson 1996, 178-180)

Liitymme kontekstiin kielen ja sosiaalisten konventioiden kautta. Koulu on tärkeä yhteisöön liittymisen paikka, ja siksi sen pitäisi ottaa huomioon monikontekstiset ja historiallisesti vaihtelevat liittymisen edellytykset.

Oppitunneilla pohdin usein kaiken näennäisyyttä: tunteilla ei saanut kutoa kaulaliinaa, mutta pystyi polttamaan pulpettiin reikää, kiusaamaan luokkatovereita yms. Näennäisyydestä osoitus oli myös se, että pääasia oli se, että me oppilaat istuimme kurissa ja järjestyksessä, asioiden sisällöllinen oppiminen tuli vasta kauan tämän jälkeen. (MROki)

Eläkeläisnaiselle koulu oli sen sijaan tarjonnut tärkeitä kulttuurisia arvoja, joita koti ei pystynyt tarjoamaan.

Olin opetuksen tasoon, kun en muuta osannut, se oli joka tapauksessa yli kaiken sen mitä mä olin missään oppinu. Ja siihen aikaan arvostettiin, muunmuassa arvostettiin hyviä tapoja ja kulttuuria. Ja tää meidän koulu oli semmonen...aina oli lippuja oopperaan, kansallisteatteriin, konservatorioon... (H)

Nämä kaksi erilaista kokemusta koulunkäynnin mielekkyydestä sopivat hyvin Kauppilan (1996) kehrittelemään koulutussukupolviluokitteluun. Eläkeläisnaisen muisto edustaa “koulutus ihanteena” -ajattelua. Koulu tarjoaa janottua oppia ja kulttuuria. Nuorempi muistelija edustaa sukupolvea, jolla Kauppila näkee koulutuksen edustavan hyödykettä ja itsestäänselvyyttä. Tämä sukupolvi on elänyt monipuolisessa symbolisessa kokemusympäristössä ja pitää hyvinvointi-

yhteiskunnan palveluja itsestäänselvyytenä. Koulun tarjoama virikeympäristö saatetaan kokea latteana ja epäoleellisena muun elämän kannalta. Tämä muisto liittyy keskusteluun, jota on käyty tuoreiden kouluviihtyvyyttä tarkastelevien tutkimusten pohjalta (Puurula 1996). Liittymisen teemaan se kaivautuu tuomalla esiin liittymisen edellytyksiä: jos kokee koulun edustaman arvomaailman epäloogisena, on liittymisen ulkokohtaista.

Josselsonin (1996, 180) mukaan yksilö, joka toivoo kuuluvansa yhteisöön, kokee intensiivistä kaipuuta ja tuntee tullessaan hylätyksi ihmiselämän prosessista, jos kaipuuseen ei vastata. Kuulumattomuuden vaarana on eristäytyminen ja ulkopuolisuuden kokeminen. Ulkopuolisuuden kokemuksista kertovat monet työväenluokkaiset lapset, kun koulun porvarillinen arvomaailma törmää kodin työväenluokan arvomaailmaan (Walkerline 1990; Willis 1984). Koulun porvarillisen arvomaailman läpätunkevuutta ovat kuvanneet myös opettajat, joilla on ollut vaikeuksia sopeutua ”opettajainhuonekulttuuriin” (Haug & Kornelius 1991, 129-130). Sukupuolieron ylläpitämä toiseus ja ulkopuolisuus – jota yritän selvittää tässä tutkimuksessa – on kuitenkin erilaista. Se on kietoutunut niin syvästi lihaksiimme ja soluihimme, että sen artikuloimiseen ei riitä pelkästään puhuminen naisten ja miesten arvomaailman yhteentörmäyksistä.<sup>4</sup>

Tunteet opettajia kohtaan sekoittuvat usein tunteisiin koulusysteemiä kohtaan; ovathan opettajat myös systeemin edustajia. Se että opettajat ovat sekä tuntevia ihmisiä ja että systeemin edustajia, on hämmentävä tilanne koulun tapaisessa laitoksessa, johon ei kuulu avoimuus tunteiden ilmaisussa ja käsittelyssä.

## Suhde prosessina: “... minäpä *kiusaan* sitä, mä *ruppeen viittaamaan!*”

Eräs haastateltavani kertoi tarinan suhteestaan opettajaan. Muutenkin vanhemmat naiset pohtivat mielellään suhdettaan opettajiin ja sen kehittymistä enemmän kuin ryhmässä tehtiin. Myös koululiikunnasta kertovissa tarinoissa tuli ilmi erilaisia suhtautumistapojen muutoksia varsinkin lukioon mentäessä.

Haastateltava kuvaa ensin tämän ruotsinopettajan, jonka lempinimi oli Hylje (nimi muutettu), ulkonäöltä ja opetustavoiltaan.

Ja tuota neiti-ihminen, ja tukka oli aina hänellä...mä nyt jälkeenpäin mietin, että oliko hänellä hirveen rasvanen tukan laatu, mut se oli siis aivan olematon, lyhyt se tukka, maan tien värinen, ja tuota niinku liimattu, muttei siihen aikaan ollu keksitty mitään Suavea eikä mitään semmosta, et kyl se varmaan luonnostaan meni semmoseks että se oli aina niinku mahdottoman rasvasen näkönen se tukka ynnä muuta. Siis ulkonäköä ei hänellä paljoa ollu, mut hän oli hirveän pätevä opettaja, sitä ruotsia opetti.

Hylje oli opettajana muistelijan mielestä pätevä, mutta myös “hirveen vaativa”. Opettajan tyyliin kuului, että kun vain pari oppilasta viittasi, hän rupesi nostamaan viittaamattomia järjestyksessä seisomaan ja patistamaan heiltä vastausta. Kerran muistelija oli istunut haaveissaan ja katsellut ulos, kun Hylje tiukkasi, mitä sana “*fäordig*” merkitsee. Tuli muistelijan vuoro nousta seisomaan eikä hän tiennyt vastausta. Silloin opettaja oli todennut, että kyseinen muistelija oli liian “*fäordig*” hänen tunneillaan. Muistelija “tykkäsi hirveän huonoa” tästä opettajan huomautuksesta ja päätti kiusata opettajaa sillä, että viittaisi aina. Hän kertoo olleensa niin vihainen.

Minä rupesin viittaamaan aina, aina viittaamaan. Oli kysymys mikä tahansa, niin käsi pystyyn. Jonka jälkeen seuraus oli tietysti, että mua alko nolottaa että mitä minä aina viitataan, enkä minä tiää mittään, mun piti ruveta ottaan selvä niistä asioista. Siis tästä oli aivan se seuraus, että minä aloin ruveta sitä ruotsia opiskelemaan kunnolla osatakseni viitata, ollakseni Hylkeelle kiusaks. Loppujen lopuks mä rupesin aivan tykkäämään siitä Hylkeestä ja siis todella arvostamaan, että se oli hyvä opettaja ja rupesin kiinnostumaan, ja sitte meistä tuli vielä kaverit.

Vihan tunteesta ja halusta kostaa loukkaus opettajalle kehittyvä yllättävä prosessi. Muistelija alkaa perehtyä oppiaineeseen ja lopuksi hän rupeaa arvostamaan opettajaakin. Eikä suhde jää pelkästään kunnioittavaksi arvostukseksi vaan muistelija kokee opettajan ”hyväksi kaveriksi”. Muistelija reflektoi itse tapahtumaa seuraavasti: ”Se huvittava ajatus, että viistoistavuotias tyttö voi ajatella, että minäpäns kiusaan sitä, mä rupeen viittaamaan.”

Kaverisuhdettaan tähän opettajaan muistelija todistaa toisella kokemuksella. Kun sama opettaja tulee opettamaan hänelle englantia, kieltä joka muistelijalla hänen omien sanojensa mukaan oli aivan retuperällä, hän solmii opettajan kanssa sanattoman sopimuksen, että hän viittaa tunteilla ainoastaan lukemaansa.

Muistelija käy läpi kasvuprosessia suhteessaan tähän opettajaan. Hän kuvaa opettajan päteväksi, mutta liian vaativaksi; hän loukkaantuu kun opettaja ei anna hänen rauhassa haaveilla vaan vaatii osallistumista. Loukkaantumisesta kasvaa sisu näyttää opettajalle. Ja lopuksi hänen on myös ryhdyttävä opiskelemaan, jolloin taidot kasvavat. Opettaja osoittautuu mukavaksi ja empaattiseksi henkilökseksi; hän pystyy ottamaan huomioon myös muistelijan tarpeita ja toiveita.

Useimmat suhteemme opettajiin ovat luultavasti olleet prosesseja; niissä on ollut useampia puolia kuin mitä yksi tilanne paljastaa. Suhde on myös muuttunut, jos sitä



on kestänyt pitemmän aikaa, koska eri ikäisenä suhteilta etsii eri ominaisuuksia. Jotkut opettajasuhteet saatamme kuitenkin muistaa muuttumattomina ja staattisina; ehkä ne ovat olleetkin sellaisia.

## Piruilevat enkelit

Mul on aina ollu pikku piruilu... Niin siellä abien viimeisessä juhlassa, missä opettajatki oli mukana, niin mun toimesta ostettiin semmonen Käytöksen kultainen kirja, johon me liimasimme sitten niin monta pikku enkeliä kuin meitä oli ja omakätinen nimikirjoitus, lahjaks tälle Lampaalle (nimi muutettu).

– Oliko se tosikko, et se suuttu tällasesta?

Ei me seurattu sitä, ei ollu tarvis (naurua) välittää... Ihmiset voi olla hirveen julmia opettajaa kohtaan. (H)

Aloin löytää opettajia koskevista muistoista luovan energian, humoristisen tyytyväisyyden ja syvälle näkemisen latauksia, ominaisuuksia jotka kuuluvat tarot-korttien Pirulle. Näissä muistoissa tytöt eivät esiinny avuttomina uhreina, vaan heistä löytyy oma-aloitteisuutta ja voimaa. He ottavat mittaa opettajista koulun järjestysten edustajina.

Löydän kertomuksista paitsi voimaa myös haavoittuvuutta. Kertomusten tytöt ovat tietoisia siitä, mitä tekevät. He tietävät varsin tarkkaan millaista käytöstä heiltä odotetaan tyttöinä. Niinpä he liikkuvat kahdessa maailmassa. He ovat yhtäältä kilttejä koulutyttöjä, toisaalta välillä hauskaapitäviä pikku piruja. Tarkoituksenani on tarkastella lähemmin, miten tytöt liikkuvat näissä kahdessa maailmassa. Mitä tapahtuu, kun tytöt astuvat syrjään kiltin koulutytön paikalta? Miten he tietävät, mikä on heille sopivaa? Mietin myös kysymystä tyttöjen omasta äänestä toisten ääniä vastaan.<sup>5</sup>

## *Miksi tytöt kiusaavat opettajia?*

Koulumuistoissa kerrotaan ilmeisen nautinnollisesti erilaisista kiusaamismenetelmistä niitä muistellen. Yleensä on kyse kollektiivisesta, koko luokan yhteisestä toiminnasta. Tämä on tehokkaampi tapa saada huomiota kuin yhden oppilaan mielenosoitus ja sitä paitsi turvallisempi oppilaan asemalle. Kiusaamisessa puhutaan me-muodossa.

Kiusaamistavan kuvaukseen liittyy yleensä selitys kiusaamisen syystä. Viittaamislakko oli yleinen tapa kiusata, mutta sitä tehtiin erilaisista syistä. Eräässä muistossa kerrotaan, että “äänenlausumatonta sopimusta seuraten” oppilaat eivät vastanneet opettajalle, koska tämä oli “onneton” sijainen. Toiselle opettajalle tehtiin samaa, koska hän “kuivakas, tosikkomainen ja vanhapiikamainen”. Harjoituskoulujen (normaalilyseoiden) harjoittelijat eli auskultantit olivat kaikille luvallisia kiusaamisen kohteita. Viittaamatta jättämistä puolustellaan opettajan ominaisuuksilla, jotka liittyvät avuttomuuteen, alistaiseen asemaan (sijaiset, harjoittelijat) tai opettajan ikävään persoonaan.

Joo, mullakin on siitä kyllä yks muisto ku tota meidän luokanvalvoja oli just tämmönen nuori komee mies johon olttiin ihastuneita, ja tota siihen oli ihastunut myös ruotsinope joka oli meidän mielestä ihan tyhmän näkönen. Ja tän nimi oli Ville, tän meidän luokanvalvojan. Semmonen muisto mulla on, että me taivutettiin vilja-verbiä eli “vilja, ville...” (ha-ha). Me aina huudettiin se VILLIE kauheella äänellä jollon tää ruotsinope valahti ihan punaseks. Mut ikävä kylä se meni naimisiin vielä, se oli meille hirvee pettymys ku se Ville huoli sen. (MROke)

Mistä tämä muisto kertoo? Luen siitä mustasukkaisuutta komeasta miesopettajasta sekä vaikeutta suhtautua romanttisen suhteen puhkeamiseen koulun seinien sisällä.

Ja sit luokkaretkellä sen (luokanvalvojan; UK) poika oli meidän mukana, ja sit meidän luokan kaks hulttiotyttöä pokas se tai silläi kuitenkin... Ja ne teki sen ihan tahallaan, et ne vei sen naisopettajan auktoriteettii sillä et ne iski sen silmätereän. (MROke)

Tämä muisto osoittaa, miten sivusta seurattuun tapahtumaan voi eläytyä; se muistetaan kuin omakohtainen kokemus. Luokan “hulttiotyöt” toteuttavat luultavasti monen toiveen ja horjuttavat ei-ilmeisesti-pidetyn naisopettajan auktoriteettia.

Ja sitte oli se musiikinopettaja (...), niin tota ajatella, että me tehtiin niin inhottavasti hänelle, että kun me ei hänestä tykätty, niin meit oli muutama tyttö, jotka ruvettiin laulamaan sellasella oikeen möreellä äänellä, niinku pojat ...miehet (...)...mut sellasella ihan möreellä äänellä huuettiin kaikkee marsseja ja kaikkee kotiseutulauluja ja kaikkee oikeen rehvakkaasti nii. (...) (H)

Tämä on eläkeläisnaisen muisto kiusaamisesta. Hän perustelee kiusaamista sillä, että tässä opettajassa oli “jotakin sellasta liian määräävää”. Eikä tämä ollut ainoa tapaus, kun tytöt lauloivat möreällä äänellä, vaan he toistivat sitä.

Me tehtiin yhdelle sellaselle opettajalle, se nosti ainaki 65 kertaa kulmakarvoja tunnin aikana, se oli muutenki...tää oli vaan yks yksityiskohta siitä...niin joka kokeeseen tai useeseen me keksittiin aina johonki yhteinen vastaus, meit oli semmonen neljä-viis tyyppiä. Mä muistan tän, mikä tää on tää synenergia? Süs tää mis on tää uskontojen yhteisyys, se oli uskontomaikka süs. Me keksittiin sille joku kolmi-kategorinen vastaus, ja kaikilla oli samanlainen...tää on yks esimerkki niistä, koska tähän se tarttu kaikista tarkimmin. Se oli tarkastellu kaiken maailman kirjat, et onks tämmönen mahdollista, et joku toinen vaihtoehto. (MROke)

Tässä muistossa tytöt ovat keksineet käyttää opettajan omia aseita eli tietoa opettajaa vastaan. Opettajan ärsyttävyyss

perustuu ilmeisiin ja eleisiin, ennen kaikkea kulmakarvojen nosteluun. Opettajat ovat siis tarkkojen katseiden ristitulessa. Poikkeamat normaaliudesta pannaan merkille ja käytetään aseina luokan valtasuhteissa.

### *Opettaja reagoi – tyttö reagoi*

Kaikissa kiusaamismuistoissa ei kerrota miten opettaja reagoi tapahtuneeseen. Joko opettaja ei ole ilmaissut tunteitaan – ainakaan rajusti – tai sitten reaktio on syystä tai toisesta unohdettu. Unohtamisen syy kertoo sekin jotain opettaja-oppilas -suhteesta. Mainitut opettajien reagoititavat olivat itkeminen, suuttuminen ja nolostuminen. Yleensä naisopettajat nolostuivat, mikä ilmeni punastumisena, tai puhkesivat itkuun. Yksi naisopettaja suuttui, samoin teki yksi miesopettaja.

Lukiossa meillä oli hyvä luokkahenki, jota käytimme myös oman vallan ottamiseen tunnilla. Meillä oli mukava äidinkielen opettaja, mutta onneton sijainen. Ääneenlausumatonta sopimusta seuraten emme vastanneet mihinkään kysymykseen sijaisen tunnilla. Seurasimme mielenkiinnolla missä vaiheessa oppituntia opettajan kaula-aukosta alkoi nousta punoitus, joka nousi tasaisesti ylös kohti kasvoja. Yleensä äidinkielen tunnin loputtua opettaja oli punainen kuin krapu hiusrajaan asti. (MROki)

Tämän muiston kirjoittaja ihmettelee jälkeinpäin, miten julma hän luokkakaverineen oli ollut tätä sijaista kohtaan. Hän asettuu opettajan asemaan: “Millaista kidutusta tunteiden pito täytyi olla, kun vastassa oli kolmekymmentä puhumatonta ja tuijottavaa oppilasta.”

Eläkeläisnainen, joka muisteli laulunopettajan kiusaamistaan laulamalla möreällä äänellä, kertoo kylmän rauhallisesti, kuinka opettajalle tuli mitta täyteen, tämä suuttui ja rikkoi karttakepin pöytään. Ainoa muistelijassa he-

rännyt vastakaiku oli pieni säikähdys ja ihmetys siitä, että “noin pieni ihminen pystyy ton karttakepin särkemään”.

Opettajan äkkipikaisuus herättää toisessa muistelijassa ristiriitaisia tunteita: häntä yhtäaikaan pelottaa, säälistää ja hän tuntee syyllisyyttä. Toisin sanoen hän kantaa huolta opettajasta. Hänen mielestään jotain pelottavaa tapahtuu kun aikuinen ihminen ei pysty kontrolloimaan itseään. Samalla häntä säälistää opettajan alennustila. Säälilin tunne edellyttää samaistumista; jokin opettajassa vetoaa muistelijaan. Hän tuntee myös olevansa vastuussa aikuisen ihmisen käytöksestä: jos olisimme olleet “kunnolla” tätä ei olisi päässyt tapahtumaan.

### *Oma ääni, muiden ääni*

Etsin Carol Gilliganin kehittämästä kaksilinjaisesta kehitysteoriasta selitystä tytön samastumiselle opettajan käytökseen. Sen mukaan tyttöjen kasvamiselle on tärkeää sekä yksilöllisyys että yhteyden säilyttäminen toisiin ihmisiin. Gilligan puhuu kahdesta erilaisesta moraalista, välittämisen ja oikeudenmukaisuuden moraalista. Niiden takana on kaksi tapaa hahmottaa itseys ja muut ihmiset. Oikeudenmukaisuuden moraaliiin kuuluu käsitys itsestä autonomisena ja riippumattomana yksilönä. Keskittyessään yksilöön se painottaa enemmän eroa kuin liittymistä. Välittämisen moraaliiin kuuluu tapa nähdä itseys yhteydessä toisiin ihmisiin. Tällöin moraalisia ongelmia ei nähdä niinkään kilpailevien oikeuksien kuin kilpailevien velvollisuuksien viitekehyyksessä. Moraalin kehittymiselle nousee keskeiseksi ymmärrys vastuullisuudesta ihmissuhteissa. (Gilligan 1982; 1986)

Välittämisen moraalilin periaatteen mukaan vastavuoroisuus opettaja-oppilas -suhteessa on tytöille tärkeä. Yleensä koulumuistoissa on tapana purkaa opettajan käyttämiä kurinpitomenetelmiä ja kaikenlaisia epäoikeudenmukaisuuksia, joita opettajat ovat tehneet. Mutta kun luen

muistoja Gilliganin esittämän relationaalisuuden viitekehystä, löydän niistä myös välittämistä ja vastuunkantamista. Mietin miten tämä vaikuttaa tyttöjen mahdollisuuksiin kuunnella omaa ääntään. Piruileminen – josta tässä esimerkkinä opettajan kiusaaminen – saattaa olla eräs ilmentymä oman äänen kuuntelemisesta. Piruileminen kuitenkin muuttuu herkästi sääliksi ja syyllisyyden tunteiksi, kun tyttö alkaa samastua opettajan asemaan.

Kiusaamisessa mukana oleminen saattaa olla myös todistus solidaarisuudesta luokkakavereita kohtaan, mikä sekin on eräs relationaalisuuden ilmentymä. Luokkakavereiden miellyttämisen halu, pelko siitä että tulee hylätyksi jos ei toimi kuten muut, voittaa joskus opettajaa kohtaan koetut sympatian tai säälin tunteet. Tai sitten tilanne voi keikahtaa hetkessä ylösalaisin, rajat hämärtyä, kuten seuraavassa muistossa käy.

Lukiossa meillä oli kuivakas, tosikkomainen (vanhapiikamainen?) ruotsinope, joka juuri ja juuri pystyi pitämään luokan hallinnassaan. Kerran päätimme tehdä hänelle kiusaa. Kukaan ei saanut viitata ja vastata kun hän kysyy. Kun opettaja alkoi tajuta mistä oli kyse, hän puhkesi epätoivoiseen itkuun. Se vetosi meidän tyttöjen syyllisyydentunteisiin. Suurin osa tytöistä, myös minä muiden mukana, alkoi myös itkeä. Itkusta ei tahtonut tulla loppua. Se tunti kului itkemiseen. Tuntui siltä kuin me tytöt olisimme itkeneet siinä samalla myös omat surumme ja alemmuuden tunteemme, jotka opettajasta vaistosimme. (MROki)

Tässä muistossa tytöt pettävät koko luokan yhteisenä alkaneen vastarinnan opettajaa kohtaan ja lipeävät opettajan puolelle. Vai lipeävätkö he sittenkään? Muistelijan mielestä tytöt loppujen lopuksi itkivät omia surujaan ja alemmuudentuntojaan eivätkä pelkästään myötätunnosta opettajaa kohtaan. Opettajasta huokuvat epävarmuudentunteet toimivat katalysaattorina samalla tavalla kuin elokuvan tai romaanin sankarittaren kärsimykset.

Tytöt ovat erilalla suhteessa tyttökavereihin kuin poikakavereihin. Jos tytöt menevät mukaan kiusaamiseen tai pidättäytyvät siitä pelkästään suosion säilyttämisen takia, he eivät halua miellyttää niinkään poikakavereitaan kuin tyttökavereitaan.

Esimerkiks kielten opettaja oli sellanen, että rupes itkemään...

– Aijaa, mitä te teitte sitte?

No arvaas mitä pojat varsinki teki? (...) Että tyttöjen piti sitte yrittää puolustaa sitä tai jotain, et se kuitenkin on herkkä ja... Hänellä oli semmonen pikku ongelma et hän katso vähän kieron. Ja opettajalla ei hirveen paljo saa olla tämmösiä kovin poikkeavia. Niin tämä aiheutti sitte sen, et hän... Must se oli halpamaista, sen mä muistan, et mulla nous joku semmonen taistelutahto sen opettajan puolesta. (H)

Tämä opettaja joutui kiusatuksi mitättömältä tuntuvan fyysisen erilaisuutensa takia. Luokan tytöt pitivät opettajan puolta; muistelijalla nousi taistelutahto opettajan puolesta, kun pojat kiusasivat häntä.

Solidaarisuus opettajia kohtaan liittyy ilmeisesti myös opettajan persoonaan. Epäoikeudenmukaista tai muuten epämiellyttävää opettajaa voidaan kiusata ilman että omatunto kolkuttaa. Tytöt vaistoavat ehkä herkemmin, milloin kiusaaminen ei ole oikeutettua. Harjoittelijoiden ja sijaisien kiusaaminen heidän epävirallisen asemansa vuoksi voidaan selittää näiden opettajien persoonattomuudella. Pelkkä fyysinen erilaisuus ei riitä perusteluksi. Mutta ulkonäköönkin voidaan takertua, jos se on yhdistyneenä johonkin muuhun piirteeseen opettajan persoonassa tai käyttäytymisessä, kuten tapahtui muistossa, jossa ruotsinopettaja vei tyttöjen komean luokanvalvojan.

## *Voivatko tytöt olla paholaisia?*

Tarot-korteissa paholainen esitetään positiivisena hahmona; hänessä on uutta synnyttävää energiaa, huumoria, aistillisuutta ja yksilöllisyyttä, joka ei näe ainoastaan sitä mikä on silminnähtävää. Voiko tällaista energiaa löytyä koululaitoksen käytännöistä, jotka perustuvat opettajan valtaan oppilaisiin, ja toiseksi tytöistä, jotka usein nähdään kiltteinä opettajien tahdon toteuttajina?

Tytöt eivät ole oppitunneilla tottelevaisia ja kilttejä, kuten yleensä luullaan. Tapa, jolla naiset muistelivat opettajien kiusaamisia, kertoo heidän arvostavan itsessään kuritonta koulutyttöä, joka ei aina passiivisesti sopeutunut koulun järjestyksiin. Muistoista paljastuu mielikuvitusta ja luovuutta kiusaamiskeinojen keksimisessä. Viittaamislakko edustaa passiivista vastarintaa järjestyksen toimivuutta kohtaan. Opettajan inhimillistä puolta, kuten rakastumista tai äitinä oloa, pystyttiin käyttämään hyväksi. Mutta myös opettajan taitoihin ja tietoihin puututtiin älykkäästi hämäämällä. Miehen äänellä laulaminen on kiilan lyömistä sukupuolijärjestyksiin.

Kysyin, miten muistoissa kerrotaan taidosta yhdistää kaksi maailmaa: miten on mahdollista olla kiltti koulutyttö ja hauskaapitävä tai kapinoiva tyttö samassa persoonassa, toisin sanoen piruileva enkeli? Nämä esimerkit kertovat piruilusta, joka on poliittista vastarintaa. Avausmuisto, jonka kerroin ensimmäisenä johdantona, vie poliittisen kapinan äärimmäisyyteen. Tytöt aikuistumisen kynnyksellä, koulusta lähdössä, tiivistävät ja artikuloivat kahdentoista kouluvuoden kokemuksen: he lahjoittavat opettajalle muistoksi niin monta pikku enkelinkuvaa kuin heitä on omakätisellä nimikirjoituksella varustettuna.<sup>6</sup> Miksi muistelija kuitenkin kokee, että he olivat julmia näin tehdessään? Onko niin vaarallista, että oppilaat tajuavat omilla aivoillaan, mistä on kyse?



Poimimani muistot kertovat, että kiusaamisella on rajansa. Tyttöissä herää helposti säälin ja syyllisyyden tunteita. Onko tämä ilmaus enkeliydestä eli kiltin koulutyttö syndroomasta? Haluan tulkita tyttöjen tunteet ilmauksiksi välittämisen moraalista. Tytöille suhde opettajaan on merkittävä ihmissuhde ja tärkeä heidän identiteetinsä kehittymiselle. Tytöt reagoivat herkästi opettajan reagointiin ja samaistuvat opettajan kärsimyksiin, varsinkin jos kyseessä on heidän mielestään epäoikeudenmukaisuus, kuten kiusaaminen pelkästään ulkoisen erilaisuuden perusteella. Toki opettajan hyvinvoinnista huolehtiminen voi muodostua myös esteeksi tyttöjen itseilmaisulle, sillä relationaalisuuden ylikorostuminen nakertaa pohjaa yksilöllisyyden kehittymiseltä.

Kiusaamismuistot eivät tuo esiin vain koulutyttöjen ja opettajan välistä suhdetta vaan ehkä vielä merkittävämpänä tyttöjen keskinäiset suhteet ja suhteet koululuokan sisällä. Näissä suhteissa tytöt joutuvat jatkuvasti tasapainoilemaan oman äänensä ja muiden äänen kuuntelun välillä. Näistä tasapainoilun aiheuttamista ristiriidoista kuitenkin harvoin kerrotaan. Niiden tärkeyttä tytön kehityksessä ei ehkä osata arvostaa tarpeeksi. Gilliganin (1991, 23) mukaan nuoruuden kynnyksellä tytöt huomaavat eron, joka vallitsee lapsuuden sisäisen tietoisuuden ja ulkoisen näkökulman välillä, eron joka ilmoittaa että heidän sisäinen tietonsa on vaarassa joutua poispsyhityksi tai poisannettavaksi.

Lopuksi esimerkki rohkeudesta kuunnella ja ilmaista omaa sisäistä ääntään. Teon tekee rohkeaksi se, että tyttö on yksin opettajaa vastaan.

Mä muistan keskikouluaikana, silloin oli muotia villapuserot jossa oli jättikaulukset...sit oli yks semmonen fysiikanopettaja joka must niinku halveksi tyttöjä. Kun se puhu tyhmiä, niin mä avasin sen kauluksen ja laitoin pään sen sisään. Mä tein sen ihan järjestelmällisesti osoittakseni halveksuntaa sitä opettajaa kohtaan. Kukaan ei puuttunu sii-

hen mitenkään, kaikki aina odotti että koska se... Mut mä tein sitä aika pitkään. Meiän äiti oli kun mä kerroin kotona ihan kauhuissaan. Mä muistan senkin kun mä olin mielissäni ett aika hyvä juttu. (MROke)

## Tiloissa kulkeminen

Opettajamuistoissa erityisesti ryhmässä purettiin aluksi epäoikeudenmukaisuuden, nöyryytyksen ja pelon kokemuksia. Muistelija asettui niissä uhrin/objektin asemaan opettajan ollessa toimiva subjekti. Opettajasuhde näyttäytyy staattisena ja liike tytön ja opettajan välillä yksisuuntaiselta. Tällaisessa tilassa tytön on mahdoton kulkea. Hän ei pysty itse muotoilemaan tilaa ja muuttamaan asentojaan siinä. Vaikka muunkinlaisia tilan kokemuksia löytyy, myös uhrikokemuksille tarvitaan jakajia. Asetelma on nimittäin hallitseva arkimuistelussa.

Tilassa tapahtuu enemmän liikettä, kun opettajasuhde muistetaan prosessina, jossa on ollut erilaisia vaiheita. Tällaisessa tilassa myös tyttö on pystynyt olemaan subjekti - ainakin välillä. Kertomassani esimerkissä opettajan ja tytön välillä vallitsi "sanaton sopimus", jossa myös tyttö oli pystynyt vaikuttamaan sopimuksen sisältöön. Kertomuksen alussa luen tytön ärtymystä opettajan tunkeutuessa tytön tilaan ja lopussa ihailua opettajan kyvystä saada aikaan tyydyttäviä oppimiskokemuksia. Koululiikuntahistorioista löytyy myös samantapaisia suhteiden prosesseja. Vasta lukioluokilla löytyy ymmärtämystä opettajan pyrkimyksille; monesti opettajakin suhtautuu tässä vaiheessa oppilaaseen tasavertaisemmin ja ottaa askelia tilassa oppilaaseen päin.

Entä sitten opettajien kiusaaminen: ovatko kiusaamisen tilassa subjekti-objekti -asetelmat kääntyneet pääläelleen? Ovatko tytöt pystyneet ylittämään tarkoin varjellun tilan opettajan ja oppilaiden välillä ja tunkeutumaan opet-

tajan tilaan? Jotkut muistot kertovat taidosta osua arkoihin paikkoihin ja aiheuttaa opettajalle tasapainovaikeuksia. Opettajasuhteen tilassa osataan leikkiä ja pitää hauskaa. Tytöt myös vartioivat tarkasti rajaa ilkeilyn ja hauskanpidon välillä ja kantavat vastuuta myös opettajan hyvinvoinnista. Mutta miten monet opettajat osaavat lähteä mukaan leikkiin ja hauskanpitoon, ylittää tilaa omalta puoleltaan? Tällaisia muistoja ei ikävä kyllä kerrottu. Ehkä niitäkin olisi löytynyt, jos olisin osannut kysyä.

Tyttöjen kulkemista opettajasuhteissa voitaisiin ehkä tarkastella kahdesta erilaisesta näkökulmasta, jotka koskevat subjektin relationaalisuutta. Objektisuhdeteorian mukaan toinen on subjektin kehityksessä objekti; esimerkiksi vauvan ja hoitajan välisessä suhteessa ei juuri kiinnitetä huomiota siihen, että myös hoitajan (äidin) subjektiuus muotoutuu vuorovaikutuksessa ja tämä taas muotoilee uudestaan vuorovaikutuksen tilaa (Benjamin 1995, 27-48). Jessica Benjaminin (1995) mukaan riippuvuus tunnistamisesta on molemminpuolista, kysymys on subjekti-subjekti-suhteesta. Voiko opettajasuhteessa olla kysymys molemminpuolisesta tarpeesta tulla tunnistetuksi? Suhde on tietysti erilainen kuin hoitajan ja lapsen välinen suhde siinä mielessä, että opettajan vastuulla ei ole hoitaa lapsen kaikinpuolista kasvua. Mutta jos opettaja ei huomioi lainkaan lasten tarvetta tulla tunnistetuksi, seurauksena ovat usein katkerat kokemukset, joista kerrotaan vielä aikuisina. Jos taas opettaja ei tunnista omaa tunnistetuksi tulemisen tarvettaan, hänen on vaikea antautua kanssakäymiseen; arvovallan säilyttämisestä tulee itseisarvo. Nämä olivat hyvin alustavia pohdintoja subjektin relationaalisuutta koskevien teorioiden soveltamisesta opettaja-oppilas-suhteeseen.

Vaikka opettajat ovat koulun läsnäolevia aikuisia, koen muistoissa myös vanhempien näkymättömän läsnäolon. Suhde opettajiin on myös esittämistä vanhemmille. Näistä suhteista kun usein tehdään koululaisen mittari koulun ja kodin välisessä yhteydenpidossa. Yksilökapinasta kerto-

vassa muistossa muistelijä haluaa painottaa äidin kauhistusta hänen teostaan. Suhteet vanhempiin ovat yhteydessä myös odotuksiin ja pettymyksiin opettajasuhteissa sekä kykyyn kulkea suhteen tilassa. Kertomassani muistossa jumaloidusta opettajasta ja jumaloinnin romahtamisesta taustalta löytyvät etäiset ja pelkoon perustuvat suhteet vanhempiin.

## YSTÄVYYDET – VASTAVUOROISUUTTA JA VALLANKÄYTTÖÄ

**M**uistoista pürtyy kuva ystävyysuhteesta syvällisenä kokemuksena, rakastumisen kaltaisena tilana. Sinikka Aapola (1991, 74), joka on tutkinut ystävyyskulttuuria tyttöjä haastatteleamalla, kiteyttää:

Ystävyysiin kiinnittyminen oli tytöille ensiarvoisen tärkeää ja jatkuvasti uusinnettavaa. Yksinäiset tytöt jäivät seuraan, läheisyyttä ja tukea paitsi, ja sen lisäksi he olivat alttiina ulkopuolisten hyökkäyksille. Ystävätäryhteydessä koettiin olevan voimaa, joka voitiin tarvittaessa suunnata toisiin.

Aikuisina ystävyysuhteet muistetaan paljolti samankaltaisina kokemuksina kuin tyttöjen haastatteluissa. Niiden merkitykset, muodot, alut ja loput sekä toiminnallisuus ja ristiriidat ovat muistoissa yhteneväisiä tyttöyttään elävien kertoman kanssa. Kuitenkin muistoissa pystytään kertomaan helpommin kipeistä kokemuksista ystävyysuhteissa, purkamaan niitä. Tällainen oli aineistossani hyljätyksi tulemisen kokemus. Aapolan (1991, 45) tutkimuksen mukaan

tytöt eivät halunneet puhua siitä, miltä tuntui kun ystävä jätti, vaan halusivat esittää asian parhain päin. Muistelutyössä pystytään paremmin käsittelemään eroa ja sen tuomaa tuskaa – jopa asettamaan kokemus oman ihmissuhdehistorian kehikkoon.

Koulu on tärkeä ystävyys-suhteiden muodostumisen paikka. Tutkimukseni naiset halusivat kertoa, että kouluajan ystävyudet ovat säilyneet läpi elämän. Ystävän kanssa voi muistella yhteistä koulu-aikaa ja saada siihen ulkopuolista perspektiiviä. Mutta mitä erityistä tyttöjen ystävyudessa on juuri kouluympäristössä? Eläväthän tytöt ystävyys-kulttuurissa koulun ulkopuolellakin.

Ystävydestä saa voimaa, joka perustuu ystävyys-suhteen vastavuoroisuuteen. Suhteiden ylläpito vaatii kuitenkin myös ponnisteluja. Vaikka näissä muistoissa puhuttiin enimmäkseen “sielujen sympatiasta” ja “ihmeellisestä soljumisesta”, suhteet eivät synny, kasva ja muutu omalla painollaan. Niiden ylläpitoa säätelevät erojen, erottelujen ja valtapyrkimysten kuviot, ja kuvioihin osallistuvat joutuvat jatkuvasti testaamaan valtapelissä omaa kelpaavuuttaan ja omia kykyjään. Kaikkein pahinta on yksinjäätminen. Haluan kurkistaa myös romanttisen ystävyysmyytin taakse vähättelemättä ystävyyksien arvoa.

## Sielujen sympatia

Ja me oltiin sit sillä lailla ystäviä kun voi vaan tytöt olla – tai onhan pojillaki tietysti samanlainen suhde, mutta yhtä kiinteitä ystävyys-suhteita, semmosia todella ku todella ollaan...Mut se oli niin täydellinen avoimuus ja yhdessäolo, että voiko sanoa rakkaus, mut ilman minkäänlaisia eroottisia sävyjä, että se oli semmonen hirveen syvä ystävyys.  
(H)

Näin kuvaa eräs haastateltava ystävyys-suhdettaan. Hän kuvaa suhdetta määreillä “täydellinen avoimuus”, “yh-

dessäolo”, “rakkaus ilman erotiikkaa” ja “hirveen syvä”. Hän epäilee, ettei poikien välillä voi olla yhtä syviä suhteita. Muistelutyön ryhmässä verrattiin tyttöjen välisiä suhteita tytön ja pojan väliseen suhteeseen.

A: ... pojat tosiaan saatto antaa jotain, mutta ne ois niinku ois pystynyt tekemään elämää niin vaikeeks ja surulliseks ja raastavan epätoivoseks kun nää tyttöjen väliset suhteet.

B: Ne oli jotenki niin syvällä henkisellä tasolla...jotenki se uskoutumisen taso ja henkinen sekottuminen on niin mielletön kokemus.

C: Must tuntuu et niin syvällisiä pohdintoja ei oo sen jälkeen ollukkaan mitä oli nüitten tyttöjen kanssa.

D: ... niin intensiivistä, istuttiin samalla tunnilla, sitte välitunnilla ja illalla vielä yhdessä hilluttiin.

B: Oli samanlaiset vaatteet, samanlaiset rosit, samanlaiset kampaukset (joo-joo) joidenki likkafrendien kanssa. Mä muistan kerranki meillä oli kolmella samanlaiset takit.

C: Mulla oli kyllä...ne oli eri luokalla, ne oli sit viikonloppuna, lauantaisin ja sunnuntaisin usein...

E: Tai sit saatto tulla yökylään... Vaikka asu samassa talossa. (MRVke)

Suhteiden syvällisyys ilmeni niin, että ne saattoivat tehdä elämän “vaikeeks ja surulliseks ja raastavan epätoivoseks”. Suhteet siis koettiin intensiivisesti, eikä pelkästään harmonian lähteinä. Mutta jo seuraava muistelijä puhuu henkisestä tasosta, joita suhteet edustivat. Siihen liittyy uskottuminen, henkinen sekoittuminen ja syvälliset pohdinnat. Kolmas ystävyys taso liittyy jakamiseen: vapaa-aika jaetaan keskenään ja pukeudutaan samalla tavalla.

Ystävyys-suhteista puhuttaessa ensimmäiseksi yleensä mainitaan suhteen vastavuoroisuus; yhdessä tekeminen ja asioiden jakaminen: MEIDÄN syntyminen kahden ihmisen väliseen tilaan. Ystävyteen kuuluu myös toisesta huolehtiminen.

## *Vastavuoroisuus ja vastakaiku*

Kuten kaksi instrumenttia muodostaa akordin, yhdessä luomme jotain suurempaa kuin oma kokemuksemme. (Josselson 1996, 148)

Opettajan ja oppilaan välinen suhde ei voi olla vastavuoroinen, koska se perustuu aikuisen ja lapsen välillä vallitsevaan valtasuhteeseen. Josselson (1996, 148) määrittelee vastavuoroisuuden emotionaaliseksi toisen kanssa olemiseksi ja mukaan liittymiseksi. Vastavuoroisuus kuvaa suhdetta prosessina; vastakaiku on taas se emotionaalinen kokemus, jonka suhteesta saamme.

Vastavuoroinen suhde on ihmissuhteista yleisimmin palkitsevin, mutta siitä on vaikein kertoa. Tämä perustuu Josselsonin mielestä yhdessäolon laatuun; on vaikea eritellä sen perustaa ja luonnetta. Se tapahtuu selvästi kahden tai useamman ihmisen välisessä tilassa, yhteisenä kokemuksena ("between selves"). Yhdessä jaamme kokemuksia, teemme yhteistyötä tai leikimme. Olemme enemmän kuin kaksi yksilöä; olemme me. Josselsonin mielestä meiltä puuttuu diskurssi 'meistä'. (Josselson 1996, 147)

Vastavuoroisuudessa opimme, mitkä osat subjektiivisista kokemuksistamme ovat jaettavissa muille ja mitkä eivät, milloin on miellyttävää jakaa jotain itsestämme tai toisen itsestä ja milloin on taas parempi vetäytyä omien rajojen taakse. Oma kokemus muuttuu ja tulee täydemmäksi kun se jaetaan. Vastavuoroisuus on ilmaus perustavanlaatuisista olevasta sosiaalisuudestamme. Toteutamme sitä erilaisissa muodoissa jatkumolla, joka rakentuu kaveruudesta sielujen sekoittumiseen. (Josselson 1996, 149) Vastavuoroisuus on erilaista kuin nähdäksi tuleminen, jonka perustana on toive: "Katso minua!" Vastavuoroisuudessa sen sijaan toivotaan, että toinen katsoisi jotain minun kansani. (Josselson 1996, 149)



Vastakaiku on erilaista kuin arvostus, joka kuuluu nähdäksesi tulemiseen. Siinä “minä otan mitä tiedän itsestäni (ja sinusta) ja laajennan sen liittymään siihen mitä sinä tiedät itsestäsi (ja minusta) niin, että voimme kokea mitä tiedämme toisistamme ja miten nämä osat meistä liittyvät yhteen” (Josselson 1996, 151).

“Kaikki todellinen elämä on kohtaamista”, sanoo Josselson (1996, 153) Buberia lainaten. Kohtaamisen sisin olemus on autenttista osallistumista toisen elämään. Kokeemus kohtaamisesta tapahtuu pikemminkin affektiivisella ja intuitiivisella tasolla kuin tietoisella tasolla. Siksi vastakäikua on ulkopuolisen vaikea havainnoida. Sen tunnemme vain itse intuitiivisesti toisen läsnäolona. (Josselson 1996, 153-154)

Mä löysin sillä lailla semmosen ystävän, joka on vieläki, on pysynyt se ystävyysuhde. Mä olin silloin seitsemännellä, me oltiin molemmat, se oli mua vanhempi, mut se oli välillä pois, niin ihan toukokuun viimeisenä päivänä, et oli jo ihan hellepäivä, ja siihen koulun seinään nojailtiin, satuttiin vierekkäin. Ja sit siinä samantien ruvettiin, lähettäänsä viikon päästä interreilille yhdessä. Ja siin oli heti semmosta sielujen sympatiaa, että ton kanssa mä voisin lähteä, tää varmaan, vaik mä en tuntenu sitä oikeastaan etukäteen ollenkaan. Sitte me mentiin interreilille, ja se oli pari viikkoo jossain kaverinsa luona, ja siitä edelleen se ystävyys on säilynyt. Jotenki niinästi semmonen ystävyysuhde voi alkaa. (MRVke)

## *Huolenpito*

Huolenpito ilmentää tarvetta pitää huolta toisista, tarjota apua, ja heijastaa toivettamme olla toisillemme tarpeellisia. Paitsi yhdessätekemisestä ja -olemisesta muistoissa kerrotaan myös huolenpidosta sekä turvan hakemisesta ja saamisesta. Tällaisista kokemuksista ei ole helppo puhua, vaikka olisi itse ollut huolehtijan osassa. Avun antaminen ja

vastaanottaminen on intiimi kahden ihmisen välinen asia. Olisiko seuraavaa muistoa muistettu tai kerrottu, jos siinä ei olisi tapahtunut aikuisen väliintuloa?

B. oli paras kaverini. Kerran kokeessa autoin B:aa, ja opettaja huomasi. Hän pyysi minua jäämään tunnin jälkeen luokkaan, ja sanoi, että minun ei pitäisi leikkiä B:n kanssa, koska B. oli tuhma tyttö. (MRVki)

Josselsonin (1996, 196) mukaan huolenpito on yhdistelmä rakkautta ja tahtoa. Huolehdimme aina harkiten; teemme päätöksen tarjota apua. Täten siihen kuuluu intentionaalisuus. Huolenpito on osa elämän ylläpitoa; kuitenkin sen lähteistä on vain epämääräistä tietoa. Kasvaako huolenpito siitä, että olemme kaikki saaneet pieninä ja avuttomina sitä osaksemme? Huolenpitoa ei ole juuri tutkittu eri elämäntilanteissa ja erilaisissa ympäristöissä. Huolenpidon on nähty olevan naisinen ominaisuus, ja ehkä siksi se on niin aliarvostettua, arvelee Josselson (1996, 197).

Huolenpitoa on siis vaikea nähdä, koska se on ympärillämme kuin ilma. Se perustuukin enemmän tunteelle kuin toiminnalle. Kun saamme huolenpitoa osaksemme, tunnemme kiitollisuutta ja lämpöä. Sen puute saa elämän tuntumaan rakkaudettomalta ja kylmältä. Jos itse emme osaa ilmaista huolenpitoa, muutamme jähmeiksi ja elottomiksi. (Josselson 1996, 198)

Josselsonin (1996, 210) mukaan suuri salaisuus on se, että huolenpito on vaikeaa. Se vaatii monenlaisia empaattisia kykyjä. On ratkaistava kysymyksiä, kuten miten pitää kiinni toisesta ilman yhteentörmäyksiä, miten antaa olematta tunkeileva. Vaarana on myös yksipuolinen auttaja-autettava -suhde, jossa toinen elää toisen tarpeille ja yhteys omiin tarpeisiin on katkennut. Näitä ongelmia pohdin käsitellessäni opettajien kiusaamista ja tyttöjen taipumusta samastua opettajien tuntemuksiin.

## ME ja koulussa selviytyminen

Tukahdutettu hiljaisuus ja vaimennettu toimintaenergia olivat asioita, jotka muistan em. peruskouluvuosiltani. Istuin usein pulpetissa ja yritin keskittyä opetukseen, koska ei ollut muutaakaan tekemistä. Muistan myös ystävien kanssa kirjoitetut kirjelappuset, naureskelut, vitsit ja kilpailun ystävyyskuvioissa. (MROki)

Valerie Hey (1997, 51) kertoo tutkimuksensa ratkaisevaksi hetkeksi, kun hän ymmärsi kirjelappujen merkityksen tietolähteenä tyttöjen ystävyys-suhteista. Kirjelaput ovat hänen mielestään todisteita siitä laajasta emotionaalisesta työstä, jota ystävyys-suhteissa tehdään. Niissä kuvataan tärkeitä fragmentaarisia hetkiä koulutyön itsen rakentamisessa. Etnografista tutkimusta tehdessään Hey kohtasi monia vaikeuksia päästä sisään ja saada tietoa ystävyys-suhteista, koska nämä ovat marginaalissa ja toimivat kaikista salatuimmalla alueella, rajaseudulla. Heyn havaintojen mukaan kirjelappujen lähettely ei haitannut mitenkään tunnin normaalia sujumista. Tämä oli hänen mielestään osoitus siitä, miten salattuja tyttöjen väliset suhteet ovat. (Hey 1997, 59)

Abiturientitalvemme oli ennätysmäisen kylmä (puhuimme keskenämme, että ehkäpä kylmyys nyt hyytää vanhempimme ainaisen leuhkimisen talvisodan pakkasista). Meidän luokkahuoneessamme oli myös kylmä. Niinpä me tytöt päätimme tuoda shaalit kouluun. Meillä on sen vuoden luokkakuvassakin shaalit. Nuo shaalit loivat kollektiivisuuden tunnetta meidän tyttöjen kesken. Siitä sai jonkinlaista voimaa valmistautuessamme yhteiseen koitokseemme, ylioppilaskirjoituksiin. Samalla ne antoivat yksityisyyttä; niihin saattoi kääriytyä kuin omaan maailmaansa. Ihmettei kukaan opettaja kieltänyt shaaleja. Mutta meille annettiin muutenkin vähän enemmän vapautta sinä vaiheessa. (MROki)

Tässä muistossa kerrotaan vapaudentunteesta, jonka sai aikaan ulkoisesti mitättömältä tuntuva teko, shaalin tuominen kouluun. Shaalit kuuluvatkin yksityiseen, kodin piiriin; niiden virallinen paikka ei ole julkisessa, koulun piirissä. Teon vaikuttavuutta korostaa ryhmäesiintyminen. Winnicottin mukaan (1971, 53-64) kahden ihmisen välille voi syntyä "potentiaalinen tila", joka on leikin ympäristö. Tämä tila on fantasian ja todellisuuden, objektiivisuuden ja subjektiivisuuden välillä, se on välitila, jossa voimme rentoutua. Läheinen kumppanuus on sellaista, että voimme matkustaa tuohon potentiaaliseen tilaan, riisua julkiset naamiomme ja nauraa yhdessä.

En minä tiedä erikoisemmin, oonko minä sitä (kuukautisia) erikoisesti hävenny, mutta kyllä se semmosta salailua oli, että tää on nyt jotakin salamyhkästä, josta ei nyt niin puhuta ja...joittenki ihan tiettyjen tyttökaverien kans sitte vaan. Tän S:n kans pääasiassa, joka vieläki soittelee, ni sen kansa me usein niitä... (H)

Ystävyysuhteet saattoivat toimia myös puutteellisen kouluopetuksen paikkaajina. Vanha keino tytöillä on ollut hankkia seksuaalivalistusta yhdessä täydentämällä toinen toisen tietoja tai hankkiutumalla yhdessä tietolähteiden ääreen. Vastavuoroisuuteen kuuluu olennaisena osana jakaminen, "aito keskustelu" (Josselson 1996, 159). Tällainen aito keskustelu ei välttämättä edellytä läheisiä suhteita. Meidän luokkamme tytöillä oli tapana kokoontua ompeluseuroihin, joissa paljastelimme itsestämme intiimejä asioita. Joskus kadutti jälkeensä.

Muistelutyön ryhmässä innostuttiin, kun eräs muistelija kertoi olleensa mukana tyttöporukassa, joka oli leveänä rintamana laulaen kulkenut kadulla tai mennyt tanssi paikalle. Muistettiin, että sitä oli tapahtunut myös koulun pihalla. Näin muistelu eteni:

A: Eiks se oo aika jännää, et ku oltiin niinku välkkärissä, et

tytöt oli suht paikallaan, eiks se ollu vähä niin...

B: Rüppuu vähä iästä.

A: Eiks se ollu niin, et sit illalla, sit koulun ulkopuolella ku mennään johonki, sit mennään niinku leveesti, mut ei koulussa.

C: Kyl me oltiin koulussaki siel varsin leveesti siihen aikaan. Me tehtiin hirveesti kaikenlaista.

D: "Ei väistytää, jollei tunneta! Ei väistytää, jollei tunneta!" Tällanen meil oli. (laulaa)

E: "Ei väistetää muita kuin puita", meil oli.

D: Millanen versio teil oli?

F: Mä en muista muuta ku ei väistytää, me toistettiin vaan sitä. Mut sehän oli nimenomaan et kaks-kolme tyttöä meni ja käveli suoraan.

D: Olikse näin, kädet tälle ristissä...oliks teillä? Ja se oli oikeen sellanen tilanotto just alakoulussa. Et silloin ei väistytetty ketään. Mut must tuntuu et alakoulussa on hirveen tyypillistä et pojat tulee ja tönii tai vie sen paikan, et siin tarvii tän uhon. Sitä me tehtiin paljo.

Ensimmäisen muistelijan mielestä tyttöjen yhteinen tilanotto tapahtui vain vapaa-aikana. Melkein kaikki muut muistelijat muistavat kuitenkin, että tytöt kävelivät rintamassa myös koulun pihalla, varsinkin ala-asteella. Erään muistelijan mielestä tilanotto oli kohdistettu poikiin, jotka pyrkivät tönimään.

Tyttökaveri voi olla tukena, kun ympärillä vallitsee kaaos. Eräs muistelijä kertoi peruskoulustaan, jossa anarkia oli saada yllötteen. Hän muisti tapauksen, jossa eräs poikaoppilas oli käynyt opettajan kimppuun, eikä kukaan uskaltanut mennä apuun. Myös koulun pihalla oli turvaton olla, kun varsinkin yksin olevia kiusattiin.

Vastavuoroisuus on Josselsonin (1996, 163-164) mukaan toisen kantamista sisällään, hänen huomioimistaan ja muistamistaan. Se ei ole olemassa vain kohtaamisen hetkellä, vaan se muuttaa koko olemisen tapaamme. Ystävyys-suhteessa rakennamme aidan tämän suhteen ympärille ja vartioimme yhteisiä salaisuuksia. Samalla opimme vasta-

vuoroisuuden rajoja; niissä ei ole kyse minusta ja sinusta vaan meistä ja minusta. Mitä tragedioita koulun seinien sisällä tapahtuukaan, kun näitä aitoja koetellaan. Ja miten vähän opettajat ovat niistä tietoisia, vaikka niillä on mitä suurin vaikutus opetuksen vastaanottokapasiteettiin.

## Valtakuviot

Tyttöikä on aikaa, jolloin opitaan ottamaan paikka monimuotoisissa ja kilpailevissa valtakuvioissa. Heyn mielestä ns. tyttötytkimyksessä ei ole huomioitu tarpeeksi sitä, että myös tyttöjen väliset suhteet ovat osa valtakuvioita. Ystävyysuhteissa opitaan tekemään eroja 'toisiin', joita ovat pojat mutta myös tytöt, jotka tulevat 'väärästä' sosiaaliluokasta ja ovat 'väärän' rotuisia. Ystävyysuhteissa tuotetaan myös pakkoheteroseksuaalisuutta tekemällä rajaa homoseksuaalisuuteen ja pitämällä heterosuhteeseen kasvua naiseksi kasvamisen mittana. Koska tyttöjen välisiä suhteita on yliromantisoitu, ylipolitisoitu tai yksinkertaistettu, ei ole paljon tutkittu, miten tytöt toistensa ystävinä turvaavat tietynlaiset vallan vaikutukset, sanoo Hey (1997, 32).

Sain suojelijakseni (uudessa koulussa;UK) erään itsevarman ja neron maineessa olleen tytön, joka tuli samaan aikaan luokkaamme. Kuuntelin välitunnit ihmetyksestä ja kateudesta jäykkänä hänen juttujaan ihmeellisestä koirastaan, ihmeellisestä isästään ja vilkkaasta seuraelämästä, jota hän kuulemma vietti. Hän oli hyvin kiinnostunut pojista, ja näytti hän vilkuili ja esitti heille jutellessaan minulle. Haukuimme ja panettelimme paljon meidän luokan eräitä tyttöjä, jotka olivat mielestämme leuhkoja. Myöhemmin kun välimme menivät poikki, hän kanteli näille tytöille mitä paha minä olin heistä sanonut. En muista (halua muistaa?) että itse olisin menetellyt samoin. (MRVki)

Hey teki etnografista tutkimusta ystävyyskavien kahdesta eri

ulottuvuudesta, niiden sisäisestä ja ulkoisesta konfiguraatiosta. Sisäinen konfiguraatio viittasi suhteiden historiaan, sosiaalisiin prosesseihin ja sosiaaliseen rakentumiseen; ulkoinen konfiguraatio tarkoitti rajojejen tekemistä poikiin ja 'toisiin' tyttöihin. (Hey 1997, 36) Hän vertasi toisiinsa työväenluokkaisten ja keskiluokkaisten tyttöjen ystäväryhmien sisäisiä ja ulkoisia konfiguraatioita ja erilaisia tapoja rakentaa naissubjektuitaan.

Sekä työväenluokkainen että keskiluokkainen ystävyysryhmä perustuu 'toisentamiselle' ('othering') (Hey 1997, 33). Ryhmän ulkopuoliset nähdään huonompina ja luokitellaan huonommiksi monilla nimityksillä.

Ja sitte aina joku tulla tupsahti, niinku tämä apteekkarin tytär, joka oli luokkatoveri. Ja asu sitte, että samaa matkaa mentiin. Ja minä olin siellä hänen kotonaan joskus, tai olin aika useinki, ku hänellä oli oma huoneki. Niin me tehtiin noita läksyjä ja paperinukkeja. Mutta ei hän koskaan meillä käyny. Et kyl mä sen tolkkusin, etten mä sentään apteekkarin tyttöä meille...vaikka ihan siisti koti meillä oli. Mut kyl sen niinku lapsi ihossaan tiesi, ketä sopii pyytää ja ketä ei. Ylpeitähän ne ois ollu vanhemmat, jos apteekkarin tyttö ois tullu meille, sen mä tiedän, äiti ois ollu ihan otettu. Mut kai se tolkku sitte, ettei semmonen... (H)

Ystävyysryhmässä tytöt rakentavat omaa seksuaalisuuttaan tasapainoillen maineen (huora) ja naiseuden (poikamainen) menettämisen pelon välimaastossa.

...kun minä sitte kirjoitin siihen syvästä kiintymyksestäni ystäväni, niin mun äitini ei varmaan ymmärtäny siitä mittään, että semmosiakin kun lesboja on olemassa tai naisrakkautta tämmöstä, et kyllä sen mun sisareni on täytyny valistaa...Kun äiti sitte toi julki tän ja käytti kansannaisen kieltä...Ja mä järkytyin niin, että mä muistan sen yön, kun mä suunnittelin että miten mä voin tappaä itteni, mä en kestä, mä en pysty aamulla nousemaan ja lähtemään. (H)

Miehinen katse tunkeutuu ystävyyssuhteiden sisälle. Pakko-heteroseksuaalisuus näyttäytyi Heyn tutkimuksessa lesbokauhun muodossa ja tyttöjen tarpeena todistaa toinen toisilleen olevansa haluttuja poikien silmissä. Heterosuhdetta haluamaton tyttö sai ryhmässä painostusta osakseen. Hey toteaa, että tyttöjen on keskenään vaikea nähdä ristiriitoja naiseudessa ja sen kulttuurisessa esittämisessä.

Mul on tää joka jätti mut poikaystävänsä vuoksi...Mä oon nähny sitä niin vähän, ja vaikka kirvelee vieläki se pettymys, mä haluaisin kuitenkin tietää, mitä sille kuuluu...Sit on kuitenkin, et se on jääny taakse, ja kuitenkin mä oon ollu sen kans ystävä...(MRVke)

Tytöt peilaavat ja hakevat hyväksyntää toisiltaan. Ystävyksillä on valtaa toinen toistensa elämään aina tärkeitä päätöksiä myöten. Ystävyysvoima perustuu siihen emotionaaliseen aukkoon, jonka koulumaailma jättää ja siihen, että ystävyyssuhteet toimivat marginaalissa.



## SEKSUAALINEN JÄNNITE JA SUKUPUOLTEN VASTAKKAISUUS

**M**onet lasten vanhemmat ihmettelevät, jopa kauhistelevat sitä, että heidän lapsensa muuttuu jossain vaiheessa toisen sukupuolen suhteen kyräileväksi ja epäluuloiseksi. Feministiäiti saa todeta kauhukseen, että hänen pieni poikansa muuttuu poikajoukossa tyttöjä kiusaavaksi tai halveksivaksi. Samoin pieni tyttö tukeutuu mieluummin tyttökavereihinsa kuin lähtee poikien raisuihin leikkeihin mukaan. Vanhemmat ja opettajat tuntevat usein avuttomuutta ja huolta tyttö- ja poikalasten välisestä suuresta kuilusta. Useilla on myös karvaita lapsuudenmuistoja tyttö- ja poikaryhmien välisistä konflikteista.

Leea Virtasen jo 1970-luvulla (1972, 246) tyttöjen ja poikien välisten suhteiden kaavoja ja rituaaleja valaisevassa tutkimuksessa arvosteltiin tyttöjen ja poikien välisen jyrkän erottelun tekemistä ja katsottiin, että tulevaisuudessa lähentymistä tarvittaisiin, koska miehet ja naiset joutuvat pakosta toimimaan eri elämän alueilla yhdessä. Virtasen mielestä eristämiseen liittyy korostus poikien paremmuudesta ja tyttöjen huonommuudesta. Eristäminen johtaa li-

säksi kilpailun lisääntymiseen oman sukupuoliryhmän keskuudessa.

Oman tutkimukseni muistoissa puhutaan myös sukupuolten erottelusta, joskaan ei niin painokkaasti kuin Virtasen tutkimuksessa. Tutkimukseni naiset eivät kertoneet kiusan ja pilkan kohteiksi joutumisesta oltuaan tekemisissä toisen sukupuolen kanssa. Tosin kanssakäymisestä ei myöskään kerrota paljoa – yrityksistä kyllä. Kaiken kaikkiaan poikien lähestyminen tuntuu olevan vaikea ja monimutkainen asia.

Vaikka keräämistäni muistoista en voikaan suoraan lukea sukupuolten eristämisen kokemisesta ongelmana, haluan pohtia kysymystä, koska juuri koulussa tyttö- ja poikaryhmien vastakkaisuus näyttäisi kehittyvän huippuunsa. Tyttöystävistä ja pojista kertovien muistojen sävyissä oli erona, että edelliset suhteet ovat täynnä läheisyyttä ja jälkimmäiset etäisyyttä. Mitä tyttöjen ja poikien välisestä suhteesta kertovat koulututkimukset?

Poikiin liittyvät muistot kertovat paitsi etäisyydestä myös seksuaalisista jännitteistä ja eroottisista peleistä. Intohimo ja erotiikka ovat ihmissuhteiden yksi ulottuvuus. Muodossa tai toisessa ihmiset etsivät aina intensiivistä kokemusta toisen kanssa. Toiveet yhdistymisestä voivat olla monenmuotoisia. Jotkut pelkäävät identiteetin menettämistä ja kokevat kauhua yhdistymistä kohtaan. He saattavat suunnata toiveensa epäsuorasti kirjallisuuden, teatterin tai elokuvien kautta. Toiset taas suuntavat intohimonsa ystävyys-suhteisiin, jotka voivat olla intohimoisia ja aseksuaalisia samalla kertaa. (Josselson 1996, 78) Intensiivisten ystävyys-suhteiden kuvauksia löytyi tästäkin tutkimuksesta. Entä intensiiviset suhteet poikiin? Pystyivätkö muistojen naiset toteuttamaan halujaan vai olivatko he toisten halujen kohteita?

## Koulu intohimojen pelikenttänä

Jyväskylän opiskelijalehdessä Jylkkärissä julkaistiin 1980-luvulla “tutkimus” yliopiston eroottisista paikoista. Ihmetystäni herätti erityisesti kirjaston luokittelu eroottiseksi paikaksi. Tiedon jälkeen olen pitänyt silmäni auki. Koulun näkeminen eroottisena paikkana tuntuu sopimattomalta. Kummassakaan – sen paremmin yliopiston kuin koulun – tapauksessa tieto ja erotiikka eivät tunnu sopivan saman katon alle. Kuitenkin kutkuttavimpia muistojamme ovat seksuaaliset jännitteet koulussa.

Lukion matematiikan ja fysiikan tunneilla A- ja C-luokkien matematiikan linjojen oppilaat olivat yhdessä. Mahdollisuus tutustua C-luokan kundeihin! Fysiikan luokassa oli paripulpetit, jotka kohosivat auditorion tavoin. Istuin Liusan parina ja C-luokan R. ja J. istuivat takana. Muistan, että olin suuren osan tunneista kääntyneenä taaksepäin. R:n kanssa oli mukava keskustella. Oliko se vähän ihastunut minuun? Olinko minä vähän ihastunut siihen? Itse asiassa se ei ollut kovin välkky. Koulun hippoihin se ilmestyi tyttöystävänsä kanssa. (MROki)

### *Halun kohteita?*

Fyysinen kosketus on ensimmäinen kokemuksemme yhteydestä toiseen ihmiseen. Kun tunnemme vetoa johonkin, perusimpulssi on koskettaa kohdetta, olla fyysisessä kontaktissa, ylittää erillisyyttä koskettamalla. (Josselson 1996, 74) Tyttöjen ja poikien välisistä suhteista alaluokilla muistettiin takaa-ajoleikit.

Jonkin verran aikaa käytettiin myös siihen, että pojat jahtasivat tyttöjä. En muista harmittiko se minua koskaan. Mieleen jäävimmat jahtaamiset olivat niitä, kun joku poika, johon olin ihastunut jahtasi minua. Osallistuin täten leik-

kiin muistaakseni halukkaasti, vaikka asiaan kuuluikin käyttäytyä kuin kiinnisaaminen olisi ollut kauheata. En nyt muista oliko se niin hauskaakaan – olin kuitenkin suhteellisen fyysinen lapsi monilla tavoilla, ja leikkiin liittyvä juokseminen niin kovaa kuin suinkin pääsi yli kantojen ja kivien oli ehkä kaikkein hauskinta. (MRVki)

Muistoissa tytöt olivat yleensä jahdattavia.<sup>7</sup> Naiset muistivat kuitenkin leikin miellyttävänä, jos jahtaajana oli ihasituksen kohde. Jopa yllä olevan muiston liikunnallinen tyttö, joka luultavasti olisi pärjännyt myös takaa-ajajana, suostui halukkaasti jahdattavan osaansa. Tosin hän ei ollut aivan varma siitä, oliko se hauskaa.

Kerran muistan suuttuneeni yhdelle pojalle. En muista tilannetta kovin tarkasti. Mitään kovin dramaattista ei tapahtunut. Hän kai liehitteli minua kiusoitellen – tähän ei kuulunut minkäänlaista takaa-ajoa tai fyysistä koskettamista. Hän ei ollut edes vulgaari, muistaakseni. Mieleeni on jäänyt lähinnä, että hän olisi sanonut minua äidiksi. Joka tapauksessa suutuin hänelle valtavasti, ja muistikuvani ovat tästä suuttumuksesta ja sen seurauksista. Löin häntä jonkinlaisella puukepillä päähän tulistuksissani, ja olin täysin jäykänä kauhistuksesta. (MRVki)

Muistoissa tytöt joutuivat ihailijoiden kiusattaviksi, mutta itse he eivät muistaneet “liehitelleensä kiusoitellen”. Yllä olevassa muistossa kiusaaminen päättyi dramaattisesti, kun muisteliija pamauttaa poikaa puukepillä päähän. Kauhistuksen tunne kertoo aggressiiviseen käytökseen liittyneestä tabusta. Tapaus kertoo myös sukupuolten välisten suhteiden konfiguraatioista, joita muisteliija meni rikkomaan.

Koulumuistot kertovat perinteistä aktiiviset pojat/passiiviset tytöt -tarinaa. Tytöt olivat halun kohteita, eivät haluajia (toisaalta halun kohteena olemista voi myös haluta eikä sen tarvitse olla alentavaa). Josselsonin (1996, 85) mukaan nuoret tytöt johdatetaan seksuaalisuuteen tietoi-

sina itsestään maskuliinisen mielenkiinnon kohteina. Tytöt kiihottuvat siitä, että saavat huomiota ja ovat haluttuja, ja tämä puolestaan johtaa pyrkimään halun kohteeksi. Tämä on täysin vastakkaista poikien seksuaaliselle kypsymiselle, joka taas painottuu sukupuolielimiin, on näkyvää, suoraa ja itsepintaista. Poika on selvillä siitä, mitä hän kokee ja mitä haluaa. Tytölle seksuaalinen herääminen on epä-määräistä, emotionaalista, ei-genitaalista ja herkkää toisten tarpeille. Tyttö saatetaan naiseuteen romanttisen fantasian avulla, sanoo Josselson (1996, 85).

Josselson kirjoittaa deterministisesti tyttöjen ja poikien seksuaalisuuden eroista. Samalla hän tulee ilmaisseeksi dualistisen näkemyksen aktiivisista pojista ja passiivisista tytöistä, jonka näkemyksen mukaan sukupuolten väliset suhteet toimivat. Mutta tämä ei ole luonnon laki, vaan seurausta miehen seksuaalisen halun ylivallasta ja naisen halun ulossulkemisesta. Tästä on osoituksena poikien seksuaalisuuden ilmenemismuotojen pitäminen luonnolliseen kasvuun kuuluvina, vaikka ne saisivatkin seksuaaliseksi häirinnäksi tulkittavia muotoja. Mutta värittääkö miesseksuaalinen myös muistamista niin, että naiset ovat unoh-taneet mahdollisen oman aktiivisuuden? Vai onko tyttöjen aktiivisuus erilaista, ei niin hyökkävää ja näkyvää kuin poikien?

Tyttöjen kykyyn tuoda esiin omia seksuaalisia tarpeita vaikuttaa myös se, että tyttö ja nainen määrittellään ihmisenä seksuaalisuuden kautta. Kristiina Hukkila ja Tapio Nisula (1991a ja b), jotka ovat tutkineet tyttöjen seksuaalista kontrollia ja seksuaalista tietoa haastatteleamalla 15-vuotiaita tyttöjä, toteavat että vaikka naisen asema ja yleinen seksuaalikäyttäytyminen ovatkin muuttuneet, tyttöjen moraalinen asema määrittyy yhä seksuaalisen käyttäytymisen kautta, pitkälti päinvastoin kuin poikien asema. Hyvän maineen varjeleminen on tyttöjen käyttäytymisen perusta. Hyvä maine on puolestaan moraalinen arvio tytön seksuaalisen käyttäytymisen luonteesta (1991b, 5).

## *Litra tuoremehua*

... se puhu asioista sillai vihjaillen. Mä muistan et se sano, et näin ei saa seistä kädet näin puuskassa. Ja se niinku sano sitte, että ei niitä tarvii pitää ylhäällä. Mä aattelin, että mistä se puhu...me oltiin silleen niinku hirveen...nuoria tyttöjä, just ehkä vasta rinnat kasvamassa. Ja toinen minkä se jumppamaikka sano, se puhu ehkäsyistä ni “paras ehkäsy on litra tuoremehua”. Ja me oltiin et miten sitä käytetään. Sitte se sano: “Ei ennen eikä jälkeen vaan sensijaan.” Sitte me hirveesti mietittiin, mä ainaki mietin, että mitä se oikein tarkoittaa, et oli kauheen sellanen... (MRRke)

Koulussa tytöt saatetaan naiseuteen myös seksuaalivalistuksen avulla. Kaikki muistot seksuaalivalistuksesta eivät toki kerro niin suuresta epäasiallisuudesta kuin yllä oleva muisto. Vanhempien naisten muistoissa seksuaalisuuteen liittyi häpeilevä ja vihjaileva sävy. Oli tyypillistä puhua “förskotista” esiaviollisten suhteiden sijaan ja kehottaa pitämään “metri väliä” tytön ja pojan välillä perustelematta syytä tähän. Entä sitten “asiallinen” valistus? Onko se pystynyt paremmin hälventämään seksuaalisuuden luoksepääsemätöntä luonnetta?

... piirtoheittimellä miesten ja naisten sukupuolielimet ja mä en tiää oliks tää mun oma fantasia, se kerto kans miten yhdyntä tapahtuu, vaikka onks tää tapahtunu mun päässä, ku mä oon tuijottanu niitä elimiä sinä. Mutta et mä muistan, et se jotenki tapahtu piirtoheittimellä, varmaan punasella piirretty naisten sukuelimet ja miesten sinisellä (naurua). Me oltiin sen verran vanhoja, et me tajuttiin, et nyt täytyy yrittää suhtautuu aikuisesti, sit me tuijotettiin kaikki ku nappisilminä niitä. Niit tunteja odotettiin kyllä ja tiedettiin suunnilleen millainen tulee. (MRRke)

Mitä varten tälle muistolle naurettiin yhdessä? Muistelija sanoo, että tunnista tiedettiin, millainen siitä tulee. Aina-kaan mitään uutta ja mullistavaa ei siis valistus ole tuonut

tullessaan. Asiat on tiedetty ennakolta. Nauraminen ehkä kertoo keinotekoisesta tavasta, jolla asiat esitettiin, tai sitten hämmennyksestä, joka liittyy seksuaalisuuden irrallisuuteen; pakollinen valistusannos annetaan, muuten valitsee mykkyys.<sup>8</sup>

## *Tytöt haluajina*

Mun mielestä lukiossa tällaset seurustelusuhteet sai ihan oman kaiun, koska sit semmonen oikee seurustelu ja ihmiset alko oikeesti olee kimpassa...ja kyl meil oli ainaki lukio-  
luokkien kesken mielettömiä bileitä, jossa niinku tasan meni ristiin, et kaikki oli ihastunu johonki, mutta harva toisiinsa (nauria). Kyl mä muistan et kenenkähän mä en ois ihastunu ja eri aikaan, et se oli aivan mieletöntä kertakaikkiaan, et siel oli kolkyt tyyppiä, tehtiin sellasii isoja kasoja, sit tietenki kaikki halus päästä sitä lähelle ihmiskasaan johon oli ihastunu. (MRVke)

Muistoissa puhuttiin lämmöllä kouluaikaisista ihastumisista. Eikä mikään ihme, onhan rakastumisessa positiivista voimaa; se antaa energiaa elämään ja toimii näin katalysaattorina kasvulle, sanoo Josselson. Kasvaminenhan tapahtuu uusien ulottuvuuksien löytämisen kautta. Rakastuminen johtaa itsen kokemisen vahvistumiseen rajojen ylittämisen ja itsetietoisuuden vahvistumisen myötä. Se antaa toivoa paremmasta. (Josselson 1996, 80)

Mä muistan tohon aikaan, kyllä mä olin hirveen monta vuotta samaan ihmiseen ihastunu koulussa, et sitä kyllää sitä ja...koko keskikouluajan ja sit koko lukioajan. Se oli rujo mutta runollinen. (MRVke)

Muistojen tytöt "kyyläävät" ihastuksensa kohdetta. Haastattelemani vanhemmat naiset kertoivat kaupungilla kävelystä iltaisin, tytöt toisella puolella katua ja pojat toi-

sella puolella. Eräs haastateltava oli tuntenut häpeää omasta halustaan lähteä iltakierrokselle. Kuitenkin se oli koululla järjestettyjen illanviettojen lisäksi lähes ainoa sukupuolten välisen kanssakäymisen paikka. Puhe ihastumisista ja ihastumisten kohteiden “kylämisestä” edustaa romanttisen rakkauden ideologiaa.

Aika monet, mutta ei suinkaan sitte kaikki (seurusteli; UK). Yks tyttö meiän luokalta meni kihloihin lukion viimeisellä luokalla, rehtorin luvalla. Ja se oli semmonen aivan suunnaton asia siihen aikaan. Ja kaikki me jotka seurusteltiin oltiin jotenki kateellisia siitä (naurua), et se M. oli löytäny jo. Koska siihen aikaan avioliitto oli sellanen, seurustelu ja avioliitto oli vähä niinku noissa amerikkalaisissa romaaneissa muinoin, semmonen asia, joka oli jännittävä ja niin haluttava ja...aivan toisella tavalla kuin nykyään. (H)

Vanhemmille naisille oli itsestään selvää ja tavoiteltavaa saada mies ja perustaa perhe. Eräs haastateltava kertoi katuneensa jälkepäin, että hänellä meni lukioaikana paljon aikaa seurusteluun opiskelun sijasta. Keski-ikäisten ja nuorempien naisten muistoissa suhtautuminen seurusteluun oli epäselvempää; toisaalta seurustelusuhteet eivät nousseet tärkeiksi, mutta esiin ei myöskään noussut vaihtoehtoisia seksuaalisuuden kokemisen tapoja. Nämä naiset, joista useimmat tunnistivat omanneensa androgyynisen naisihanteen, muistivat suhtautuneensa kriittisesti passiiviseen naisihanteeseen ja halusivat toimia kuten pojat. Samalla he tunnistivat menettäneensä jotain omasta naisellisuudestaan.

Harriet Bjerrum Nielsen ja Monica Rudberg (1993, 132) tulkitsevat naissukupolvien eroa seksuaalisuuden alueella siten, että kodin ja perheen itsestään selvästi valinneet naiset kokevat 1940- ja 1950-luvulla ristiriitaa “pienen maailman” ja ulkomaailman välillä, mikä ilmenee levottomuutena. Tämä levottomuus vaikuttaa seuraavan sukupolven tyttöihin; vaikka heillä onkin enemmän mahdollisuuksia, heillä on vaikeuksia valita. Identiteetti, jonka



tutkijat liittävät seksuaaliteettiin ja sukupuolen kulttuurisiin esityksiin, alkaa myös naisilla olla 1960- ja 1970-luvulla joustavampi. Sen sijaan muutokset subjektiivisuuden rakentumisessa aiheuttavat hankauksia. Subjektiivudella tutkijat viittaavat autonomian ja intimitietin rakentumiseen lapsuudessa ja nuoruudessa. (Bjerrum Nielsen ja Rudberg 1993, 120-121).

Entä sitten intohimo? Kun romanttisessa rakkaudessa tyydytään katsomaan kaukaa ja pitämään tunteet kontrollissa, intohimoinen rakkaus ei aina ole kontrolloitavissa. Ajattelen läheisyyttä ja hellyyttä kaipaavia tyttöjä, joiden kaipaukselle ei koulussa ole tilaa. Miten he pystyvät elämään tunteidensa kanssa, jos ne on painettava maan alle? Vain yksi muistelija kertoi heräävän seksuaalisuuden mukanaan tuomista tunnoista, jotka hän koki ristiriitoina. "Ainoastaan liikuntatunti toi tuuletusta kärsimättömälle ruumiille", hän kirjoitti. Tämä muistelija oli ainoa, joka kertoi seksuaalisista suhteistaan ja niiden paljastumisen mukanaan tuomasta hälystä. Hän kertoi myös lesbosuhteestaan, joka oli osasyynä hälyyn.

Seksuaalisuudesta puhuminen ei ollut helppoa edes tutkimusryhmässäni. Kukaan muistelutyön ryhmässä ei kertonut omista seksuaalikokemuksistaan enkä minä tutkijana kysynyt niistä. Yksi haastateltava kertoi ensimmäisestä seksuaalisuuteen liittyvästä muistostaan, joka sijoittui varhaislapsuuteen. Tulkitsen tämän niin, että hän piti tapausta tärkeänä omalle kasvulleen naisena.<sup>9</sup>

## Koulu erottelun pelikenttänä

Muistojen mukaan koulussa olivat eri säännöt tyttöjen ja poikien väliselle kanssakäymiselle kuin vapaa-aikana. Eräs nainen ihmetteli sitä, miten hän saattoi olla aivan luontevasti tekemisissä poikien kanssa omalla pihallaan, mutta kun hän koulussa näki samoja poikia, heitä ei edes moikattu.

Toinen muistelijä ei halunnut tuntea omia veljiään välitunnilla. Jos tyttö oli nähty jonkun pojan seurassa kaupungilla, hän saattoi joutua huomion ja kiusaamisen kohteeksi koulussa. Kärjistyvätkö sukupuolten väliset suhteet aivan omalla erityisellä tavallaan koulun aitojen sisäpuolella?

### *Vastakkainasettelua*

Ymmärtämystä sukupuolten välillä ei ainakaan edistänyt se, että tytöt ja pojat eristettiin välitunnilla eri pihoilte. Eläkeikäisillä naisilla on muistoja jaottelusta.

Mut kyllä se ero piettiin niinku tyttöjen ja poikien, kuvittele semmonenkin juttu, jonka mä sanoin, et yläluokilla tyttö-koulussa oltiin sitte siellä kadun puolella välitunnilla, ja kun lyseon talo oli vieressä, niin pulleroinen pinchenainen (opettaja; UK) ottaa kuule puukepin sieltä ja käy piirtämässä sitte siihen rajan, hiekkatiethän ne oli silloin, viivan ja ilmotti että tuosta yli ei sitte kävellä sinne lyskan puolelle. (H)

Tässä muistossa tyttökoululaisia haluttiin estää välitunnilla olemasta tekemisissä poikakoululaisten kanssa. Asian teki selväksi opettaja, joka piirsi kepillä viivan maahan.

Ja sitte kun se koulu oli tämmönen ällän muotoinen koulu, niin täs oli viiva, ja tällä puolella oli pojat ja tällä puolella tytöt. Ja koulurakennuksessa vastaavasti siel oli pelkkiä poikien luokkia ja pelkkiä tyttöjen luokkia. Ja mä muistan yhden hirveen ankaran miesopettajan, joka kerran... yks poika juoks tänne tyttöjen puolelle, ei muuta kun niskasta kiinni ja heitto sinne rajan taakse. Se oli tosi ankaraa. (H)

Erottelu tapahtui yhteiskoulussa jakamalla oppilaat sukupuolen perusteella omiin luokkiinsa. Tyttöjen alueelle tunkeutuneeseen poikaan suhtauduttiin muistossa ankarasti. Kyse ei ole hienovaraisesta erottelusta, separaatiosta, vaan tätä voidaan pitää eristämisenä, segregationa (Thorne 1993, 36).

Vaikka sukupuolten erillään pitäminen ei olisi enää niin tiukkaa kuin eläkeikäisten naisten muistoissa, ajattelu-  
tapa näkyi selvästi ainakin vielä 1950-luvun kansakoulus-  
sa. Tässä on eräs esimerkki siitä, miten tytön luonnollinen  
uteliaisuus yritettiin tukahduttaa ja tehdä sukupuolisuu-  
desta pahaa ja tuomittavaa.

Ulkovessassa oli poikien puoli ja tyttöjen puoli. Minua as-  
karrutti minkälaiselta poikien puolella näyttää. Nünpä ker-  
ran parin muun tytön kanssa otimme asiasta selvää sillä  
seurauksella, että valvova opettaja sai meidät syntiset kiin-  
ni itse teosta. Jälki-istuntoahan siitä tuli. Minusta asia on  
vieläkin melko hämmäntävä. Kotona vanhemmat eivät  
suhtautuneet kovin vakavasti rikkeeseeni, mutta opettajat  
olivat tosissaan, että olin tehnyt jotain todella pahaa. Vaik-  
ka tosissani yritin olla kiltti tyttö ja hyvä oppilas, en kärsi-  
nyt tuosta jälki-istunnosta kovin paljoa. (MRVki)

Leea Virtanen (1972, 48-49) kiinnitti huomiota tutkimuk-  
sessaan "koulutapoihin lasten erottajana". Hän kysyi, voi-  
ko tyttöjen ja poikien välinen juopa johtua pääasiassa ope-  
tajien asenteista ja koulun tavoista. Hän vastaa, että kysei-  
nen käsitys on hänen kuvausaineistossaan hämmästyttä-  
vän yleinen. Hänen mielestään koulumaailmassa on monia  
tilanteita, joissa tytöt ja pojat erotetaan toisistaan. Elina  
Lahelman (1994) mukaan sukupuolen muotoutumiseen  
koulussa vaikuttaa keskeisesti opetussuunnitelma, johon  
hän sisällyttää myös koulutuksen organisointitavat ja oppi-  
materiaalit. Eri maissa on havaittu, että koulutuksen ra-  
kenteessa on suoraan tai epäsuorasti tyttöjen ja poikien  
oppisisältöjä eriyttäviä piirteitä. Koulussa korostuu masku-  
liininen arvomaailma tavoissa, miten oppiaineita painote-  
taan ja jatkokoulutukseen hakeudutaan. Myös oppiainei-  
den sisällössä painottuvat miehiset aiheet ja tarkastelutavat.  
(ks. myös Lahelma 1992)

Virtanen (1972, 67) näkee, että koulun tapakulttuuris-  
sa on kaksi kerrostumaa: toinen, joka on lähtöisin opetta-

jista ja jota opettajat pitävät yllä ja toinen, joka on lasten välinen. Mutta miten lasten keskeinen erottelukulttuuri koulussa on syntynyt? Mitä se vaikuttaa sukupuolten väliseen suhteeseen myöhemmin elämässä? Tarvitaanko erotelua tyttöjen ja poikien kasvuprosessissa omiksi sukupuoliksi? Sukupuolta ja koulua käsittelevä tutkimus (esim. näkökulmista: Metso 1992; Tarmo 1992; Palmu 1992; Gordon & Lahelma 1992) on pureutunut selvittämään tarkemmin näitä kysymyksiä.

### *Vastakkaisuuden purkamista*

Myös Barrie Thorne (1993) todentaa kouluhavaintojensa pohjalta sukupuolierottelun olemassaolon. Hän ei kuitenkaan näe tilannetta staattisena, muuttumattomana vaan kysyy, miten, milloin ja miksi sukupuolella tehdään tai ei tehdä eroja koulujen jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Jos ja kun sukupuolella erotellaan, minkälainen ero on kysymyksessä? Erossa ja yhdessä oleminen on hänen mielestään eräänlaista tanssia, eristämisen ja yhdistämisen koreografiaa, johon on ladattu monimutkaisia ja ristiriitaisia merkityksiä. (Thorne 1993, 36)

Thorne käyttää termiä "rajatyö" ("borderwork") kuvaamaan tyttö- ja poikaryhmien välistä vuorovaikutusta. Hän kysyy, miksi vastakkainasettelu on niin hyvin muistettua. Miksi juuri tilanteet muistetaan, joissa sukupuolten välillä esiintyy jännitteitä? Niin tapahtui tässäkin muistelussa. Rajatyön käsitteen rinnalle hän nostaa "neutraalisaation", joka tarkoittaa prosesseja, joissa tytöt ja pojat neutralisoivat tai hävittävät sukupuolen erona ja vastakkaisuutena. Luultavasti useissa muistoissa, joissa kerrottiin vaikkapa välituntipuuhiesta (esimerkiksi keskusteluista, tupakalla seisoskelusta ja teinikuntakokouksista) on kyse neutralisaatiosta.

Ero- ja oppositioajattelun vahvuus riippuu analyysin tasosta; yksilöinä meille kehittyä kiinteä sukupuoli-identiteetti noin kolmivuotiaasta, kun taas ryhmissä tai tilannekohtaisesti sukupuoli on virtaavampi. Rajatyön tapaukset ovat Thornen mielestä vaikuttavia siksi, että ne ovat episodeja, joissa vastakkaiset ryhmät näyttävät olevan kaiken sen ytimessä mitä sukupuoli on. Tämän takia ne sisältävät konflikteja, intensiivisiä tunteita ja kiellettyjä haluja, jotka muistetaan. (Thorne 1993, 84-85)

Rajatyön tapaukset muistetaan hyvin myös siksi, että tilanteet ovat lasten itse luomia ja ritualisoituja. Omassa aineistossani muistettiin hyvin rituaalit, joilla tytöt yhdessä ottivat tilaa kulkemalla pihalla leveänä rintamana. Myös takaa-ajoleikit muistettiin. Takaa-ajoleikeillä on Thorne mukaan oma nimi (englanniksi "chase-and-kiss") ja käsikirjoitus, ja se muotoutuu tyyliteltyjen liikkeiden ja puheiden kautta. Muista rituaaleista Thorne mainitsee kilpailun ja kantelun. (Thorne 1993, 85) Jostain syystä minun aineistoni naiset eivät kertoneet kantelusta. Jos miehet tai pojat pääsevät puhumaan, he tuskin unohtavat mainita kantelevat tytöt (Virtanen 1972).

Harriet Strandell (1993, 41-42) kirjoittaa, että vastakaisuusajattelun purkaminen on liitettävä valittuun tarkastelukulmaan. Sukupuolen konstruoinnin tasoja ovat vuorovaikutuksellisten käytäntöjen tason lisäksi diskursiivinen taso ja sukupuolisozialisaation taso. Sukupuoli ja sukupuolten väliset rajat muotoutuvat eri tavalla riippuen siitä, millä tasolla keskustellaan. Hänen mielestään sukupuolten väliset rajat ja erot ovat sekä diskursiivisessa että sosialisatioteoreettisessa lähestymistavassa jäykempiä kuin vuorovaikutuksellisessa lähestymistavassa. Niinpä esimerkiksi opetussuunnitelma ei kerro kuin yhden puolen sukupuolen konstruoinnista; opettajat ja oppilaat tulkitsevat ja muokkaavat opetussuunnitelmaa aktiivisesti koulun käytännöissä (Lahelma 1994).

\* \* \*

Olen usein pohtinut sitä, miten lapsena ja nuorena koetut tyttöjen ja poikien jatkuvan rajantekemisen kokemukset vaikuttavat ja näkyvät aikuisen naisen ja miehen välisessä suhteessa. Omissa miessuhteissani olen kokenut itseni väärinymmärretyksi, saatikka että itse olisin ymmärtänyt miesteni ajattelua ja tekemisiä. Tosin parisuhteessa eivät määrää vain miehisen ja naisisen käyttäytymisen mallien ohjaama koreografia, vaan intiiminä suhteina ne rakentuvat myös omien psyykkisten, usein alitajuisten tarpeentyydyttämistensä määrääminä.

Lukiessani Thornen tutkimusta aloin ajatella sukupuolten välisen vastakohta-ajattelun vaikutusta kysymyksenasetteluuni aineiston keruuvaiheessa. Ennako-odotukseni oli paljolti vastakohta-asetelmaan keskittyvä. Thornekin sanoo, että erilliset ja erilaiset maailmat -tarina on houkutteleva, koska se on tuttu ja siksi turvallinen. Siitä tarinasta on kuitenkin olemassa monia poikkeuksia ja siihen on tehtävä monia varauksia. Thornen mielestä olisi kyseenalaistettava perusolettamus miesten ja naisten erillisistä kulttuureista. Lähtökohdat, joiden mukaan poikien nähdään toimivan enemmän isoissa ryhmissä ja tyttöjen pienissä, poikien julkisessa sfäärissä ja tyttöjen yksityisessä ja poikaryhmän perustuvan hierarkiaan ja tyttöryhmän liittymiseen toimivat kuin urat lokaisella tiellä. Nämä käsitykset ohjaavat helposti havaintojamme ja muistojamme. (Thorne 1993, 90-96)

Jäljelle jää kuitenkin kysymys tasavertaisuudesta. Soile Veijola (1998, 50) kysyy: “voiko nainen olla sinä miehelle, sinä jonka vastavuoroinen subjektiuus tunnustetaan ja tunnustetaan?” Veijola (1992, 209-240) kuljettaa “minää” ja “sinää” pelikentällä sekapelissä; sinne on lähdetty hakemaan rituaalia, joka “tekisi meistä jälleen yhteisön, vaikka vain hetkeksi” (1992, 214). Pelissä “minä” ja “sinä” törmäävät moniin vuorovaikutuksen esteisiin, joiden pohjal-

la Veijola näkee pitkälti “minun kahdenkeskisyyteni” ja “hänen monenkeskisyytensä”. Esimerkiksi:

Lämmittely: minä lämmitän suhteeni läsnäoleviin; sinä lämmität suorituksesi.

Joukkueiden jako: sinä ehdotat jakoa paidan värin mukaan; minä olisin jakanut meidät mahdollisimman tasaväkisiksi.

Minulle on tärkeätä se, keiden kanssa pelaan; sinulle riittää että kummallakin puolella on tarpeeksi pelaajia.

Sinun puheenvuorosi ja puhuttelusi pelissä ovat ruumiillisia; minä liikun ja otan paikkani, kuten muulloinkin, puhumalla.

Emme ymmärrä toistemme tapaa pelata yhteen.

Odotan seuraavaa vuoroani; sinä otat vuorosi.

Epäonnistuessani nolostun itseeni ja olen pahoillani oman joukkueeni puolesta; sinä purat epäonnistumisesi mailallasi lattiaan ja seinään.

En tunne näitä sääntöjä, koska ne ovat minulle vieraiden tulkintasääntöjen ja yhteisymmärryksen maailma: maailma, joka on syntynyt monenkeskisen ryhmän dynamiikasta ja rakenteesta.

Me rikomme vääjäämättä sitä, minkä toinen meistä käsittää leikin tai pelin, luottamuksen tai kiistan ilmaukseksi

Päätelmä pelistä on, että “joukkuepeli jota nyt pelaamme, on sinun diskurssisi, mutta me emme huomaa sitä” (emt., 221). Miten on luokkahuoneiden, liikuntasalien ja koulu-pihojen sekapelien laita? Kenen diskursseista niissä on kyse? Ja huomataanko sitä?

## Viitteet

- <sup>1</sup> Päivi Naskali (1996, 18-22) käsittelee transferenssia oppimissuhteessa (transferenssi tarkoittaa perinteisessä psykoanalyysissa prosessia, jossa analysoitava samastaa analysoijan tärkeään lapsuuden hahmoon ja heijastaa tähän tiedostamattomat toiveensa). Lähtökohtana on, että emotionaalinen dynamiikka on tärkeä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Naskali huomauttaa, että "oppimissuhde on aina myös sukupuolinen suhde – myös eroottisessa mielessä. Tietäminen ja oppiminen voidaan tunnistaa fallosentrisiksi ja autorataarisiksi, minkä jälkeen on suhteellisen helppo nähdä, että tiedostamaton transferenssi määrittää eri tavalla naisen ja miehen suhteen opettavaan auktoriteettiin." (emt., 19)
- <sup>2</sup> Katarina Eskola (1997) kirjoittaa vaikeudesta käsitellä tunteitaan edes päiväkirjan sivuilla menetettyään äitinsä nuorena. Sen sijaan Anna Makkonen oli löytänyt Eskolan julkaistuista kouluaineista surun työstämistä eläinsymboliikan avulla (Eskola 1997, 67-68).
- <sup>3</sup> En kiinnittänyt huomiota muistelun kohteena olevien opettajien sukupuoleen aineistonkeruuvaiheessa. Eräs selitys tälle voisi olla se, että itsekkin ajattelin opettajia pelkästään systemin edustajina.
- <sup>4</sup> En halua vähätellä sosiaalisen taustan merkitystä, mutta katson että sukupuoli läpäisee syvempiä kerroksia sekä subjektiivisen rakentumisessa että yhteiskuntaelämässä ja siksi sitä on vaikeampi purkaa. Se, etten ole pystynyt tässä tutkimuksessa huomioimaan paljoakaan sosiaaliluokan merkitystä, johtuu aineistoni pienuudesta eikä suinkaan siitä, etten pitäisi naisten välisiä eroja huomionarvoisina.
- <sup>5</sup> Tarkoitan tässä omalla äänellä kykyä tiedostaa ja ilmaista omia tarpeitaan.
- <sup>6</sup> Eeva Jokinen kertoi, että hänelle oli tullut mieleen enkeli-sanan välittäjämerkitys. Välittää voi taas suomen kielessä kahdella tavalla; nimittäin pitää huolta ja välittää viestejä. Muistojen koulutytöt ovat hyvin huolehtiviaisia; olisiko tämä se viesti mikä heillä on välitettävänään?



<sup>7</sup> Nykyisten koululaisten vanhemmat ovat kertoneet tyttöjen aktiivisuuden lisääntyneen takaa-ajoleikeissä ja poikien kiusaamisessa.

<sup>8</sup> Syksyllä 1997 luen sanomalehdestä: “Seksistä puhutaan yläasteella liian vähän ja liian myöhään”. Tutkija Osmo Kontula on kartoittanut yläasteen seksuaalivalistuksen tilaa ja näkee sen epätydyttävänä. Valistus on niukkaa, teknistä (puhutaan vain yhdynnästä, ehkäisystä yms., mutta ei tunteista) ja tulee liian myöhään. Tutkija Kontula esittää erääksi ratkaisuksi sen, että miesopettajat antaisivat enemmän valistusta, koska “silloin nautittaisiin naisellisen suojelun sijaan”. (HS 4.9.1997) En hämmästynyt tulosta seksuaalivalistuksen nykyisestä tilasta. Sen sijaan hämmästyin ratkaisuehdotuksesta. Mietin, kenen nautinnosta Kontula puhuu.

<sup>9</sup> Seksuaalisuudesta puhumisen vaikeus liittyy Bronwyn Daviesin (1995, 114-119) mukaan myös siihen, että seksuaalinen tieto on enemmän alitajuista kuin tietoista. Se kuuluu esiverbaaliseen ja on syvästi ruumiillista. Hän kuvailee seksuaalista tunnetta (emt., 119): “The feeling is ‘dumb and mixed’, unspeakable, not clear, but very powerful. It is clearly informed by the unconscious, since it is nothing she can speak, but something she feels strongly.”



## IV

# PAIKKOJEN HALUAMINEN



Carol Gilligan (1991) kirjoittaa terveestä vastarinnasta ja rohkeudesta, jotka ovat tytöissä olemassa ennen siirtymistä nuoruuteen. Hän vertaa tarpeitaan ja tunteitaan ilmaisevaa tyttöä antiikin näytelmässä esitettyyn Lysistrate-hahmoon, joka nostatti miesten ainaiseen sodankäyntiin kyllästyneet naiset kapinoimaan ryhtymällä seksilakkoon. Rohkeus ilmaista omaa tahtoa joutuu uhatuksi lapsuuden ja nuoruuden välisessä kynnysvaiheessa, jolloin tyttöjä aletaan painostaa etäännyttämään ruumiistaan, vihastaan ja tiedostaan. Sen seurauksena he alkavat mitätöidä omaa ääntään ja käsityksiään, koska he pelkäävät joutuvansa hyväksynnän ulkopuolelle. Gilliganin mielestä tämän kehän voi murtaa vain siten, että naiset löytävät sisältään tytön, joka asuu heidän ruumiissaan. Tämä tyttö on hellittämätön puhumaan, koska se on luultavasti aikuistuessaan joutuneet menemään maan alle ja vaikenemaan, sanoo Gilligan.

Koulumuistojen luennassa ja tulkinnassa olen uskonut melko pitkälle ajatukseen siitä, että muistoista löytäisin muistelijan oman äänen ja koulun kulttuuristen ja sosiaalisten käytäntöjen yhteentörmäyksiä. Näistä yhteentörmäyksistä olen yrittänyt paikantaa tapoja, joilla tytöt koulussa kasvavat naisiksi. Muistelutyön periaatteen mukaan nämä paikat ovat avainkohtia. Jos kuitenkin naiseus on käynnissä oleva projekti, joka luodaan jatkuvasti uudelleen, mitä tulkintoja näistä yhteentörmäyksistä voi tehdä? Voi-

daanko puhua jostakin löydettävissä olevasta omasta äänestä? Siinä tapauksessa on palattava kysymykseen halusta: miten tytön halun kehittyminen mahdollistuu koulu-ympäristössä?

Kun alussa kävelin koulun tiloissa, pidin tärkeänä intersubjektivisen tilan löytymistä naisen halun ja toimijuuden toteutumiseksi. Halun intersubjektivisella mallilla on Benjaminin mielestä pikemminkin tilallinen kuin symbolinen vastaavuus (vrt. fallos miehisen halun symbolina), ja se kuvaa naisen kokemusta. Intersubjektivinen malli johtaa Benjaminin (1988, 95) ajattelemaan Erik Eriksonin intuitiota sisäisestä tilasta – kuitenkin tietyin varauksin. Tämä intuitio koskee hänen mielestään subjektiutta vain siinä tapauksessa kun siihen ei liitetä passiivista säiliöluonnetta. Sen sijaan hän näkee sisäisen tilan osana jatkuvuutta, joka sisältää myös tilan minun ja sinun välillä yhtä hyvin kuin tilan minussa.

Benjamin näkee, että naisen halu perustuu erilaiseen tapaan kokea itsensä ja maailma; se ei ole (miehisen kokemuksen) puutetta, kuten esimerkiksi klassisessa psykoanalyysissä on hänen mielestään ajateltu. Avain naisen halun perustuu ajatukseen itsensä löytämisestä (self-discovery), joka liittyy sisätilan omistamiseen. Tyttö tarvitsee kehittyäkseen haluavaksi ja toimivaksi sekä kiinnipitävän ympäristön (äiti) että läheisen suhteen virikkeitä ja toimintaa antaviin toisiin (jännittävä isä). Tällöin tyttö pysyy pääsemään yhteyteen sisäisyytensä kanssa ja löytämään luovuutensa. (Benjamin 1988, 96)

Kiinnipitävä toinen (holding other) on tärkeä osatekijä naisen mielikuvituksessa. Tämä on läsnäoloa, joka ei vahingoita yksilön tilaa, vaan sallii yksilön oman halun kokemisen; omalla halulla on tällöin mahdollisuus tulla tunnistetuksi. Kokemus sisäisestä tilasta liittyy tilaan itsen ja toisen välillä. Kiinnipitävä ympäristö mahdollistaa transitionaalikokemuksen.<sup>1</sup> Tällöin tila itsen ja toisen välillä koetaan yksin mutta toisen läsnäollessa. Naisen halua

ei löydetä korostamalla vapautta jostakin; tämä edustaa miehistä ihannetta vapaudesta autonomiana ja erillisyytenä voimakkaasta toisesta. Sen sijaan naisen halua kannattaa etsiä vapaudesta johonkin; se on vapautta olla sekä toisen kanssa että erillisenä. (Benjamin 1988, 97-98)

Vapaus johonkin ei voi syntyä, jos naiseksi kasvamiselle ei ole tilaa – fyysistä tilaa, tilaa itsen sisällä tai tilaa ihmisten välillä. Olen edellä jäljittänyt koulun järjestyksiä, jotka muotoavat naiseksi kasvamisen tiloja. Muotoamisen tuloksena naiseksi kasvaminen näyttäytyy hämäränä, pake-nevana ja poistyonnettynä. Kuljen edelleen naiseksi kasvamisen tiloissa ja kysyn, mitä muistot kertovat tyttöjen paikoista näissä tiloissa.

Olen myös etsimässä välitiloja, joista löytyisi naiseksi kasvamisen paikkoja. Ne eivät ole pysyviä tai ennakoita määrättyneitä tiloja vaan vaihtelevat tilanteissa ja suhteissa. Niitä ei voi määritellä selväpiirteisesti, koska ne ovat liukuvia ja usein hahmottomia (Irigaray kuvaa niitä magmaksi tai erilaisiksi nesteiksi). Käsitänkin muistoissa kerrotut tyttöjen paikat välissä oleviksi, sillä kellään ei ole yhtä selväpiirteistä paikkaa vaan monia eri paikkoja jopa yhtäaikaan. Paikkojen verbaalinen määrittely osoittautuu hankalaksi. Olen kutsunut avuksi Valerie Walkerdinen. Hän puhuu “edistyksellisen kasvatuksen ihanteesta”, joka leijuu koulun tiloissa ja ehdottaa tytöille paikkoja. Kysyn siis millaisia paikkoja on ollut tarjolla ja miten paikan valinta on rakentunut? Pohdin myös paikalleen asettamisista halun kehittymisen kannalta. Ensin tarkastelen seksuaalista häirintää: mitä se kertoo sukupuolierosta koulun järjestyksissä? Sitten luen kurinpitomenetelmiä opettajien vallankäytön osoituksina. Seksuaalinen häirintä ja kurinpito ovat synnyttäneet pelkoa, jolla on voimaa pitää yllä alistussuhdetta. Lopuksi etsin leikin tilaa. Pystyvätkö tytöt löytämään paikkoja, joissa voivat toteuttaa luovuuttaan, leikkiä ja fantasiaa, jotka mahdollistavat oman halun kehittymisen?

## KOULUTYTÖN PAIKAT

### Kiltin tytön paikalla

Muisteluryhmässä pohdittiin kriittisesti omaa paikkaa kilttinä ja hyvin pärjäävänä koulutyttönä. Koin että naisten oli vaikea hyväksyä sitä, että he olivat olleet normeihin sopeutuvia, sellaisia kuin tyttöjen odotettiin olevan. Tosin moni kertoi jo kouluaikanaan kokeneensa asemansa ristiriitaiseksi ja yrittäneensä haihduttaa kiltin tytön leimaa itsestään. Ryhmän jäsenistä oli tullut akateemisesti sivistyneitä naisia, joilla oli takanaan hyvä koulumenestys. Ei siis ole ihme, ettei heidän joukostaan löytynyt ”ongelmatapauksia” tai ”pahiksia”. Eläkeikäiset naiset ajattelivat toisin. He pitivät kiltteyttä toivottavana ja hyvänä asiana ja arvostivat näitä ominaisuuksia myös itsessään koulutyttönä. Heidän muistoissaan ei juuri esiintynyt suoria ilmauksia ristiriidoista kuten 1960- ja 1970-luvulla koulua käyneiden naisten muistoissa. Jälkimmäiset kuuluvat sukupolveen, jolla Kauppila (1996) näkee keskeiseksi ”oma minä” -projektin.

Mä muistan kans sen, kun mä olin sillai kiltti ja hyvin menestyvä, niin mä halusin sit näyttää ja yks keino oli tää ul-



konäkö. Onks tääsit semmonen, et hyvin menestyvän tytön...et on joku kuva mielessä et mikä on hyvin menestyvä tyttö ja sit pitää vetää vähä yli, et ei oo niinku sellanen. Kyl näin jälkeenpäin ku aattelee, et mä poltin vaik ei mun välttämättä niin hirveesti tehny mieli polttaa, muuta ku se että ei ois niin hirveen kiltin näkönen ja pikkusen näkönen. Ja tommosii sit kaikenlaisii teki semmosii jota ei sit välttämättä ois halunnu. Eihän süs mitään erityisii ongelmii, mut näin jälkeenpäin ku ajattelee, ne ois parempi ollu jättää tekemättä. (MRRke)

Luen muistosta ymmärrystä mutta myös haikeutta oman paikanmäärittelyn vaikeutta kohtaan. Muistelija yhtäältä ymmärtää kapinaansa hyvin menestyvän tytön mainetta kohtaan; toisaalta hän kuitenkin suree sitä, että ei paremmin pystynyt kuuntelemaan itseään kapinoidessaan vaan teki asioita, joista ei välttämättä pitänyt.

Outi Raehalmeen (1996, 107-116) tutkimista tohtoriopiskelijanaisista noin 70 prosenttia piti itseään kilttinä, aktiivisena ja lahjakkaana oppilaana. Kiltteyden takaa löytyi kuitenkin kolme erilaista tapaa suhtautua koulunkäyntiin. Ensinnäkin olivat "toiveoppilaat". Nimitys luonnehtii – hieman ilkeästi, kuten Raehalme huomauttaa – oppilasta, joka mukautuu koulun odotuksiin ja menestyy aiheuttamatta ongelmia innokkuudella ja omaperäisyydellä. Toinen ryhmä ovat "tietoa janoavat". Heille opiskeltavat asiat ovat mielenkiintoisia. He kuitenkin saattavat suhtautua kriittisesti kouluun. Kolmanneksi olivat "kouluun välineellisesti suhtautuvat". He (yli puolet naisista) eivät pitäneet koulunkäynnistä juuri ollenkaan mutta ymmärsivät koulumenestyksen merkityksen jatko-opintojen kannalta. Tämän takia he eivät myöskään ryhtyneet avoimeen kapinaan.

Muistelevat eläkeikäisetkään eivät toki kokeneet aina ristiriidattomana kiltin tytön normin täyttämistä. Vaikka he sanoivat arvostavansa kuuliaisuutta, omat kokemukset asettivat silloin tällöin arvostuksen kyseenalaiseksi. Eräs

haastateltavista oli mielestään hulivilityttö jota opettajat oudoksivat. Yhtäältä hän suhtautui luokalle jäämisiinsä ja kepposiinsa humoristisesti, mutta toisaalta harmitteli sitä, että koulunkäynti olisi voinut sujua paremmin. Toinen haastateltava taas piti itseään kiltinä ja tunnollisena, mutta näki tällaisen käyttäytymisen takana oman pelkonsa. Pelosta hän taas syytti aikakauden koulusysteemiä auktoriteettiopettajineen.

Muistoissa ei määritelty tarkemmin, mitä kiltteydellä ja tunnollisuudella tarkoitettiin, vaan nämä ominaisuudet otettiin itsestään selvinä ja annettuina. Muistelutyön ryhmässä oltiin sitä mieltä, että kun kerran oli astunut tunnollisen tytön positioon, sitä ei menetetty helposti. Siinä oli siis turvallista olla, vaikka oleminen aiheutti ahtauden kokemuksia.

Ruotsin opettaja, jolla oli joku erilainen vihkojärjestelmä, valitteli, että oppilaat eivät käyttäneet näitä eri vihkoja kunnolla, eivätkä täyttäneet niitä tunnollisesti. Tämä taisi olla lukiossa. Olin jossain vaiheessa kovin poissaoleva, enkä huolehtinut asioista – mutta koulu tuntui sujuvan kuin itsestään – tästä esimerkkinä kai kertoo – ruotsin vihkonni oli hyvin puutteellinen, en ollut tehnyt kaikkia läksyjä, en ollut vaivautunut tekemään kaikkia muistiinpanoja tunnilla – ja opettaja ryntäsi luokseni, otti vihkonni, heilutteli sitä, ja sanoi katsokaas tässä, tässä on esimerkillinen vihko, ottakaa mallia. (MROki)

Kiltin ja tunnollisen tytön positiossa saa välillä olla “poissaoleva” tai laiminlyödä tehtäviään. Opettajan mielessä kuva säilyy silti kirkkaana ja ehjänä. Muistelija kertoo, miten hän oli ystävänsä kanssa “täkahtua nauruun” opettajan harha-luulon takia. Raehalmeen (1996) kolmijaossa tämä muistelija voisi edustaa “kouluun välineellisesti suhtautuvia”, joka on hyvällä koulumenestyksellään lunastanut itselleen tiettyjä vapauksia.

Haen taustaselitystä ristiriitaiseen ja horjuvaan puheeseen omasta kiltteydestä Valerie Walkerdineltä (1990). Oliko edistyksellisen kasvatuksen diskurssilla ja autonomisen lapsen ihanteella yhteyksiä tytön paikan löytymiseen? Walkerdinen mukaan edistyksellisen kasvatuksen ihanne löi läpi 1960- ja 1970-luvulla Britannian koulun käytännöissä.<sup>2</sup> Ihanne perustuu tieteelliseen pedagogiikkaan, jossa päämääränä on tuottaa yksilöitä itsesäätelyn ja itsekontrollin pohjalta. Lapsen kehitys ymmärretään luonnollisena ja valinnan vapautta korostetaan. Edistyksellinen pedagogiikka tarkoittaa käytäntöjä, joiden oletetaan vapauttavan lapsi itsensä toteuttamiseen. Psykoanalyttisen diskurssin tunkeutuminen kasvatukseen merkitsee sitä, että korostettaessa seksuaalisen ilmaisun vapautta tukahduttamisen sijaan, tämä neutraalina nähty vapaus koskeekin vain miehistä seksuaalisuutta.<sup>3</sup> (Walkerdine 1990, 8.)

Tämä 'valinnan' pedagogiikka on rationaalisuuden ihanteen toteuttamisen väline. Sen mukaan kasvatusta tuottavat lapset jakamattomina subjekteina, jotka tekevät loogisia ja rationaalisia valintoja. Tällöin jätetään huomiotta, että lapset lähtevät omista kokemuksistaan. Kun tätä ei huomioida, he tuottavat omat positionsa niissä diskursseissa, jotka ovat heille tuttuja. Yksilöillä on tai ei ole valtaa sen mukaan, mihin diskursiiviseen käytäntöön he subjekteina astuvat. Joissakin käytännöissä, esim. äitiydessä, myös naisilla on valtaa. Ymmärtääksemme valtaa ja vastarintaa esimerkiksi koululuokassa meidän on ymmärrettävä niitä käytäntöjä, joita lapset toimiessaan uusintavat. Nämä käytännöt auttavat tuottamaan lapset heille tuttuja diskursseja uusintavina, mutta myös muotoilevat heidät ristiriitaisen vallan ja vastarinnan paikkojen moninaisuuksina. (Walkerdine 1990, 9-10)

Edistyksellisessä luokkahuoneessa intohimo on alistettu 'ajattelun vetovoimalle' ja rakkaus matematiikan järjestykselle ja puhtaudelle. Tällaisen luokkahuoneen ihannelapsi ei ole työväenluokkainen, värillinen tai tyttö.

Tyttö joutuu oppilaan positiossa valitsemaan, onko hän se, joka tietää, vai tietävien potentiaalinen hoivaaja. Koska koulussa naisten seksuaalisuus muuntuu pelkäksi hoiva-tehtäväksi, aktiivisuus ja intohimo patologisoituvat. (Walkerdine 1990, 23)

Mutta jos passiivinen, hoitava feminiinisyys on välttämätön aktiivisten oppilaiden tuottamisessa, tyttöjen kouluttaminen 'lapsina' edustaa jonkinlaista ongelmaa. Moderni käsitys lapsen kehityksestä ymmärtää lapset aktiivisina, tutkivina ja keksivinä. Tähän ei sovi käsitys feminiinisydestä passiivisuutena. (Walkerdine 1990, 34)

Walkerdinen mielestä äärimmäisen liberalistisessa kasvatuksessa tyttöjä kohdellaan kuin he olisivat poikia. Eroja ei tunnusteta, vaan korostetaan että mahdollisuudet ovat samanlaiset kaikille. Tämä johtaa siihen, että 'älykkään tytön' pitää olla kuin omistaisi falloksen samalla säilyttäen naisellisuutensa. Näin tytöille syntyy ristiriitoja, jotka kuitenkin on pidettävä sisällä ja selvitettävä yksinään. On yleistä, että tytöt kärsivät menestyksen pelosta. He eivät osaa päättää, valitsevatko menestyksen vai naiseuden. Murrosikäisillä tytöillä onkin todettu poikia enemmän neuroottista ahdistusta, masennusta tai vielä pahempia oireita. (Walkerdine 1990, 45; Turunen 1996)<sup>1</sup>

Ristiriidan tunne omaa kiltteyttä muisteltaessa saattaa siis kertoa kouluaikaisesta koetusta ahdistuksesta tai masennuksesta. Näiden tunteiden diagnosointi terveydenhoidon piirissä ja tunnistaminen omassa elämässä on tapahtunut vasta viime aikoina. Walkerdinen haastattelemat akateemiset naiset tunnustivat kokeneensa ahdistusta koulu-aikanaan. Käyttäytymisen tasolla ahdistus oli ilmennyt hiljaisuutena, luottamuksen puutteena, vihan ja vihamielisyyden tukahduttamisena, mikä oli johtanut näennäiseen kuuliaisuuteen. He olivat uskoneet, että jos he avaavat suunsa, sieltä saattaa tulla 'väärää asioita', joiden takia he joutuisivat suljetuiksi ulkopuolelle. (Walkerdine 1990, 45)

Tytön tottelevaisuus voi tuottaa sekä menetyksiä että saavutuksia. Tottelevainen tyttö menettää aktiivisen, kyselevän ja tutkivan oppilaan, ts. ihannelapsen, position, mutta samalla hän voi säilyttää tien valtaan ottamalla esimerkiksi huolehtivan äidin position. Ilmaisemattomat positioiden väliset konfliktit siirtyvät henkilökohtaisiksi tunteiksi ja rationaalisiksi argumenteiksi. Samalla säilytetään valinnan ja asioiden hallinnan illuusio. Konfliktin purkamista sallitaan, jos se liittyy frustraatioon ja aktiivisuuteen. Suorainen ilkeys on kuitenkin liitetty maskuliinisuuteen. Rationaalinen argumentti ja epäsosiaalinen käytös on eroteltu toisistaan. (Walkerdine 1990, 49)

Passiivisuutta ja kiltteyttä on monenlaista. Totaalisesti hiljainen legitimoit hyvän käytöksen: kun ei sano mitään, ei voi sanoa väärin. Hän kätkee kaiken kauheuden sisäänsä. Avuttoman passiivinen on sellainen, joka herättää huolta ympäristössään. Sitten on vielä klassinen uhri, josta tulee helposti brutaalien auktoriteetin uhri. (Walkerdine 1990, 52)

Aikuisiän ristiriitaista ja epä tietoista suhtautumista omaan kiltin tytön positioon voi tulkita aktiivisen ja autonomisen oppilaan ihanteesta käsin.<sup>5</sup> Kiltti ja tunnollinen tyttö täyttää naisellisuusdiskurssin vaatimukset, mutta ei älykkään oppilaan vaatimuksia. Tähän tarvitaan enemmän: rohkeutta panna oma feminiinisyys vaakalaudalle ja myös rohkeutta uhmata opettajaa turvautumalla rationaaliseen argumentointiin (Keskitalo-Foley 1996, 6)<sup>6</sup>. Walkerdinen (1990, 78) mukaan opetuksen kyseenalaistaminen ymmärretään nerouden ilmaukseksi siinä tapauksessa, että hyökäys tehdään diskurssia vastaan sen ehdoilla.

Mä olin ainakin aktiivinen ja äänekäs. Mut sit mul oli, mä muistan kuinka lukiossa, et mä olin vähän semmosen pahiksen maineessa, mut opettajat tykkäs musta kauheesti, mä väitin vastaan ja keskustelin, että en mä ollu mikään niinku ilkee. Ja sit mä pidin kans puolta toiselle, jos jotkut kiusas jotain toista niinku yks semmonen huonompi oppi-

las kiusas semmosta hikipinkoo, nii sit mä sanoin, et mitä sä tota kiusaat (...) Mä olin vähä irrallaan klikeistä ja sit semmonen sukkuloija ainaki eri porukoissa. Mut oikeestaan monimuotonen kysymys, et oot sää kiltti vai et; mä ainaki olin suulas ja tein kaikkee, et en mä kuitenkaan ollu niinku pahois väleissä, et opettajat tykkäs ku mä pistin hanttiin. (MROke)

Muistelija on ollut mielestään aktiivinen ja äänekkäs, kuitenkin niin että opettajat pitivät hänen tavastaan “pistaa hanttiin”. Tässä saattaisi olla esimerkki halutusta aktiivisesta ja autonomisesta oppilaasta. Toisaalta muistelija toimii myös feminiinisessä positiossa: hän auttaa “hikipinkoksi” kiusattua oppilasta. Walkerdine sanoo, että tytöt toimivat usein opettajien apulaisina asettuessaan järjestyksen ja sääntöjen vartijoiksi. (Walkerdine 1990, 76) Muistelijan mainitsema sukkulointi porukasta toiseen voisi olla siirtymistä positioista toiseen. Tässä muistossa tulee esiin kaksi muutakin tytön positiota, nimittäin “hikipinko” ja “pahis”. Tar kastelen näitä positioita niiden haluttavuuden kannalta.

## **Kuka haluaa olla hikipinko tai pahis?**

Vaikka suurin osa muistelijoista piti itseään kilttinä, tottelevaisena tai tunnollisena, kukaan ei tunnustanut olleensa pinko, hikipinko – millä kaikilla eri nimityksillä näitä erittäin tunnollisia ja ahkeria oppilaita kutsutaankaan. Erityisesti muistelutyön ryhmässä korostettiin sitä, että hyvin menestyvän oppilaan maine säilyi, vaikka sen eteen ei tehty työtä, sillä työnteon määrä on pinkouden mitta.

Walkerdinen mielestä moderniin lapsikeskeiseen pedagogiikkaan ei kuulu työnteon korostaminen. Uurastaminen ja puurtaminen on työväenluokkaista tai kotiin liittyvää, kotityötä. Oikea työ on intellektuaalista, paremminkin leikkiin kuin työhön samaistuvaa. Walkerdine (1990, 79) kutsuu sitä “logoksen symboliseksi leikiksi”.

Tytöt myös saavat helpommin kovan työntekijän maineen kuin pojat. Se mikä pojissa nähdään älykkyytenä, nimetään tyttöjen kohdalla pelkästään kovaksi työnteoksi. Opettajat näkevät laiskoissakin pojissa püleviä lahjoja, jotka vain odottavat puhkeamistaan kukkaan. Walkerdine kertoo opettajasta, joka ilmaisee asian seuraavasti. Jos hänen on valittava laiskan pojan ja ahkeran tytön välillä, kumman lähettäisi vaativaan kokeeseen, hän lähettäisi pojan. Sillä poika ei vain ole pystynyt käyttämään vielä kapasiteettiaan. Tytön opettaja olettaisi työskentelevän jo kapasiteettinsa äärirajoilla. (Walkerdine 1990, 79)

Ahkeruus leimautuu siis feminiiniseksi ominaisuudeksi, eikä se ole tavoiteltavaa. Vai olivatko koulutyöt 1950-luvulle asti tässä suhteessa erilaisia? Omassa aineistossani eläkeläiset puhuivat tunnollisuudesta ja työnteosta asettamatta näitä ominaisuuksia kyseenalaiseksi – paitsi ehkä poikien silmissä.

No läksyt luettiin aina ihan kunnolla, ja tästä täytyy sanoa lukioluokilta että pojat joskus...tytöt luki varmaan melkein ihan ulkoa ne läksyt...niin pojat sano joskus, että miten tytöt sillälailla ettekö te voi yhtään niinku omin sanoin tai itse ajatella. Ne oli ne fiksuimmat pojat. Mutta monet pojathan jäi luokallensa, ettei niillä ollu kanttia sanoa mittään. Mutta se oli varmintä opetella ne niin, niin ei tarvinnu sen kummempaa todellakaan nähtävästi ajatella.

– Niin että sillä pärjäs sitte?

Sillä pärjäs oikein hyvin, kyllä se opettajalle kelpas.

– Että ei sitä ajateltu että ois joku ongelma?

Ei se ollu ongelma ollenkaan. Sitä paitsi ne meni hirveen hyvin päähän siinä iässä. Kaikkein yksinkertaisintahan oli opetella sillä lailla, että ne osas ne asiat. (H)

Muistelija pitää kaikkein yksinkertaisimpana ratkaisuna sitä, että osasi läksyt ulkoa. Se oli hänen mielestään tyttöjen tapa toimia. Hän ei välittänyt poikien arvostelusta, koska pojilla ei ollut hänen mielestään “kanttia” sanoa – fiksuimpia

poikia lukuun ottamatta. Muistossa näkyvät positiot “fiksu poika”, “laiska poika” ja “ahkera tyttö”. Fiksu poika on modernin pedagogiikan ihanne ja täyttymys, joka oli ehkä vielä 1940-luvun koulutyttöille liian kaukainen tavoite. Koska tätä positiota ei edes tavoiteltu, ei syntynyt ristiriitaa ahkeran tytön ja fiksun pojan position välille.

Walkerline (1990, 79-80) sanoo, että on hämmästyttävää, että opettajiksi päätyvät naiset ovat tyttöjä, jotka menestyivät koulussa ja joiden menestymisen syyksi katsottiin kova työnteko ja uutteruus eikä älykkyys. Opettajaksi päätyi ylläolevan muiston kertojakin. Hänen ahkeruuteensa liittyi toinenkin feminiiniseksi luokiteltu ominaisuus, nimittäin hoivatehtävä. Hän toimi opettajan apulaisena tai paremminkin sijaisopettajana. Opettaja asetti hänet poissaollessaan järjestyksen vartijan tehtävään.

(...) Siis yritin näillä silmillä, ja mä muistan, mä tein kaikki mahdolliset temput jollekin villille pojalle, että ei noin, ei noin. Ja siinä kai sitä jonkinlaista sisäistä auktoriteettia itellensä hankki, en tiedä mitenkä mutta...Mä onnistuin monta kertaa pitämään niitä. Mutta mä vihasin sitä, et miks se opettaja minut pani siihen. Se oli kamalaa, mää olin nimittäin jatkuvasti siinä. Että ne pojat tottu siihen. (H)

Muistelija “vihasi” järjestyksen vartijan tehtävänsä. Hän ei halunnut tulla korotetuksi opettajan paikalle. Kurinpidossa avustaminen onkin ääriesimerkki opettajan auttamisesta. Se luo kuilun muihin oppilaisiin, varsinkin sellaisiin jotka eivät tahdo sopeutua kuriin – ja nämähän ovat poikia. Useimmat muut hoivatehtävät liittyvät kiusattujen puolustamiseen tai heikommin menestyvien auttamiseen. Niissä ei joudu sellaiseen erityisasemaan kuin sijaisopettajana, koska näin tytöt vain toteuttavat ‘luontaisia taipumuksiaan’.

Muistelutyön ryhmän naiset eivät halunneet samais-tua uutteran tai pinkon oppilaan osaan. Mutta entä pahiksen



osa? Eräs muistelija ilmoitti olleensa “vähän sellaisen pahiksen maineessa”, ei siis aivan pahis mutta melkein. Mitä nämä pahikset ovat ja miksi he ovat muistoissa toisia, sellaisia joihin tehdään ero – olkoon se miten pieni tahan-  
sa?

Muistoissa erottui ryhmä tyttöjä, joita muistelijat pitivät ulkopuolisina. Nämä polttivat tupakkaa, joivat ja olivat poikien kanssa. He olivat ylittäneet tietyn rajan, sillä ei-vähän kyseiset asiat sinänsä ole leimaavia. Eläkeläisnaisten muistoissa nämä tytöt olivat vanhempia, luokalle jääneitä ja muutenkin fyysisesti kehittyneempiä. Heihin liitettiin myös kanssakäyminen poikien kanssa. Muistelija, joka halusi apua kuukautisten yllättäen alettua, kääntyi vanhempien tyttöjen puoleen. Oleellisinta määrittelyssä on seksuaalisuuden korostuminen. Tällaista positiota ei haluta tunnistaa koulun järjestyksissä. Seksuaalinen tyttö suljetaan ulkopuolelle.

Walkerinen (1990, 120) mukaan kasvatusfiktiot lapsesta ovat seksuaalisuudesta tyhjiä. Lapsi nähdään hygieenisenä, steriilinä ja ei-seksuaalisena. Varsinkin aikuisen halu lasta kohtaan on kiellettyä. Seksuaalisuuttaan korostavat tytöt saattavat herättää juuri aikuisten halun, kuten käy Anja Kaurasen (1995) kertomuksen kiertopalkinnon.

Pinkotyöt, jo poikien salaisuuksiin perehtyneekään eivät tunteneet armoa. Titta ei pärjännyt niiden ylös asti napitetuissa marimekko-kategorioissa: liian homssuinen, passiivinen, laiska, nauroi liikaa. Aivan yhtä jyrkkiä olivat opettajat, neidit, rouvat ja kaikenikäiset herrat. Titta ei ikään kuin pärjää tämän kaltaisessa yhteisössä. Titta on kuin luotu johonkin toiseen kouluun. Miksei sitä voinut sanoa, miksei meistä kukaan rohjennut kysyä? Tittahan oli prototyyppi, todellinen kukkaislyseon kukkaismurkku: avomiellinen, avokaulainen avosuinen avoreifinen. (Kauranen 1995, 114)

Pahista katsotaan kaukaa, joskus myös ihailen hänen uskallustaan olla osaamatta läksyjä ja pukeutua rohkeasti.

Olemalla äärifeminiininen ja korostamalla seksuaalisuuttaan pahistytty on paitsi objekti miesten katseille myös kapinallinen. Kaurasen kuvaama koulu, "kukkaislyseo", oli periaatteessa julistautunut vapaamieliseksi ja suvaitsevaiseksi, mutta suvaitsevaisuuden käytäntö osoitti, ettei avointa seksuaalisuuden näyttämistä sallittu.

## **"...näähiehättää kauheesti tämmöset reteet naiset"**

Hyvä käytös, kiltteys ja sääntöjen noudattaminen eivät kuulu modernin pedagogiikan näkemykseen haluttavasta lapsesta. Muistelutyöryhmän naiset halusivat koulutyttönä karistaa kiltin ja hyvinmenestyvän tytön maineen jopa niin pitkälle, etteivät he halunneet olla edes "naisellisia". Ruumiillisuutta käsittelevässä luvussa mainitsin, että naisellista pukeutumista kartettiin. Eräs muistelijä kertoi, että hän nauroi ystävänsä kanssa isolle siskolleen, joka "oli tällai niinku hirveen naisellinen ja käytti kaikkii helmikorvakoruja ja pinkkejä meikkejä ja pastellisävyjä". Paitsi ruumiillisuuteen muistelijoiden naisihanne liittyi sanavalmiuteen ja itsellisyyteen. Ihannenaisten piti tulla omillaan toimeen ja "pysytyä puhumaan nopeasti", sanoi eräs muistelijä, joka koki ettei ollut koskaan keksinyt "oikeata sanottavaa oikealla hetkellä".

Liitän sanavalmiut ja itselliset naiset, "reteet naiset" – kuten eräs muistelijä ilmaisi – länsimaisessa kulttuurissa yleiseen poikatyttöyden ja androgynian haluamiseen. Barrie Thorne (1993, 113) teki Kaliforniassa opiskelijoiden keskuudessa kyselyn ja sai tulokseksi, että yli puolet naisista ilmoitti olleensa poikatyttö. Hänen mielestään sekä eletyssä elämässä lapsuutta muisteltaessa että fiktiivisenä hahmona poikatyöllä on vankka sija. Kuvaukset omista poikatyttömäisistä ominaisuuksista vastaavat kaunokirjallisuudes-

sa esiintyviä kuvauksia 1800-luvun loppupuolelta tähän päivään. Näihin ominaisuuksiin kuuluu vapaus, ulkoilu, mukavien vaatteiden suosiminen ja piittaamattomuus säästeysnormeista (Thorne 1993, 114).

Mä oon miettiny viime aikoina kans, et asuuk mus vieläki jonkinlainen naisviha, ei nyt ihan, mut jonkinlainen...ku kuitenkin mehän eletään täs kulttuurissa, et sitä on ainakin siedettävä, jollain tavalla sen joutuu hyväksymään. Et kun mä ihailin niitä meidän luokkalaisii tyttöjä, jotka oli niinku vähä hurjempii ja sit ne sano jostain asioista, et tuo on likkojen puuhaa... (...) Ja sit just keskikoulussa mä ihailin sellast tyttöö ku I. joku, ja se oli sit taas sellanen kauheen räiskyvä. Et mä muistan, mä olin sellanen tosi hiljanen – uskokaa tai älkää – (...)... se oli kans tämmönen poika-tyttömäinen. (MRRke)

Muisteliija liittää toisiinsa naisvihan ja poikatyön ihailun. Koulussa hän on ihailnut räiskyvää tyttöä, joka on halveksinut “likkojen puuhia”. Hän näkee oman naisvihansa selittyvän sillä, että “mehän eletään tässä kulttuurissa”. Thorne on sitä mieltä, että poikatyttöhahmo on kaunokirjallisuudessa sekä sukupuolistereotyyppioita rikkova että säilyttävä. Kapinoidessaan naisellista käyttäytymistä ja pukeutumista vastaan poikatyttö saa aikaan eripuraisuutta ja kitkaa lähipiirinsä naisten ja tyttöjen keskuudessa. Poikatyön roolin ottaminen voi kuitenkin olla myös taistelu olemassaolosta, kun (koulu)ympäristön paineet ovat kovat.

*Selviytymistarina: “... kun minäkin olin kova tappeliija, semmonen poikamainen”*

Useat tutkimukseeni osallistuneet naiset halusivat olla reipasotteisia ja sanavalmiita. Jotkut heistä ehkä olivatkin sellaisia. Johdonmukaisimmin kouluhistoriassaan näitä omi-

naisuuksia kuljetti mukanaan vanhin haastateltavani – tosin ei ilman ristiriitoja. Vaikka hän oli ylpeä kyvystään pitää puoliaan, hän ei täysin hyväksynyt heikkoa koulumenes-tystään. Luokkavastakohtaisuudet ovat tämän naisen tari-nassa usein taustalla. Vuoden 1918 sodassa hän menetti isänsä ja tuli leimatuksi punikin lapseksi.

Ja minun isäni ku ammuttiin silloin kaheksantoista punikkina, pantiin seinustalle ja ammuttiin siihen paikkaan, mä olin kolmen vanha. Niin siitä jäi semmonen alemmuudentun-ne, koska kaikki muut oli suurimmaks osaks kuulu tähän sanotaan nyt valakoselle puolelle, mitenkäs muuten me niitä eroteltas... niin siitä mulle on jääny semmosia katkeria muistoja. ...ehkä se johtu siitä mun luonteesta, että minä sit annoin itteki selekää jos mua tultiin haukkumaan. Niin kyl-lä punikiks haukuttiin, vaikka mulla ei ollu mitään tekemis-tä tietenkään tän asian kanssa nii...

Muisteliija tunsi olevansa taustansa takia erilainen ja huon-noppi, mutta hän oppi pitämään puolensa ja tappelemaan. Häntä ei uskallettu tulla haukkumaan. Hän kertoo olleen-sa “railakas”, “olemukseltaan sellanen temperamenttisem-pi”, poikamaisempi kuin muut tytöt ja koulussa, “aina vä-hän vastatuuleen”. Pihalla hän leikki enimmäkseen poiki-en kanssa sota- ja taisteluleikkejä. “Harva tyttö siellä oli mukana”, hän muisti. Taisteluleikit muuttuivat urheiluharrastukseksi. Hän selittääkin suhdettaan naisellisuus-diskurssiin juuri urheiluharrastuksella. Koska hän oli poi-kamainen, häntä eivät kiinnostaneet vaatteet ja poikien kat-selu. Hänelle pojat olivat parhaita kavereita, joiden kanssa hän tunsi olevansa tasavertainen.

Kysyin häneltä, oliko hänen vaikea sopeutua koulun järjestykseen. Hän vastasi saaneensa kotoa sellaiset eväät, että piti olla siististi. Ja lisäsi kiireesti, ettei koskaan pahuutta tehnyt. “Mutta aina olin ensimmäinen joka paikas-sa, jos puuhun mentiin tai katolle, niin kyllä minä siellä ensimmäisenä olin poikien kanssa”, hän kertoi. Oppikou-

lun käyminen tuotti hänelle vaikeuksia, koska hän oli “sellanen levottoman ja villin sorttinen”. Hän totesi, että hänen koulunkäyntinsä oli “semmosta vähä tuplaamista”. Hän yritti olla kiltisti, vaikka oli mielestään villi tyttölapsi. Hänen koulunkäyntihistoriastaan luen ymmärrystä omaa itseä kohtaan (“ehkä se luonnejuttu oli sellanen”), mutta toisaalta myös koulujärjestelmän arvostelua epäoikeudenmukaisen kohtelun vuoksi. Aistin myös surua pärjäämättömyyden takia, vaikka hän vakuuttikin olleensa enemmän käytännön ihminen ja että kauppakouluun meneminen lukion sijasta oli hänelle oikea ratkaisu.

Muistelija kertoi esimerkkejä tilanteista, joissa hän oli kokenut tullessa epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi tai nöyryytetyksi. Hän oli liikunnallisesti lahjakas ja pelasi pesäpalloa joukkueessa. Koulussa häntä pidettiin liian aktiivisena parin muun tytön kanssa, ja opettaja pani hänet syrjään, kun joukkuepelejä pelattiin. Sen sijaan hän inhosi voimistelua, jota enimmäkseen harrastettiin.

Sitte ku mä inhosin niitä voimistelutunteja oikein, ku meillä oli semmonen voimistelunopettaja, semmonen joka seisoi tämmösesssä asennossa ja narskutteli suutaan ja katteli sieltä ylhäältä vaan. Ja ne oli niin alkeellisia ne voimistelutunnitki siihen maailman aikaan... (...) ...niitä sellasia käsien ojentumisia tällä tavalla ja jalakaa nostettiin...(.)... me itekin tajuttiin kuinka naurettavaa se oikeestaan oli.

Matematiikka ja käsityöt olivat hänelle vaikeita. Hän ei koskaan saanut villasukkia valmiiksi, mistä häntä on kiusattu vielä jälkeenpäinkin luokkakokouksissa. Matematiikan opettaja piti häntä toivottomana tapauksena ja jätti rauhaan. Hän koki sen yhtäältä helpotuksena mutta toisaalta myös alentavana. Nöyryyttävintä hänestä oli se, kun vapaaoppilaspaikan saaneiden nimet luettiin ääneen luokassa.

Alemmuudentunnettaan hän purki kapinoimalla, olemalla aina “vähän vastatuuleen”. Hänen mielestään tyttö-

koulun opettajista toiset olivat “melkein sadisteja”. Esimerkkinä kapinoinnistaan hän kertoo musiikinopettajan kiusaamisen laulamalla möreällä äänellä. Kiusaaville oppilastovereilleen, niin tytöille kuin pojillekin, hän antoi selkään.

Mutta en ole henkilökohtaisesti, en oo siis katkera tämmösestä mistään, en oo siis joutunu semmosen kohteeks, mutta se oli vaan niitä omia tunteja kaikki tämmönen, ei mulle siitä vapaaoppilaana olostakaan koskaan kaverit maininnu. Mutta mä tunsin vaan nahoissani, että mä en oo tasavertanen.

Ehkäpä kyky puolustautua ja kapinahenki peittivät katkeruuden tunteet? Sillä itseään hän ei vähättele: “...ihan rehellisesti sanottuna mä olin sellanen rehti ja reilu, ja ne jotka oli mun kavereita, niin me oltiin tosi kavereita, mutta ei myöskään muita aliarvioitu millään tavalla...” Hän on mielestään tullut hyvin aina kaikkien kanssa juttuun. Hän pitää – kaikesta tappelemisestaan huolimatta – itseään vähän liiankin sopeutuvaisena. Koulun merkityksestä elämässään hän kertoo:

Niin, kyllä sitä ei vaan osannu antaa sitä arvoa sille koululle silloin. Minä tunnen että minä en oo yrittäny tarpeeks.

– Ootko katunu sitte?

No pikkusen on semmosta katumustaki, mutta tyydyn siihen minkä olen läpikäyny, mutta oon aatellu, että mulla ois ollu tilaisuus käyä vaikka mitä. Jos mä oisin paremmin paneutunu sinne niin mä oisin pärjänny paremmin. Mutta ei mulla koulusta minkäänlaisia, ei mulla oo semmosia hankalia ja ikäviä muistoja.

Muistelija kuvaili itseään monella koulutyön paikalla. Hän oli kiusattu, jota haukuttiin punikin lapseksi, punatukaksi ja hurriksi. Hän oli siis toinen, vieras, erilainen, sellainen johon kohdistettiin paineita yhteisön yhtenäisyyden säilyt-

tämisen nimissä. Hän tunsi alemmuutta eriarvoisuudesta, mutta ei passivoitunut uhriksi, vaan antoi takaisin haukkujille. Tässä hän turvautui ei-naisellisiin keinoihin eli fyysiseen voimaan; hän tappeli kuin poika.

Koulun käytäntöihin ja järjestyksiin nähden hän tunsi itsensä kapinalliseksi. Hän näki jotkut käytännöt ja opettajat naurettavina. Hän sai osakseen myös epäoikeudenmukaista ja alentavaa kohtelua joidenkin opettajien taholta. Hän piti itseään liian levottomana ja villinä sopeutumaan kouluun, mutta koki myös jonkinlaista syyllisyyttä siitä, ettei pärjännyt. Hän oli siis – ainakin käyttäytymisen tasolla – kaikkea muuta kuin kiltti ja hyvin pärjäävä koulutyttö. Hän koki myös itsensä erilaiseksi naisellisuusdiskurssin vaatimusten edessä. Hän ei kertonut kuitenkaan hankauksista muiden tyttöjen kanssa, vaikka pitikin poikia parhaina kavereinaan.

On vaikea tehdä tämän kertomuksen perusteella johtopäätöksiä, toimiko päähenkilö miehisen karskisti vai naisellisen jämäkästi.<sup>7</sup> Yleensä – varsinkaan kertojan käydessä koulua – esikuvia naisellisen jämäkkään toimintaan ei ollut. Ainoa mahdollisuus puolustaa aktiivisesti itseään – samoin kuin menestyä koulussa – oli poikien matkiminen.

## PAIKALLEEN ASETTAMISIA

Olen edellä lukenut koulumuistoista, millaisia paikkoja tytöille koulussa avautuu. Olen yrittänyt ymmärtää muistoista nousevia paikan valintojen ristiriitoja ja hämäryyksiä Valerie Walkerdinen esittämästä modernin pedagogiikan diskurssista käsin: sitä miten tässä diskurssissa määritellään haluttava lapsi ja nuori. Seuraavassa tarkastelen lähemmin, miten muistoissa kerrotaan konkreettisista paikalleen asettamisista seksuaalisen häirinnän ja kurinpalautusten kautta. Kumpikin niistä liittyy suoraan koulun valtasuhteisiin: tyttöjen ja poikien, tyttöjen ja miesopettajien sekä aikuisten ja lasten välisiin. Vallankäyttö, joka on tässä suoraa ja näkyvää, herättää alistetuissa pelkoa ja häpeää. Käsitelen tarkemmin pelon merkitystä halun muotoutumiselle.

### Iskuja ruumiiseen

#### *Vuoden perse*

Valitsin haastateltavakseni naisopiskelijan jonka tiesin kärsineen lukioaikanaan 1980-luvulla jatkuvasta seksuaalisesta häirinnästä. Hän kertoi kokemuksistaan naisopintoihin



kuuluvassa seminaarissa, jossa hän vasta tiedosti, mistä oli ollut kyse. Kouluaikanaan hän oli kärsinyt väsymyksestä ja ahdistuneisuudesta, mutta ei hän eivätkä läheiset aikuiset ymmärtäneet tilannetta. Tämä nuori nainen, jonka nimesin Marjaksi, halusi että hänen tarinansa tulisi kuulluksi, jotta huomattaisiin että koulussakin esiintyy seksuaalista häirintää. Marjan tapauksessa häiritsijänä toimivat oma luokanvalvoja, keski-ikäinen matematiikanopettaja sekä joukko lukion poikia.

Luokanvalvoja<sup>8</sup> kiinnitti Marjaan ylenpalttisesti huomiota, mikä tarkoitti suoraa tuijottelua ja jatkuvaa katseella seuraamista. Marja kertoo erään esimerkin. Hän laittoi eräänä päivänä sormuksen oikeaan nimettömään sormeensa. Hän ei itse heti tajunnut, miksi opettaja tuijotti kiinteästi, mutta muut kyllä tajusivat.

Et se niinkö nojas siihen mun edessä olevaan pulpettiin kahden käden varassa, kun sil oli niin iso vatsa että se ei jaksanu seistä, ja tuijotti vaan niinkö välillä. Et muut teki tehtäviään ja se vaan siinä röhötti ja tuijotti...ja sitte loppu-tunnista se niinkö kysy, että joo, onks se Marja menny itensä rengastamaan tai jotain siihen tyyliin...

Muut oppilaat nauroivat opettajalle, joka vain tivasi, että onko se Marja mennyt kihloihin, ja lopulta Marja ei kestänyt enää vaan tokaisi, että ei hän ole. Marja nauroi itse muitten mukana, vaikka hän toisaalta tunsu itsensä ahdistuneeksi. Hänelle ei tullut mieleenkään ruveta häättämään opettajaa pois tuijottamasta. Kuitenkin häntä ärsytti, sillä hän koki opettajan vastenmielisenä ja irstaana.

Opettajan tuijottelu aiheutti sen, että Marja ei olisi enää halunnut mennä taululle; hän aisti että tilanne oli ahdistava. Hän koki uhkaavana paikaltaan nousemisen ja esiintymisen ja oman paikan jonkinlaisena turvana. Jos hän nousi ylös, hän keräsi kaikkien huomion opettajan tuijottaessa häntä. Luokalla oli toinenkin samassa asemassa oleva

tyttö, jonka kautta Marja pystyi näkemään opettajan reaktion. Hän kertoo:

...et sen näki silloin sen saman reaktion kun sekin kävi kai siellä taululla tai esiinty jotenki niin sillä saatto lause katketa sillä opettajalla ja se vaan sit tuijotti perään ja käänti niskojaan nurin ja kaikkee.

Marja reagoi tilanteeseen olemalla paljon pois koulusta. Se olikin helppoa, sillä hän sai etuoikeuksia suhteessa toisiin oppilaisiin tiukalta luokanvalvojalta. Vastoin yleistä käytäntöä, jonka mukaan jokainen poissaolo tuli selvittää vanhempien allekirjoituksen kanssa, Marjalle riitti vain soitto luokanvalvojalle ja ilmoitus vaikkapa matkoille lähtemisestä. Hänen ei tarvinnut palauttaa mitään lappuja.

...kirjoitukset oli jo loppu niin sitte edellisenä päivänä se rupes niitä yhteenvetoja, että pitää ne todistukset jakaa, niin lähes vieressä oli poika, niin tivaa, lähes kaksi vuotta sitten on kolme tuntia selittämättä, että missä ne on. Ja mulle ei sanonu mitään, vieressä istuin ja mulla oli sinäkin vuonna melkein sata poissaolotuntii ja yhestäkään ei lappuu.

Marja halusikin nimenomaan hoitaa asioinnit opettajan kanssa puhelimitse eikä muiden lailla asioimalla henkilökohtaisesti sovittuna aikana. Hän ei halunnut joutua kahdestaan tämän kanssa.

Marja sai myös ylenpalttista huomiota oman luokan ja muiden luokkien pojilta. Pojat parveilivat hänen ympärillään, pitivät oikeutenaan huomautella hänen ulkonäöstään ja saattoivat yhtäkkiä nostaa olkapäilleen ja lähteä joukolla kuljettamaan häntä. Kaiken huippu oli, kun Marjalle järjestettiin yllätys hänen saapuessaan abeille järjestettyyn läksiäisjuhlaan. Astuessaan juhlasaliin hän huomasi heti ensimmäiseksi, että seinälle oli heijastettu suuri valokuva, jonka alapuolella luki "vuoden perse". Tässä juhlassa oli ollut tapana jakaa sellaisia aivan asiallisia titteleitä kuten "vuoden urheilija" tai "vuoden opettaja".

...tunnisti niinku kaikki et kuka on kyseessä. Se oli rajattu niinkö takapuolesta puoleen vartaloon se valokuva...No mulla ekat muistot kun kaverit rupes siinä nauramaan, et katopas, susta on tullu julkkis ja siihen malliin.

Tapauksen jälkeen pojat innostuivat entistä enemmän ja olivat jatkuvasti huomauttelemassa tällaisen meriitin mukanaan tuomista velvoitteista, jotka liittyivät sen kuuluisan perseen ympärille. Marja joka viihtyi parhaiten urheilullisissa vaatteissa, sai kuulla että hän ei pukeutunut tarpeeksi naisellisesti.

Pojat kiinnostivat Marjaan huomiota silloin kun heitä oli koolla useampia. Kun Marja näki heitä yksitellen kaupungilla, he olivat ujoja ja vaisuja. Hänen kiusaamisensa näytti olevan joukkojen huvia. Kerran eräs poika oli ollut hänen kimpussaan koko päivän ja opettajakin huomasi sen. Hän sanoi pojalle, että koskapa tämä näyttää olevan ihasnut, niin pyytäisi Marjaa vaikka elokuvaan. Silloin poika oli tokaissut, että ei hän tollaisen hutsun kanssa lähtisi minnekään. Muutenkaan kukaan pojista ei koskaan ehdotellut Marjalle tosissaan esim. treffejä.

Tilanne kehittyi kerran myös uhkaavaksi ja pelottavaksi. Koulun jälkeen Marja oli jäänyt jostakin syystä luokkaan kahden pojan kanssa. Suurempi näistä oli sanonut, että nyt hän puraisee Marjaa perseeseen. Hän oli käynyt käsiksi ja kampittanut Marjan. Marja oli pelastunut sillä, että oli tapellut hurjasti vastaan. Se oli ainoita kertoja, kun hän oli todella pelännyt.

Marjan reaktiot jatkuvaan huomion keskipisteenä oloon olivat väsyminen ja eristäytyminen. Hän tunsu olevansa niin väsynyt, että pyysi usein poikaystävänsä hakemaan hänet kesken päivää pois koulusta. Hän hoiti koulunsa tyydyttävästi ja suoritti siinä ohella konservatorion kurseja. Jacqui Halson (1989, 136-137) puhuu vallan puutteen ja kontrollin menettämisen kokemuksista varsinkin sellaisissa tilanteissa, joissa tyttö joutuu poikien taholta

tulevan fyysisen ylivoiman eteen. Hänen mielestään tyttö ei ole passiivinen uhri, mutta yksilönä hän on hyvin todellisessa mielessä voimaton keskeyttämään poikia hyökkäyksen keskellä ja voimaton estämään tapahtumien etenemistä.

Luokan tyttöjen kanssa häneltä menivät välit poikki. Hänellä ei ollut erityisiä erimielisyyksiä tai riitoja heidän kanssaan, mutta hän tunsi olevansa erilainen, jopa syyllinen huomion kohteena olemiseen, koska tämä herätti muissa työissä kateutta: hän oli "liian suosittu" omien sanojensa mukaan. Hän ei ollut myöskään mukana luokan yhteisessä toiminnassa tai huvituksissa, koska pelkäsi, ettei niissäkään saisi olla rauhassa. Näin jälkeenpäin hän ihmettelee, ettei kukaan opettajista kiinnittänyt hänelle sattuneisiin hurjiin tilanteisiin huomiota ja huomannut niissä mitään erikoista. Samoin kotonakaan ei oikein tajuttu tilannetta.

Kyl mä muistan että mä niinko puhuin, ja olin joskus tosi väsyny siihen, että ei jaksanu mennä sinne, että ei niinko saa rauhassa olla hetkeäkään, ja sit siitä tulee semmosta epämiellyttävää huomiota muutenki. No se meni aina sen tiliin, että niinku yleensäki menee, että se on luonnollista, että kun niitä kiinnostaa tytöt, niin ne on sit tommosii ja muuta. Että ei siihen kukaan silleen niinku sen kummemmin puuttunu. Se oli vähä niinku, raahaa taakkas nyt kuitenkin että. Et koulu on käytävä ja sillä siisti.

Koulun seksuaalisesta häirinnästä tehdyissä tutkimuksissa (Halon 1989; Mahony 1985) on myös kiinnitetty huomiota siihen, että koulut eivät pyri vakavasti nimeämään seksuaalista häirintää ongelmaksi, vaikka muunlaiseen väkivaltaiseen käyttäytymiseen on kyllä kiinnitetty huomiota. Jos tapauksia tulee tietoon, ne usein trivialisoidaan ja painetaan alas.

## *Pisteitä sääristä ja huomauttelua hyllyvistä rinnoista*

Mikä on seksuaalista häirintää? Edellisessä Marjan kertomuksessa aikuiset näkivät häneen kohdistuvat suosionosoitukset ikään kuuluvana käytäntönä. Samanikäiset tytöt kaidehtivat Marjaa hänen suosiostaan ja eristivät hänet vihamielisyydellään. Kukaan opettaja ei puuttunut Marjan riepotteluun pitkin käytäviä eikä Vuoden perse -kuvaan. Marja itse koki epämääräistä pahaa oloa ja väsyi. Varmaan tilanteita ei olekaan helppo nähdä selvästi ja nimetä, kun elää niiden keskellä. Jacqui Halson (1989,133) kiteyttää nuorten tyttöjen hämmennyksen häirintätilanteissa erään koulutytön lauseeseen: “En usko, että hän tarkoitti mitään.” Tämä kertoo hänen mielestään myös siitä, että häiritsevää käytöstä pidetään niin normaalina, että sitä ei tiedosteta. Vasta ajan kuluminen ja etäisyys antavat oivalluksen asian ytimestä. Marja alkoi muistaa ja ymmärtää, kun hän löysi nimen kokemalleen ja luki muista samankaltaisista kokemuksista. Marja on siis itse jälkeenpäin nimennyt kokemuksensa seksuaaliseksi häirinnäksi.

Seksuaalinen ahdistelu tai häirintä on määritelty esimerkiksi seuraavasti. Se tarkoittaa “sekä fyysistä että psyykkistä yksilön itsemääräämisoikeutta, identitettä tai ihmis-oikeuksia loukkaavaa toimintaa” (Pötsönen & Välimaa, 1995,21). Tämä määritelmä ei mielestäni kerro sitä ydintä, joka seksuaalisessa ahdistelussa on olennaista: se kohdistuu ruumiiseen, joka määrittyy seksuaalisena. Häirintä toki loukkaa edellä mainittuja puolia yksilössä. Mutta miten se loukkaa? Se loukkaa puuttumalla ruumiiseen. Naisilla ja tytöillä – jotka pääsääntöisesti ovat häirinnän kohteita – ruumiiseen puuttuminen on yhtä kuin suora puuttuminen heidän persooniinsa.

Seksuaalisessa häirinnässä fyysinen puoli on useimmiten konkreettista puuttumista ruumiiseen, esim. rintoihin ja takapuoleen koskemista tai kiinniottamista. Psyykkinen

puoli voi olla verbaalista huomauttelua eri ruumiinosien kelpaavuudesta tai “huorittelua”.<sup>9</sup>

*Väistelyä ja vastarintaa* -kirjassaan (1994) Sinikka Aapola ja Ilka Kangas käsittelevät naisiin kohdistuvaa seksuaalista häirintää ja häirinnästä selviytymisen keinoja. Aapolan ja Kankaan mukaan naisten yleisin reaktio sukupuoliseen ahdisteluun on yrittää olla välittämättä siitä. Näin tekee yli puolet ahdistelluista naisista. Lähes puolet naisista yrittää vältellä ahdistelijaa, mutta melkein yhtä moni myös puhuu ahdistelijalle ja pyytää tätä lopettamaan. Vajaa kolmannes naisista kääntää tilanteen vitsiksi ja pyrkii selviämään siitä huumorin avulla. Seuraavaksi yleisin toimintatapa on kertoa työtovereille, esimiehelle tai vastaaville. (Aapola & Kangas 1994,22)

Edellä mainitut selviytymisen keinot koskevat aikuisia naisia, mutta mitä tekevät nuoret tytöt joutuessaan seksuaalisen ahdistelun kohteiksi? Tytöt ovat usein haavoittuvammassa asemassa kuin aikuiset naiset – olkoonkin, että naiset eivät tee mitään asialle. Kasvaville tytöille suora ruumiiseen puuttuminen on moninkertainen isku vyön alle, koska heidän suhteensa itseen ja ruumiiseen on vasta kehittyneessä ja koko ajan avoimena ulkopuoliselle peilailulle. Tällöin aikuisten tuki tyttöjen hallintakyvyn ulkopuolelle menevissä olisi ensiarvoisen tärkeää. Mutta miten auttaa nuoria tyttöjä, jos asia on aikuisellekin vaikea ja arka, suoraan sanottuna tabu?

*Väistelyä ja vastarintaa* -kirjassa kerrotaan nuorten tyttöjen ongelmista painottamatta kuitenkaan tyttöjen kokemusten erilaisuutta suhteessa aikuisiin naisiin. Kirjoittajien mukaan seksuaalisesti värittyneellä arvostelulla ja ahdistelulla pojat pyrkivät vahvistamaan poikajoukon keskinäistä yhteenkuuluvuutta. Tutkimuksissa on havaittu, että miespuoliset opettajat saattavat syyllistyä tyttöjen sukupuoliseen häirintään. Kirjoittajien mukaan häirintää ei kuitenkaan pidetä koulussa kovin vakavana ongelmana ja että tytöt jätetään usein selviämään yksin puuttumatta poikien

käytökseen. Edelleen tutkimukseen perustuen todetaan, että tyttöjen usein käyttämä selviytymiskeino on ahdistelutilanteiden välttäminen. Tämä nähdään ongelmalliseksi keinoksi, koska se johtaa tytön oman toiminnan ja tilan rajoittamiseen. (Aapola & Kangas 1994, 76)

Seksuaalinen häirintä on eräs osatekijä siinä prosessissa, jossa nuori muotoilee suhdettaan omaan ruumiiseensa. Tyttö saa helposti sellaisen käsityksen, että ulkonäköruumis on hänen ihmisarvonsa mitta. Tyttö on harvoin täysin tyytyväinen jokaiseen ruumiinsa yksityiskohtaan. Kun hän joutuu ylimääräisen huomion kohteeksi, hänen kokemuksensa jonkinasteisesta viallisuudesta saattaa vahvistua.

Muistoista löytyi kahdenlaisia seksuaalisen häirinnän kokemuksia. Ensinnäkin moni kertoi kokemuksesta, jossa poikalauma tarkkaili tai vertaili avoimesti tyttöjen fyysisiä ominaisuuksia ja antoi myös palautetta. Toisenlaisia taas ovat ne kokemukset, joissa yksittäinen tyttö joutuu joidenkin poikien erityishuomion kohteeksi.

Liikuntatunnit olivat usein seksuaalisen häirinnän näytämöitä. Ulkona, koulun pihalla tai urheilukentällä, syntyi helposti tilanteita, joissa poikajoukko otti ohjat käsiinsä. Seuraavassa muistossa liikuntatunnit ovat todellinen karsintakokeen paikka, josta jopa seurustelusuhteet saavat alkunsa.

Yläasteen ensimmäisellä liikuntatunnilla juostiin urheilukentällä Cooperin testi luokan poikien odottaessa vuoroaan kentän laidalla huudellen kommenttejaan hyllyivistä rinnoista ja leveistä perseistä. Kentällä syntyivät ensimmäiset tyttö-poika-pareihin johtaneet ryhmät, ja kaikille selvisi oma sijoitus ranking-listalla sukupuolten välisissä suhteissa. (KL)

Tytöt eivät olleet turvassa keskenään myöskään suljetussa tilassa voimistelusalissa, varsinkaan jos saliin pääsi kurkkimaan jostain. Voimistelupuvuissa tytöt eivät saaneet

suoja vaatteistakaan – puhumattakaan tilanteista, joissa jouduttiin riisuutumaan röntgenkuvausta tai terveystarkastusta varten.

Röntgenkuvaukset: seisoin juhlasalissa jonossa yläruumis paljaana. Muistan erityisesti sen vuoden, jolloin minulla ei vielä ollut rintaliivejä, mutta rinnat olivat jo vähän kasvaneet – olisikohan ollut oppikoulun toinen. Pidin käsiä rintojen edessä. Kun oli minun vuoroni, se vanha mies asetti kädet ja leuan paikalleen ja sanoi “hengittäkää siisäänsään, hengittämäättää, seelvä”. Myöhemmin pojat ilkkuivat, he olivat kiivenneet kurkkimaan ikkunasta. Kaikki sanoivat minulle “Pesosen pienet” (nimi muutettu; UK) ja muut pojat nauroivat. (MRRki)

Edellä esitetyt tapaukset olivat erillisten tilanteiden synnyttämiä; pojat huomasivat mahdollisuutensa maskuliinisuuden esittämiseen koittaneen. Toisensävyisiä olivat tilanteet, joissa tietty vakiintunut toimintakaava määräsi eri sukupuolten käyttäytymistä. Pojat valtasivat tietyn reviirin maskuliinisuusriitin harjoittamiseen ja tytöt joutuivat ottamaan tämän tosiasian huomioon joko menemällä tilanteeseen mukaan tai välttämällä tilannetta. Jälkimmäinen käyttäytyminen johti tyttöjen tilan kaventumiseen. Asetelma oli vakiintunut ja ilmeisesti kaikkien tiedossa. Olen edellä koulun tilojen yhteydessä analysoinut muistoa, jossa tytöt joutuivat välitunnilla munkkeja hakiessaan “pisteytyksen” kohteiksi. Myös eläkeikäinen nainen muistaa pisteidenantokäytännön tuomat liikkumisrajoitukset ja sen mukanaan tuoman reflektoinnin oman ruumiin kelpaavuudesta. Hän on mukana vaikkei haluaisikaan.

Ja mun siskot kerto, että lyskan pojat istu siellä aidalla ja pitivät siellä jonkinlaista vahtii ja sääriä erikoisesti arvostelivat...enhän minä ollu niitä mitä pojat katto millään silmällä. Piti olla vähä nätimmin puettu ja nätimpiä. Me vaan Mirkun (nimi muutettu) kanssa kuljettiin siellä



käsikynkkää, me kuljettiinki toista katua sitte, ei mentykään lyseon puolta...Nähtävästi hällä oli samoja arkuuksia ja ongelmia sen pituutensa tähden, siitä sai jatkuvasti kuulla. (H)

Kun tytöt välttivät tilaa, jossa olisivat joutuneet säärikilpailuun, heillä on jo hallussaan tieto, ettei heillä ei ole mahdollisuuksia sijoittua poikien antamassa pisteytyksessä. Ensimmäisessä tapauksessa munkkien hakeminen sotkee kuvioita. Koska poikien olemassaolosta ei puhuta, poikia ei ole ikkunassa kurkkimassa. Niinpä kukaan tytöistä ei voi myöntää, että haluaisi kulkea toista reittiä.

Harvinaisempia olivat muistot, joissa kertoja yksinään joutui poikien erityishuomion kohteeksi – kuten oli laita edellä esitetystä Marjan tapauksessa. Aineistostani löytyi kaksi tällaista muistoa. Ensimmäisessä muistossa isommat pojat olivat lähettäneet muistelijalle lapun, jossa kerrottiin poikien odottavan häntä ulkona tuntien jälkeen. Viesti herätti muistelijassa pelkoa; hän koki pojat “kauheen uhkaavina”. Toisessa muistossa kerrotaan toistuvasta häirinnästä.

Kansakoulusta on mieleeni jäänyt välitunnilta tunnille siirtyminen. Kävelimme/juoksimme eri luokkien oppilaat vanhan koulun leveitä portaita ylös. Jostain syystä kaksi ylemmän luokan poikaa lyöttäytyi usein seuraani luokkaan kiirehtiessäni. Välitunnilla opettajan silmien alla pojat eivät minua ahdistelleet, mutta rappukäytävässä ei ollut valvoja. Pojat seurasivat minua jo heti sisään tultuani tai ilmestyivät jostakin kulman takaa. Sydämeni hakkasi ja yritin livahtaa luokkaan ilman että nämä pojat huomaisivat minut. Usein jouduin kuitenkin nousemaan rappuset näiden kahden pojan välissä ja joskus he jopa kietoivat kätensä kaulani ympärille. Tunsin pelkoa, häpeää, ihmetystä ja kuitenkin olin salaa hämillisen “ylpeä” isompien poikien epätavallisesta huomiosta. (MRVki)

Kun tyttö yksinään joutuu seksuaalisen ahdistelun kohteeksi, tilanne on vielä hankalampi muiden tyttöjen seu-

rossa. Useamman tytön on ainakin teoriassa mahdollista selvittää tilanteesta yhdessä. Tosin minulle kerrottiin vain muistoja, joissa ei ollut merkkejä tyttöjen aktiivisuudesta häirinnän lopettamiseksi. Yllä oli yksi muisto, jossa hankala tilanne vältettiin turvautumalla ystävään. Yksin ahdistelutilanteeseen joutuneet kertovat pelänneensä jopa hävenneensä, mutta apua he eivät uskaltaneet pyytää. Ilmeisesti huomion saaminen pojalta – vielä vanhemmalta pojalta – on niin arvostettua (koulussa), että huomion laatua on vaikea erotella. Joskus kiusaaminen tulkittiin – ja ilmeisesti oikein – ihastumiseksi.

Muistan takanani istuvan pojan joskus vedelleen minua tukasta ja napautelleen minua viivottimella. En koskaan tulkinut sitä kiusaamiseksi, enkä muista sen erityisesti minua häirinneen. Muistan tulkinneeni sen niin, että hän piti minusta. Näin ilmeisesti olikin. Hän on parikymmentä vuotta myöhemmin tutustunut yhteen nykyiseen ystävääni, ja on kertonut hänelle pitäneensä minusta. (MROki)

Tämä muistelijä ei kokenut pojan tukasta vetelyä häirinnäksi. Edellytys tilanteiden määrittelylle joko häiritseviksi tai muiksi kanssakäymisen muodoiksi perustuu siihen, miten tietoinen on omista tunteistaan ja onko kannustettu arvostamaan ja ilmaisemaan niitä. Ulkopuolinen ei pysty vetämään rajaa. Omien tuntemusten kuulostelussa voi rajaa vetää esimerkiksi seuraavien kriteerien perusteella (Halson 1989,132): Onko kysymys molemminpuolisesta kanssakäymisestä; onko kontaktinotto tervetullutta; asetetaanko kontaktinotossa etusijalle naisen seksuaalinen identiteetti vai henkilökohtainen identiteetti? Harhauttavaksi asian tekee se, että yleisesti katsotaan – ja tämä on luonnollista nuorten ihmisten keskuudessa – että kyse olisi seksuaalisesta viehätysvoimasta, kun kuitenkin pohjimmiltaan kyse on miesten ja poikien vallankäytöstä naisiin ja tyttöihin nähden (Varsa 1996, 126).<sup>10</sup>

## Ruoskinta ja muita kurinpalautuksia

Opettajatyypin karkean luokittelun pohjalta löysin pe-lottavan, epäoikeudenmukaisen ja auktoriteettia omaavan tyypin. Näitä tyyppisiä on vaikea erotella toisistaan. Nyt tarkastelen muistoissa esiintyviä kurinpitotapauksia ja nii-hin liittyviä tunteita. Oletukseni on, että pelko ja ahdistus – samoin kuin häpeä ja nöyryytys – ovat toimintaa lamaut-tavia ja autonomiaa kaventavia tunteita.

Muistelutyöryhmässä kerrottiin kahdesta kurinpalau-tustapauksesta, jotka herättivät vastakaikua ryhmässä. Tässä kirjoitettu muisto.

Biologian tai maantiedon tunti yläasteella: miesopettaja piti kurinpalautusta (käytti tätä termiä) koko luokalle, syytä sii-hen en muista. Kurinpalautus tarkoitti sitä, että ope tuli luokkaan täysin ilmeettömänä, piti tunnin täysin mekaani-sesti ja ilmeettömästi, luokan piti istua hüskumatta ja liik-kumatta paikallaan, ääntäkään ei saanut kuulua. Tätä jatkui useamman tunnin ajan, voi olla jopa viikon. Käsittely toistettiin tarpeen mukaan. (MROki)

Muistelija puhuu kurinpalautuksesta “käsittelynä”, vaikka kyse ei ole käsiksi käymisestä. Päinvastoin opettaja etään-nyttää itsensä oppilaista haihduttamalla vuorovaikutuksen ilmaisut omasta puolestaan: hän on ilmeeton ja vaatii hil-jaisuutta ja liikkumattomuutta oppilailta. Miksi opettaja on valinnut ilmeettömyyden kurinpalautuskeinoksi? Nähdyk-si tulemisen kaipuun tukahduttamisessa menetelmä tun-tuu tehokkaalta: en anna mitään palautetta, en reagoi si-nuun. Oppilaiden persoonallisuus mitätöidään kun keski-tytään vain mekaanisesti viemään opetus läpi. Ryhmässä muistelija tarkentaa vielä, että kurinpalautus saattoi kestää viikkoja.

Muistelija sanoo, että kyseessä oli “auktoiteettihahmo”; opettajaa kunnioitettiin muttei pelätty. Hänestä myös pi-

dettiin ja siksi “käsittely” hyväksyttiin. Kun muistelijalta kysyttiin tuntemuksia, hän kielsi pelon ja sanoi: “Tyly se ehkä oli jollain tavalla, mutta en mä tiää oliks se ahdistava...” Kun ihmettelimme, miten oli mahdollista, ettei kukaan hiiskahtanut “käsittelyn” aikana, muistelijan mielestä syynä oli opettajan vahva persoonallisuus. Toisaalta hän ihmetteli itsekin, miksi “vahvan persoonan” täytyi turvautui näin äärimmäisiin keinoihin. Ihmettely oli paikallaan: eihän hän muistanut kurinpalautuksen syytä vaan arvelee, “et kai me oltiin oltu kauheen levottomia”.

Toisessa kurinpalautusmuistossa matematiikan opettaja esitti pantomiimina oppilaiden ruoskintaa.

... me oltiin kyllä hissun kissun mut se liitty siihen ku me ei niinku osattu jotakin. Se käveli edestakasin siellä alhaalla ja näytti sitä kuinka hänellä on sellanen pitkä ruoska, se siis esitti sen niinku pantomiimina (...). Ja se tuntu kyllä aika hirveeltä. (se ei ollu vitsi vai?) Ei se ollu vitsi vaan se oli niinku niin kiihdyksissään, se eläyty siihen, että se tuntu melkein siltä että meiat ruoskitaan. Kun jälkeenpäin ajattelee että on sitä kaikkeen suostunu. (MROke)

Tässä muistossa kurinpalautus koskee osaamista. Opettaja oli ensin haukkunut luokan osaamisen – poikien myös, korostaa muistelija. Hän oli sanonut, että he olivat surkeita, surkeimpia oppilaita joita hänellä koskaan on ollut ja että hän joutuu häpeämään sen takia. Muistelijan mielestä opettajan kurinpalautus – tai rangaistus? – ruoskintaa esittämällä tuntui kauhealta. Tässäkin muistossa mitätöidään oppilaat, nyt vertaamalla muihin: he ovat kaikista surkeimpia. Muistelija ihmettelee sitä, että jostakin syystä he kuitenkin oppivat matematiikkaa. Samaa jälkiviisautta edustaa myös ihmettely luokan suostumisesta opettajan käytökseen. Jälkikäteen ihmettely nostaa lapsen kokemuksen uuteen yhteyteen kyseenalaistamalla opettajan pedagogiset taidot. Tulkitsemme muistelijan ilmaiseman “hirveyden” johtuvan

juuri muistelutilanteessa nousseesta vallankäytön räikeiden tajuamisesta. Omista tunteistaan hän ei kerro.

Toisen muistelijan mielestä opettajan hyökkäävä käytös pelotti heikoimpia oppilaita, mikä taas vaikeutti oppimista.

Must tuntuu että meidän luokalla ne oppilaat jotka oli heikoimpia englannissa, ei varmaan oppinu mitään, koska ne meni aivan kipsiin, ku sen opettajan tyyli oli semmonen et se kävi kimppuun ja sit se jotenki... et ne vaan istu siellä, ne pelkäs et se kysyy. Tai mä muistan yhenkin kun mä rupesin näyttää sille, se pelkäs niin hirveesti et mä näytin salaa mun tehtäväkirjasta et minkälainen se oikee lause oli. Et jokainen ties että se niinku ottaa sen...kun se on vähä heikompi englannissa, ei niin fiksu, et ei ne oppinu kyllä sen jälkeen mitään. (MIROke)

Muistelija tekee tulkintoja heikompien oppilaiden puolesta heidän pelkäämisestään. Ilmeisesti hän koki empatiaa näitä kohtaan, koska muistaa auttaneensa erästä pelkääjää. Kaikkia pelkääjiä ei siis jätetä yksin tunteensa kanssa, vaan pelkääminen voi herättää myös myötätuntoa. Autetun kokemus voi olla kahdenlainen: hän voi kokea kiitollisuutta auttajaa kohtaan tai sitten tulevansa leimatuksi pelon paljastuttua. Väitän, ettei pelkoa haluta tunnistaa ja nähdä koulun järjestyksissä. Pelosta ja sen seurannaisvaikutuksista ei puhuta, vaikka moni liittää koulumuistoihinsa pelon tunteen.

Eläkeläisnaisten muistoissa esiintyi ankaria, jopa sadistisia opettajia, joita muistelijat ovat pelänneet.

... kun tämä oli hyvin ankara tää opettaja, ja jos teki plusmerkin väärinpäin – piti vetää ensin näin päin ja sitte näin eikä tehdä näin – hän löi kynsille karttakepillä...semmonen jämähä nainen... Niin että ei tullut koko tunnille (luokkatoveri; UK). Että nää oli tietysti tällasia sen aikasia kurin-pito-opetusta, mitä sitte onkin, että tuota, määrättyihin kaavoihin opetettiin. (H)

Tässä muistossa opettajan rangaistus tuntuu lepäävän mielivaltaisella pohjalla. Hän oli saanut päähänsä, että plusmerkin viivat vedetään tiettyssä järjestyksessä. Haastateltava muistaa erään luokkatoverin, joka ei uskaltanut tulla tämän opettajan tunneille. Muidenkin haastateltavien muistissa on säilynyt näitä mielivaltaisia rangaistuksia, jotka tulivat kuin salama kirkkaalta taivaalta. He pitivät näitä entisajan koulusysteemiin kuuluviksi. Opettaja oli yksinvaltias ja hänellä oli kiistaton auktoriteettiasema. Oppilaiden vanhemmatkaan eivät uskaltaneet puolustaa lastaan – varsinkin jos olivat työväenluokkaisia.

Se oli niin ankaraa se tupakoinnin valvonta, kun mä oon miettiny sitä, kuinkaahan paljo ne sai sielullisia traumoja... Ei tullu kuuloonkaan, että tyttö ois tupakoinu. Ja sitte noi pojat siihen joskus lankes. Jos kaupungilla tapas opettaja jonku oppilaan, poikaoppilaanki tupakalla, se oli kaks tuntia karsseria ja käytöksen alennus. (...) Meidän koulussa se oli pimeä koppi, ja ne istu kaks tuntia siellä. Siis se oli tosi ankaraa. (H)

Tässä muistossa koulun kuri ulottuu myös koulualueen ulkopuolelle, kaupungille. Tupakoivia oppilaita rangaistiin ankarasti ja näkyvästi varoituksena muille. Rangaistuksen uhka toimi tyttöjen kohdalla niin, ettei heille tullut edes mieleen tupakoida.

Minua pohdittua, halusivatko minua vanhemmat haastateltavat painottaa ja vakuuttaa minulle entisajan koulun kuria. Korostuvatko kurinpidosta kertovat muistot kenties muiden muistojen kustannuksella? Nehän edustavat tyypillisesti eloisia muistoja (vivid memories), joihin liittyy voimakas tunnelataus. Kurinpalautukset eivät toki ole minunkaan ikäluokalleni tuntemattomia. Myös muistelutyöryhmän 1960- ja 70-luvulla koulua käyneet muistivat näitä. Ehkä varsinaisten sadistiopettajien määrä on kuitenkin vähentynyt. Ruumiillinen kuritus on ollut kielletty koulussa jo vuonna 1914 annetusta keisarillisesta asetuksesta lähtien.

Niin tämä opettaja kyllä kävi poikiin käsiks jatkuvasti, mutta ei tyttöihin kyllä.

– Minkälaisii...ihan tommosii tukistamisia?

Tukasta repimisiä. Ja sen muistan kerran hakkas tommosen...poika meni juomaan rivistä, luvatta, poikkas vaan rivistä, oli tämmöset juoma-altaat, että siitä sitte rupes pulppuamaan. Se poika pyörähti juomaan siitä, niin se meni, otti niskasta kiinni ja hakkas kasvoja siihen altaan reunaan kovasti – mutta siihen pääs joku väliin sitte. (H)

Opettajan muistetaan käyneen poikiin käsiksi ja eräs tapaus muistetaan erityisesti. Tapauksella oli ilmeisesti paljon silminnäkijöitä, koska se tapahtui oppilasrivistön edessä. Ehkä tapaus herätti voimakkaita tunteita muistelijassa, koska hän muistaa sen. Ehkä se vahvisti hänen omaa pelkoaan opettajaa kohtaan. Muistoissa ei kerrota opettajien väkivaltaisesta käytöksestä tyttöjä kohtaan (paitsi liikuntatunnilla tapahtuneet kiinnitarttumiset). Eräs syy tyttöjen kiltteyteen saattoi ollakin pelko: jos en ole kunnolla, opettaja rankaisee. Miksi rangaistuksen välttäminen on tytölle niin tärkeää, miksi rangaistusta pelätään? Pohdin tätä kysymystä kuten muutenkin pelon merkitystä naisille.

## **Pelon voima**

Tietoisuus seksuaalisen häirinnän mahdollisuudesta ja nöyryyttävän rangaistuksen uhkasta ovat pelon syntymisen mahdollistavia elementtejä. Koulusta voi muodostua pelon paikka tai koulun sisälle erilaisia paikkoja, joissa altistutaan pelon kokemuksille. Muistoissa pelot paikantuvat omaan ruumiiseen: kehittyvään tytön ruumiiseen kohdistuu ei-haluttavaa huomiota, joka ahdistaa. Tytöt oppivat, että miehillä ja pojilla on oikeus luokitella heitä omista lähtökohdistaan ja loukata verbaalisesti tai fyysisesti. He joutuvat olemaan varuillaan ja supistamaan tilan käyttöönsä tai tekeytymään ei-haluttaviksi, kuten ahdistelun kohteeksi

joutunut tyttö seuraavassa muistossa, jossa hän oli pukeutunut pultsariksi penkkaripäivänä.

... mut kuitenkin niin mä niinku pultsariks pukeuduin. Siis mä tein ittestäni niin hirveän näkösen, et mulla oli niinkö hampaat poissa ja siis kasvot maskeerattu ja peruukki, ja mä jostain hain jotain 70-luvun vaatteita ja kaljamahan laitoin ja Koskenkorvaa valeltiin niinkö päähän ja päälle että haisin, siis että olin tosi epämiellyttävä. Ja jostain mä olin niinkö hankkinu, et oli jotain rintakarvoja oikein, siis sellanen niinkö toinen äärilaita. (H)

Muistelijä teki itsestään mahdollisimman epämiellyttävän näköisen ja hajuisen. Hän on sitä mieltä, että tämä oli vastareaktio sille, että hän oli koko lukion ajan ollut luokanvalvojan ja poikien seksuaalisen huomion kohteena. Frigga Haugin ja Kornelia Hauserin (1991) tutkimuksen mukaan neutraalisti, ts. sukupuoliottomasti, pukeutuminen ja liikkuminen ovat naisten suojautumiskeinoja yksin varsinkin pimeässä liikuttaessa.

Muistoissa pelko kohdistuu lisäksi auktoriteetteihin sekä omaan itseen, siihen ettei pysty täyttämään ulkopuolisten odotuksia. Nämä pelot kietoutuvat toisiinsa, mutta ne ovat myös eroteltavissa. Ankarana tai ailahtelevana tunnettu opettaja saattaa pitää koko luokkaa pelon vallassa. Omaan itseen kohdistuva sosiaalisista odotuksista johtuva pelko saattaa olla myös kavereiden välityksellä koettua. Sen pohjana on miellyttämisen ja hyväksytyksi tulemisen halu. Kolmanneksi kouluun liittyväksi pelon lähteeksi, joka on luettavissa aineistostani, nousevat asiat joista ei puhuta. Näihin sisältyy myös seksuaalisuus; puhumattomuus aiheuttaa monenlaisia jännitteitä, jotka voivat purkautua vahingoittavalla tavalla. Muut puhumattomuuden alueet liittyivät muistoissa sairauteen ja kuolemaan. Tytöt yrittävät ymmärtää ja auttaa opettajaa, joka on ilmiselvästi sairas ja hoidon tarpeessa sen sijaan, että opettajan sairaus tunnustettaisiin ja hän saisi hoitoa asiantuntijoilta. Opettajan



kuolema – järkyttävä tapaus sinänsä – voi muodostua pelottavaksi, jos sitä ei käsitellä.

Kyllä meilläkin...yks maantiedon opettaja, se kuoli sinne käytävään (voi kauhee! muistelutyö oikein: opettajan kuolema! hah-hah!) Se oli aika hurja ku se...me nähtiin ku se tuupertu siihen, se oli pitkä käytävä, siis vanhan koulun puolella oli semmoinen iso aula, se oli semmoinen jugendtyylinen, tai en mä nyt tiedä minkätyylinen, oli rakennettu semmoinen siipi ja sitte käytävä yhdisti niitä. Tultiin sieltä uuden koulun puolelta sinne vanhaan ja nähtiin ku se tuupertu, nähtiin se siinä niinku semmosena hahmona. (...)  
Sitä ei koulussa käsitelty millään tavalla, ei siitä puhuttu mitenkään. Ois luullu että tossa...sillon puhuttiin aamuhartauksista eikä aamunavauksista...että tossa aamuhartaudessa ois sitte otettu esille, mut ei. Siitä ei puhuttu yhtään mitään niinku julkisesti. (MROke)

Katkelmasta ilmenee ryhmän reagointi muistelijan kertoessa joutumisestaan opettajan kuoleman silminnäkijäksi. Aihe herätti kauhistusta (“voi kauhee”), mutta myös huvituneisuutta: opettajan kuolemaa pidettiin erikoisena muistelutyön kohteena. Sille jopa naurettiin. Luen reagoinnista hämmennystä. Eiväthän opettajat kuole koulussa. Kuolema ei kuulu kouluun. Muistelija ei puhu pelkäämisestä, mutta sitä tällainen tapahtuma voisi herättää. Pelkoa kuoleman näkemisestä, koska meidän kulttuurissamme kuolema on vieras ja vaiettu asia. Koulu tukee tätä vaikenemistä. Opettajan kuolemasta ei puhuttu edes aamuhartaudessa.

Koulukokemuksia kerätessäni en lähtenyt tunteiden näkökulmasta. Toisin sanoen en tarkastellut koulua tunteiden rakentumisesta käsin. Tunteet nousevat kuitenkin muistoista. Pelko koulumuistoissa ansaitsee huomiota, koska pelkoon kuten häpeään latautuu paljon voimaa, joka pitää tytöt hiljaisina ja alistettuina. Etsin kirjallisuudesta, mitä naisten peloista on kirjoitettu subjektiivisuuden ja toimijuuden rakentumisen kannalta.

June Crawford kumppaneineen (1992) tutki muistelutyön avulla tunteita ja sukupuolta. Yhtenä teemana olivat myös vaaran kokeminen ja pelot. Nuorten naisten vaaran kokemuksista ryhmä löysi tyttöjen pelkojen erityispiirteitä. Tyttöjen ja nuorten naisten pelkojen kohteena oli useimmiten se, että vieraat tai läheiset miehet alistavat fyysisesti tai psyykkisesti. Muistoissa tytöt kohtasivat pelkonsa useimmiten yksin. He olivat hiljaisia ja kyvyttömiä puhumaan. Lisäksi he olivat vältteleviä ja passiivisia. Muiston narraatio sisälsi paljon tietoa pelon aistimisesta ja vähän tietoa itsen puolustamisesta. (Crawford ym. 1992, 101)

Uhkaavassa tilanteessa naiset pelkäävät kontrollin menettämistä. Pelot sitoutuvat moraaliseen järjestykseen, ne eivät ole pelkkiä impulsivisia tuntemuksia. Moraaliseen imperatiiviin kuuluva kehoitus 'ole urhea', ts. älä näytä pelkoasi, on tyttöjen pelon kohtaamisessa määräävässä asemassa. Pelkoon liittyy usein paljon muita tunteita, esimerkiksi ylpeyttä selviämisestä, syyllisyyttä tai häpeää omasta vastuusta vaaratilanteen syntymisestä. (Crawford ym. 1992, 103-105)

Pelkoon liittyvissä muistoissa naiset tuntevat usein tarvetta selitellä pelkäämistään ja he kantavat vastuuta omasta osuudestaan. Alistus- tai väkivaltatilanteissa muisto rakentuu niin, että pelkääminen muodostuu häpeän tai syyllisyyden aiheeksi, vaikka "kaiken järjen mukaan" naisten pitäisi liittää pelkäämiseensä pikemminkin raivo menetetyistä autonomiastaan. Sillä pelko sekä yksilöiden välisellä tasolla että esimerkkinä sosiaalisesta kontrollista rajoittaa naisten vapautta. Yksilöiden välisessä kanssakäymisessä naiset pelkäävät, että he provosoivat suurempaa valtaa omaavaa vihaan ja/tai aggressioon; näin kanssakäyminen supistuu. Sosiaalisen kontrollin tasolla pelko aiheuttaa puolustuskyvyttömyyttä. (Crawford 1992, 109) Muistelutilanteissa häpeä ja syyllisyys voidaan kyseenalaistaa ja mennyt tapahtuma rakentaa toisesta näkökulmasta: nähdä pelon liittyminen moraaliseen järjestykseen, jonka mukaan naisten

on kannettava vastuu toisten ihmisten tunteista, ja toiseksi pelon liittyminen valtasuhteisiin, jossa pelon tehtävänä on pitää naiset alistettuina.

Naisten pelkoa sivuavissa tutkimuksissa (Crawford ym.; Haug & Kornelius; Gordon & Riger 1988) käsitellään enimmäkseen miesten taholta tulevaa väkivallan uhkaa ja siihen liittyviä tunteita; poikkeuksena Haugin ja Korneliuksen tutkimus. Muilla kuin suoraan miesten valta-asemasta johtuvilla peloilla kuitenkin on mitä suurin naisten elämää säätelevä rooli. Tarkoitan epämääräistä, vaikeasti lähestyttävää ja pakenevaa joukkoa pelkoja, jotka liittyvät omaan kelpaavuuteen ja hyväksytyksi tulemiseen. Mitä varhaisempaan lapsuuteen nämä pelot liittyvät sitä syvemmillä ne ovat asettuneet ruumiiseen, lihaksiin ja soluihin, niin että ne ovat vaikeasti tunnistettavissa saatikka verbalisoitavissa. Tällaisista pelkotilanteista ei suoraan juuri puhuttu muistoissa – poikkeuksena kahden eläkeläisnaisen muistelut, joista ensimmäinen kertoi pelon olleen hallitseva tunne hänen koulunkäynnissään ja toinen, jonka erilaisuuden kokemisen aiheuttamista traumaista olen kertonut ”Tappelijan” tarinassa.

Peloista kertominen saattaa olla uhka omalle itsearvostukselle. Siinä joutuu palautumaan tilanteisiin, joissa on kokenut oman persoonansa mitätöintiä tai epävarmuutta ja yksinäisyyttä hyväksynnän saamisesta omana itsenään. Kuka haluaisi muistella itseään pienenä, yksinäisenä ja turvattomana – sehän on ristiriidassa ”reippaan tytön” idealin kanssa. Paikat, jotka tytölle koulussa avautuvat, eivät takaa sellaista perusturvaa, josta käsin ei joutuisi niin suuresti ulkopuolisen palautteen varaan.

Omaan arvostukseen liittyviä pelkoja ja uhkakuvia puretaan henkilökohtaisella tasolla erilaisissa terapioissa, mutta niihin kytkeytyvien valtasuhteiden vuoksi niitä pitäisi analysoida myös kollektiivisesti. Vaikka hyväksytyksi tulemisen tarve onkin yleisinhimillinen, naisena olemisen kannalta tämä kysymys saa erityismerkityksen. Naisethan

eivät ole yhtä hyväksytyjä yhteiskunnallisessa elämässä kuin miehet, ja siksi monet naiset hakevat koko elämänsä hyväksytyksi tulemista ennen kaikkea lähi-ihmisiltään ja ovat valmiita luopumaan omista tarpeistaan tämän saavuttamiseksi.

Minkälaisia voisivat koulussa olla tällaiset “pienet” tilanteet, joissa oman minän olemassaolo on vaakalaudalla? Osata pukeutua oikein, puhua oikein oikeista asioista, osoittaa sopivalla tavalla kiinnostusta koulunkäyntiin tai harrastuksiin tai poikiin ovat vaatimuksia, jotka altistavat oman huonouden kokemisen pelolle. Haug ja Kornelius nimeävät nämä pelot normalisointipeloiksi. Tyypillisiä selviytymiskeinoja uhkaavassa tilanteessa, kun stigman (Goffman) uhka leijuu ilmassa, on yrittää petkuttaa, valehdella tai paeta paikalta ettei paljastuisi. Oman kelpaavuuden jatkuvaan tarkkailuun kuluu paljon energiaa. Hyväksynnän lukeminen piilovihjeistä on yhtä kuluttavaa kuin avoin palaute. Tytöt uivat kuin kalat kouluun viritettyjen hyväksynnän verkkojen seassa. Väistöliikkeet ja kiinnitakertumiset kuuluvat uimisen koreografiaan.

Muistissa on kuitenkin vaaratilanteita, jolloin verkkoon joutumisen uhka tai todellisuus oli lähellä. Uhkat muistetaan ehkä paremmin. Muistelimme tutkijakollegoiden kanssa – taas työpaikan ruokalassa – oikeanlaisen pukeutumisen saamaa suurta painoarvoa koulussa. Myös Frigga Haugin ja Kornelia Hauserin tutkimuksessa vaatteiden merkitys korostui naisilla. Aikuisen on vaikea ymmärtää, miksi tyttö ei suostu panemaan jalkaan kumisaappaita, jotka ovat “väärää” väriä. Usein sitä pidetään lapsen oikutteluna, kun taas lapselle se on melkein elämän ja kuoleman kysymys. Itse muistan elävästi yhden päivän kansakoulussa, kun jouduin lähtemään kouluun kaksi numeroa liian isoissa monoissa. Koko päivän ruumiini sijaitsi konkreettisesti näissä monoissa, jotka tuntuivat paisuneen kilometrin mittaisiksi. Aineistossani ainoastaan yksi nainen kertoi muistoja vaatetukseen liittyneestä huonouden kokemisesta.

Kiusaajina ovat ensimmäisessä tapauksessa muut oppilaat ja jälkimmäisessä opettaja.

Kun mä menin kouluun, niin mä tietysti perin siskon vaatteet, hän oli mua kahdeksan vuotta vanhempi, eli hän oli jo oppikoulusta pois, oli seminaarissa. Mutta minulla nyt oli se mekko mikä hänellä oli ollu. Ja ruotsinopettaja kysy sitte ensimmäisellä tunnilla, ottaa vihkon ja rupeaa kirjottamaan meidän nimiä. Mää tulen kohdalle, niin hän sanoo että ootkos sää OT:n sisko? Niin minä tietysti aivan...kun hän oli hyvin hauskan näkönen vielä, hyvin käherretty, aina hyvin stailisti puettu, hän oli semmonen meidän koulun mannekiinityyppi. Niin minä nääan syvään ja kyllä tunsin olevani luokan keskeinen henkilö (naurua) kun opettajakin erotti. Niin hän katsoi sitte sieltä katederilta, luomet lupsuttaen, sano että en minä sinua muuten olisi tunnistanut mutta näyttää olevan sisaresi vanha mekko päällä. Kuule se lyhisti mun maailmani. Kaikki tuijotti. Siel oli monella muulla siskonsa vanha mekko varmasti sitte. Mutta tulipahan todettua. (H)

## LEIKIN TILAT

Ihastuin “Tappelijan” koulukertomukseen, koska muistelijä ei alistu kovien paineiden alla. Muistelijä ei kuitenkaan ollut saanut koulussa kunniamainintaa sisukkuudestaan. Hänen aktiivisuutensa ei ollut oikeanlaista. Tarkastelen seuraavassa muita luovuuden tai omatoimisuuden kuvauksia koulumuistoissa. Miten koulun rutiininomaisuus on kestetty ja minkälaisia ajankuluttamismuotoja on keksitty? Mistä on saatu pontta toiminnalle? Minkälaista vastarintaa koulun järjestyksiä kohtaan muistoista löytyy?

### Kirjelappuja, haaveilua, juoruamista ja hihitystä

... viihdyin paremmin – myös oppitunnilla, sillä kirjoittelin lappuja, joita vaihdoimme välitunnilla. Löysin näitä lappuja pari vuotta sitten ja kikattelin. Lähinnä ne koskivat aiheita: koska mennään keikalle (bändit), pojat sekä tuntien tylsyys. Laput olivat todella hauskoja, niissä oli niin omaa kieltä, että en lähes ymmärtänyt niitä. (MIROki)

Muistelutyön ryhmässä useilla oli muistoja kirjelappujen kirjoittamisesta ja lähettelystä tunnilla. Yllä olevassa muistossa kertoja sanoo suoraan, että syy paremmalle viihtymiselle on lappujen kirjoittaminen. Hän kertoo myös lappujen sisällöstä. Eräänä teemana oli paineiden purkaminen tuntien tylsyydestä. Nämä kirjelaput toimivat siis varaventtiilinä “pahemman” levottomuuden estämiseksi. Entä jos pojatkin kirjoittaisivat kirjelappuja, vallitsisiko luokassa silloin rauhallisempi ilmapiiri – vaikka energiaa ehkä menisikin paljon muualle kuin oppimiseen? Olen käsitellyt kirjelappujen merkitystä kuvatessani tyttöjen ystävyys-suhteita. Valerie Hey (1997) kirjoittaa, että kirjelaput ovat muutakin kuin ajankulua; ne ovat keskeisiä tyttöjen välisten ystävyys-suhteiden ylläpidossa.

Tilan määräävyyttä haluttiin säädellä yrittämällä valita istuinpaikka niin, että opettaja kiinnitti mahdollisimman vähän huomiota. Tällainen paikka oli takarivissä ikkunan vieressä, ja sen eräs muistelija oli onnistunut saamaan. Hän kertoi viettäneensä tunnit katsellen ulos ikkunasta. Jos ulos ei voinut katsella saattoi paeta sisäiseen maailmaan, olla “tyypillisesti poissaoleva” kuten eräs muistelija sanoi olleensa. Poissaolevuus mahdollisti haaveilun tai unelmoinnin. Näissä tiloissa moni myönsi viettäneensä oppitunteja. Eräs muistelija oli kehitellyt keinon turvata tilaa itselle mahdollisimman paljon.

(...) Aina silloin piti terästäytyä, kun opettaja aloitti rivittäin tehtävien kuulustelun. Laskin tehtäväkirjasta, monesko tehtävä tulisi minulle ja keskityin sen täydelliseen osaamiseen. Katastrofi oli valmis jos lasku petti tai opettaja hyppäsi jonkun yli. (MROki)

Opettajien kiusaamisista käsitellessäni kerroin muistosta, jossa muistelija oli mielenosoituksellisesti piiloutunut vilpuseron kauluksen sisään, kun opettaja oli hänen mielestään puhunut tyhmiä. Piiloutuminen ei ollut kaikilla mie-

lenosoitusta, vaan pelkkää halua olla omissa oloissa. Eräs muistelijä teki tukastaan rajan ulkopuolista maailmaa vastaan.

Villapaiasta tuli mieleen pitkä tukka, siihen saatto püloutua, istuu tällai... (näyttää)(naurua) Ja sitä varmaan tytöt teki aika paljo sillon 60-luvulla ku oli näitä pitkii tukkia. Tukka oli niinku sellanen symbolinen juttu... (MROke)

Muistojen tytöt siis vetäytyivät, püloutuivat ja pakenivat paikalta selvitäkseen koulupäivän arjessa. Toiseksi he selvisivät ystävien avulla. Viihtymisen kannalta erityisen tärkeänä eräs muistelijä piti mahdollisuutta juoruta ja “kälätää”.

Oppitunneista tuli vielä mieleen tämmösestä viihtymisestä, niin mun mielestä urheilutunneista kun sai mennä kävelyille, lenkille, tyttöystävien kans, myöhemmin sit just se juoruuminen siellä, kauhee kälätys. Niin se on jääny mulle semmosena positiivisena mieleen... (MROke)

Tyttöjen hiljaisuus ja passiivisuus koetaan koulussa ongelmaksi (Kinanen & Lehtinen 1996). Opettajat kokevat helposti, etteivät he saa yhteyttä oppilaaseen. “Pakeneminen paikalta” unelmiin ja haaveisiin vaatii sekin rohkeutta ja energiaa. Se on passiivisuutta vain koulun järjestyksen näkökulmasta. Tytölle se saattaa olla selviämisen kannalta välttämätöntä – kuten myös kirjelappujen lähettäminen ja “kauhee kälätys”. Kikattaminen on myös yleinen purkautumiskeino ainakin tietyssä iässä.

Olin siis yleensä kiltti ja auktoriteetteja kunnioittava oppilas. Ehkä siksi muistan erään poikkeustapauksen. Olimme usein hervottomalla tuulella ystäväni M:n kanssa. Kikattimme aivan pikkuasioista, mutta yleensä se tapahtui välitunnilla. Kerran emme saaneet kikata loppumaan tunnin aikana. Aina kun katsoimme toisen suuntaan, alkoi



kikatus. Meillä oli vielä uskontoa, jota reksi opetti. Lopulta reksin pinna paloi, ja hän ajoi meidät luokasta rauhoittumaan. Minua vähän kauhistutti (mitähän vanhemmat sanoisivat, jos saisivat tietää). M. ei ollut millänsäkään. M. oli luokan parhaita oppilaita ja häntä pidettiin erikoisena tappeluksena. Hänelle sallittiin jonkin verran poikkeavaa käyttäytymistä. Itse olin ujo ja sovinnainen. M:n varjolla sain siis maistaa vähän kapinaa. (MROke)

Kikatus, hihitys, nauru – näiden kaikkien muistettiin aiheuttaneen paheksuntaa koulussa. Vai muistetaanko nämä paremmin kuin sallittu nauru? Hihitys ei liene koskaan hyväksyttyä. Eräässä muistossa kerrottiin hauskan pidosta liikuntatunnilla. “Nauroin liian usein, liian usein hihitin: nauru sai poliittiset mittasuhteet – jumppanumeroni laski eka kerran kasiin”, kertoo muistelija. Hän myöntää olevansa vieläkin katkera. Miten onkaan tämän muiston valossa liikunnan leikinomaisuuden laita? Eläkeläisnainen muistaa saksan opettajan huomauttaneen hänen naurustaan: noin eivät naiset naura.

## Selviytyminen ja vastarinta

Must tuntuu, et mä kudoin usein koulussa, se tulkittiin kapinan muodoks, vaikka ei se multa ollu sitä. Vaik olihan se sitä et mä pystyn seuraamaan opetusta, kirjoittamaan muistutuksia ja vastaamaan ja kutomaan samaan aikaan, niin se oli kai liian monipuolista. Tiiätsä se tulkittiin jotenki semmoseks kapinan muodoks enemmän kun se oli sitä. Et tekee muuta joka ei kuulu koulutyöhön. Et sai tehä kiusaa oppilaille tai polttaa pulpettiä, mutta ei kutoo tunnilla. Et se oli semmonen absurdiuden huippu mun mielestä. (MROke)

Mikä on kapinaa koulun järjestyksiä vastaan? Nauravat tytöt voimistelutunnilla tulkitaan kapinoijiksi; naurusta seu-

raa numeron lasku. Muistelija ei luultavasti tarkoittanut hauskanpitoa kapinoinniksi. Samoin tulkitaan kutominen tunnilla. Muistelija pohtii, miksi juuri kutomista ei sallittu, kun monenlaista pahuutta kuitenkin tehtiin. Selviytymisen ja kapinoinnin välinen raja on vaikea vetää – ja ehkä se ei ole tarpeenkaan. Jotkut muistelijat ovat jälkeensä tulkinneet käytöstään kapinaksi kiltin tytön imagoa vastaan. Tätä yritettiin rikkoa pukeutumisella, kiroilemisella tai polttamalla tupakkaa. Muistoissa kerrotaan myös oman kapinamielen tukahduttamisesta ja alistumisesta; vastustaja eli opettaja koettiin liian voimakkaaksi.

Kyllähän se ärsytti, tai se oli niinkö...eto lähinnä, mä muistan et se oli aivan semmonen, et se oli niinkö vastenmeilisen olonenki jotenki persoonana, et sit jos se vielä tuijottaa ja kohdistaa huomionsa niinkö itteen täysin, niin se on niinkö jotenki ahdistavaahan se on.

– Ei voinu sanoo et mee pois siitä?

Niin ni ei voinu mitään tietenkään että. Ei voinu vaarantaa sitä, että siellä pitää kuitenkin käyttäytyä niinku oppilaitten ainaki että hommat tulee suoritetuks ja muuta että käyttäytyä kunnolla ja tietyllä tavalla. (H)

Olen edellä käsitellyt muistelijan kokemuksia seksuaalisesta ahdistelusta. Tässä hän kertoo voimattomuudestaan toimia, vaikka häntä ärsytti ja inhotti opettajan tuijotus. Hän valitsi kunnan oppilaan käytöksen, käyttäytyi “kunnolla” ja “tietyllä tavalla”. Jotkut muistelijat sanoivat, että opettajan opetus tai käytös aiheutti sisäistä kuohuntaa. Kun liikunnanopettaja kävi käsiksi ja väänsi pakolla jalasta, muistelija kertoi vihantunteestaan ja oli ylpeä siitä, että pystyi pitämään sen sisällään. Toisessa muistossa muistelijan mukaan opettaja purki kiukkuaan muistelijaan jonkin näennäisyyden varjolla. Hän kertoi olleensa hämmästynyt ja tyrmistynyt, mutta peitti tyrmistyksensä vihan tunteella eikä sanonut opettajalle mitään.

Sisäinen kuohunta purkautui joskus koulun ulkopuolella. Eräs muistelija ei hyväksynyt opettajan näkemystä älykkyysosamäärän sosiaalisista kytkennöistä ja keskusteli kiivaasti tästä kavereidensa kanssa – mutta ei oppitunnilla. Hän näkee koulun aiheuttamien jännitteiden ilmenneen itsessään “macho-käyttäytymisenä”. Hän kytki kokemansa ristiriidat ja jännitteet omaan sosiaaliseen taustaansa ja epävarmuuteensa; tietoisuus tästä oli rakentunut yliopistossa opiskellessa.

Sääntöjen rikkomiset muistettiin – ilmeisesti ne olivat tärkeitä selviytymiskeinoja. Näissä muistoissa esiintyy vain lieviä rikkomuksia: pinnaamista oppitunneilta, lunttaamista, koulun alueelta poistumiskiellon rikkomista, piileskelyä välitunnilla sisällä ja aineiden ja esitelmien kirjoittamista kavereiden puolesta palkkaa vastaan. Sääntöjen rikkomisesta saattoi jäädä syyllisyyden tunne, joka kaiheresi vielä eläkeiässä.

Mut kyllä mä muistan sen että meidän ylilääkäriin tyttö joka oli minun mielestä täys toope, mutta jota opettajat...sil oli hirveen hyvät numerot eikä se lukenu eikä mittään...mä muistan mä kirjoitin sille aineen, sain siitä sitte sukat palkaks. (...) Joo ja jonku esitelmänki mä sille kirjoitin, en muista mitä se siitä anto. Sen mä vaan muistan et ne sukat se oli pistäny mulle taskuun palkaks. Joo et mut jotenki se on jääny kyllä kaihertamaan mua, että mä tein niinku väärin siis eettisesti väärin, moraalisesti väärin. (H)

Toisaalta muistelija sai tyydytystä pätevyiden tunteesta pystyessään auttamaan ylemmästä sosiaalisesta luokasta tullutta oppilasta, jota opettajat vielä pitivät hyvänä. Hänen ylemmydentunteensa kohdistui siis myös opettajien arvostelukykyyneen. Samalla hän oli tietoinen siitä, että teki eettisesti väärin. Toinen eläkeläisnainen muisti kokeneensa häpeää, kun hän oli saanut lunttaamalla kokeesta kymppin.

Suorasta mielenosoittamisesta oli vain vähän muistoja – jos ei sitten unelmiin pakenemista voida tulkita siksi. Eräs eläkeläisnainen kertoi osoittaneensa pari kertaa opettajalle mieltään. Kuulen näissä muistoissa ylpeyttä omasta nokkeluudesta ja rohkeudesta. Toinen näistä episodeista tuo mieleeni Gilliganin kaipaaman tyttöjän rohkeuden osoituksen.

Et tää oli ainoo tää matematiikanopettaja, joka osoitti sen, että jos et oo matematiikko, niin sä et oo mitään. Ja minä olin kerran järjestäjänä, mä en muista oisko se ollu viidennellä luokalla oppikoulussa tai kuudennella. Ja mä en ollu kastellu sientä riittävän hyvin ja ei ollu liutuakaan tarpeeks, se suuttu, ja silloin mä lähdin siitä luokasta ja nappasin sen sienen, ja mä löin oven niin lujaa kiinni, että varmasti koko koulu tärähti, vaik se oli monikerroksinen rakennus ja hain ne sienet, ja ajattelin saa nähdä mikä mua kohtaa kun mä meen luokkaan takasin, mut mä niin rohkeesti löin vielä mielenosotuksellisesti ja marssin nenä pystyssä paikalleni – se vaan hymyili. Se ois kyllä voinu antaa mulle jälki-istuntoa tai mitä vaan, kyllä mä niin huonosti käyttäydyin. Mutta mua suututti jotenki se tilanne et...(H)

Kapina koulun – ja koko yhteiskunnan – järjestyksiä vastaan kanavoitui 1960-luvulla toimintaan Teiniliitossa. Muistelutyön ryhmässä oli pari naista, jotka olivat yhteiskunnallisesti aktiivisia ja joutuivat sen takia konfliktiin koulussa.

Ihan hurja...sen muistaa sen tunteen mikä oli ruumissa, mulla oli ihan hurja olo kun muistelee. Ja sit oli vielä semmonen olo, kun se oli ollu kauheen innostavaa ja mukavaa ja jännää ja siin oli monta semmosta juttuu et mä aattelin että mikä liittyy just tähän epäoikeudenmukaisuuteen, jonka koki että tässä on nyt kanava mitä kautta lähtee vaikuttamaan ja parantamaan koulun oloja ja kaikkee tällasta. Ja se vastarinta oli systeemin taholta yllättävän voi-

makas, ja just se oli niin epäasiallista ja se tuli niin monelta taholta esille, ja tää et kaikki numerot laski suurinpiirtein saman tien. (MROke)

Muistelija oli ollut aktiivisesti ajamassa kouludemokratiaa ja toimittamassa lehteä. Hän ajautui konfliktiin rehtorin kanssa. Hän on sitä mieltä, että syynä oli väärinkäsitys; rehtori ei ollut halunnut ymmärtää, mistä oli kysymys. Seurauksena oli todistuksen numeroiden huononeminen. Muistelija koki joutuneensa epäoikeudenmukaisen kohtelun uhriksi. Hän tunsii olevansa konfliktissa koko koulun kanssa: oli aivan sama miten hän opiskeli, hän oli leimautunut rettelöitsijäksi. Koulussa oli niin paha olla, että hän suuntasi energiansa koulun ulkopuoliseen toimintaan. Hän kertoo, että hänelle jäi niin paha mieli, ettei ole pystynyt aivan viime aikoihin asti kävelemään entisen koulunsa ohi.

Toisen yhteiskunnallisesti aktiivisen muistosta luen ylpeyttä omasta aktiivisuudesta ja "häirikön" maineesta. Rangaistusten vastaanottaminen kuului asiaan. Muistelijan on täytynyt olla siis tietoinen kapinointinsa kohteesta. Hän on ollut myös herkkä sille, milloin rangaistus oli epäoikeudenmukainen. Kerran luokanvalvoja oli huutanut ja karjunut hänelle mitättömästä syystä. Hän kertoo: "Se siis huus ja karju mulle siitä, että miten mun lapset ja lapsenlapset tulee kärsimään..." Hän oli kokenut, että karjumisen takana oli tämän äärioikeistolaisen opettajan antipatiat hänen vasemmistoradikalismiaan kohtaan, vaikka asiaa ei sanottu ääneen.

Johtopäätöksenä edellisestä ajattelen seuraavasti. Kun koulussa on viihdytty ja toteutettu itseä on samalla astuttu uhmaamaan koulun järjestyksiä. Usein se ei ole ollut tietoinen teko, ja muistelijat kertoivat olleensa yllättyneitä, kun heidät on leimattu kapinoitsijoiksi. Varsinkin vanhemmat muistelijat kertoivat kokeneensa syyllisyyttä sääntöjen rikkomisista. Eräs muistelija kuitenkin kertoi ylpeänä mielenosoituksestaan. Poliittisesti kapinoineet muistelijat

odottivatkin jonkinlaista reagointia tekemiinsä, mutta tämän reagoinnin oli tapahduttava pelisääntöjen puitteissa.

En halua nostaa kapinointia tai vastarintaa arvoasteikolla mitattavaksi toiminnaksi niin, että kapina olisi korkein osoitus toimijuudesta. Sillä kuka määrittelee sen, mikä on kapinaa? Opettajien passiivisiksi luokittelemat tytöt ilmaisevat myös kapinaa; hehän eivät täytä aktiivisen oppilaan vaatimuksia. On sitä paitsi otettava huomioon, että mukanaolo koulun järjestyksissä sisältää aina sekä sopeutumisen että vastarinnan elementtejä.

## OMA PAIKKA?

O nko olemassa mitään tiettyä omaa paikkaa, paikkaa joka olisi omien todellisten halujen täyttymys? Paikkaa, jossa pystyisi olemaan “oma itsensä”, toteuttamaan taitojaan ja kehittämään kykyjään, ilmaisemaan tunteitaan, tulla positiivisesti nähdyksi ja nähdä muut? Tällaisia tavoitteitahan saatetaan esittää juhlapuheissa koululle. Mitä muistelutyön ryhmän naiset tarkoittavat puhuessaan menetyksen tunteista muistellessaan omaa kiltteyttään ja tottelevaisuuttaan sekä toisaalta ristiriitaisesta suhtautumisestaan naisellisuuteen? Koskevatko menetyksen tunteet Gilliganin tarkoittamaa omaa ääntä, joka on kadotettu koulun järjestysten tai arkitraagisuuden tunkeutuessa ruumiiseen? Vai sisältyykö tapaan muistella koulua “valittamisen pakko”, ts. lyökö kurjuusdiskurssi leimansa muisteluun?

Vaikka kiltin tytön syndrooman nähtiin kahlitsevan paikkojen valintaa, löytyi muistoista myös paikkoja, joissa viihdyttiin ja pidettiin hauskaa. Hauskan pitäminen ja luovuus liittyivät useimmiten tyttöjen väliseen kanssakäymiseen. Koulun järjestyksiä asetettiin harvemmin kyseenalaiseksi; kapina kääntyi usein sisäänpäin. Arvelen, että osa sisäänpäin kääntynyttä kapinaa ja pahaa oloa purkautui näihin muisteluihin. On vaikea sanoa, mahdollistaako “ajan

henki” purkamisen. Vanhempien naisten muistoista en kuitenkaan lukenut yhtä paljon “valitusta” kuin keski-ikäisten ja nuorempien.<sup>11</sup>

Pelko ulkoapäin tulevaa hyökkäystä kohtaan ja oman itsen kelpaavuuden puolesta ovat vakavia esteitä tytön halun löytymisen ja toimijuuden toteutumisen tiellä. Pelko lamauttaa, varsinkin jos sen olemassaoloa ei haluta nähdä. Selviytymiseen vallitsevissa järjestyksissä oli kaksi päämallia. Joko turvauduttiin miehiseen hyökkäävään toimintamalliin tai muututtiin hiljaiseksi ja näkymättömäksi. Nämä toimintamallit eivät edistä naisen oman halun löytymistä. Ei siis ole ihme, että monet naiset naisellisen ovat jämäkän mallin puutteessa turvautuneet työelämässä ja politiikassa miehisiin keinoihin selvitä. Mitä tämä naisellinen jämäkkyys voisi olla?

Jämäkkyuden osatekijöinä on paitsi aikaisemmin mainitsemani kyky puolustaa itseään pitämällä rajat toisiin, myös kyky tunnistaa tunteensa ja ilmaista niitä. Tällöin syntyy tietoisuus omista motiiveista ja toiveista. (Dickson 1986) Ikävä kyllä muistoissa, kuten myös kouluetnografisissa tutkimuksissa, koulun tilassa vallitsi pikemminkin emotionaalinen aukko. Emotionaalinen aukko ei tarkoita sitä, etteikö koulun tilassa ei liikkuisi tunteita. Väitän, että koulussa – kuten useimmilla työpaikoilla – tunteet jäivät ilmaistematta ja käsittelemättä. Niinpä ne vaikuttavat alitajuisesti ja joutuvat vallitsevien vallankäyttömuotojen välikappaleiksi.

\* \* \*

Edistyksellisen pedagogiikan ihanteineen koulun tila, josta puuttuu seksuaalisuus-sukupuoli-valta -yhteenliittymä, on pinnalla muistoissa. Mutta pinnan alla väreilee, jopa myrskyää. Edellä kirjoitin hyväksytyksi tulemisen tarpeesta, joka on niin suuri, että tytöt vertautuivat aina varuillaan oleviin ja usein vangituiksi tulleisiin kaloihin. Tämä vertaus voi osua monen kokemuksen ytimeen, mutta kun tutki-



jana otan etäisyyttä kokemuksiin, näenkin etteivät kalat elä jatkuvan pelon vallassa. Ne elävät vain omaa kalan elämänsä. Lainkaan vähättelemättä pelon ja häpeän voimaa, haluaisin nähdä sellaista mitä ei ole tapana nähdä, irtautua diskurssien hallitsevuudesta (esimerkiksi edistykseellinen pedagogiikka ja kiltti/paha tyttö), jotka määrittävät muistamista ja puhettani tutkijana. Haluaisin uskaltaa mukaan väli-tilaan, missä mikään ei ole varmaa ja ennalta määrättyä. En tietäisi mitä seuraisi jos hyppäisin ulos ja laiminlöisin itseni tarkkailun: täytänkö minä mitat?

Muistelijat kaipaavat jotain/johonkin. Mitä/mihin he kaipaavat? Ehkä heillä on ruumiissaan tietoa, josta he eivät osaa puhua. Sen sijaan he puhuvat kuten heiltä odotetaan – ja kaipaus jää jäljelle. He selittelevät ja puolustelevat sitä, että sopeutuivat. Mutta eivätkö he näe, etteivät aina sopeutuneetkaan? He ajattelevat kapinaa ihanteena ja määrittelevät kapinan kuten heiltä odotetaan. Ajattelen tyttöjä kapinallisina ja näen heidät merenneitoina tai enkeleinä. Sekä merenneidot että enkelit liikkuvat vapaasti paikasta toiseen, toiset vedessä, toiset ilmassa. Niitä ei sido ihmisyden olomuoto. Muistojen tytöt ovat vieraita koulun järjestyksissä, mutta uivat ja lentävät kantaen sisällään tietoa toisenlaisista järjestyksistä. Kun naiset muistelevat itseään tyttönä, he alkavat kaivata. Tässä kaipauksessa on avain, jolla tulee olemaan vielä käyttöä.

Oma kaipuuni kuulla muistoissa enemmän kuin puhetta ennalta määrättyltä paikalta johtaa minut etsimään ajattelun apuvälineitä. Gillian Roselta (1993, 137-160) löydän paradoksaalisen tilan käsitteen, jonka avulla hän pohtii feminismin subjektin mahdollisuuksia. Hän nimittää liikkumista miesimaginaarisen ja marginaalin välillä, sisällä ja ulkona, paradoksaaliseksi maantieteeksi. Tila, jossa liikutaan, on paradoksaalista tilaa. Se ei sulje pois kumpaakaan, ei keskustaa eikä periferiaa. Se on heiluntaa keskustan ja periferian välillä, sisällä ja ulkona. Kyky liikkua perustuu tietoon siitä, että näkyvien järjestysten takana on jotain

muuta. Se on halua irtaantua liikkumista rajoittavista seksuaalisen eron määrittelyistä, diskurssien ylivallasta.

Irttaantumisen halu kasvaa ruumiinkokemuksista; tilan ajatteleminen synnyttää ahtauden tunteen. Oleminen tilassa ei ole helppoa. Kolhut ja mustelmat, rajoitukset ja kompastelut naisten tilan kokemisessa ovat osa huomatuksi tulemisen tietoisuutta: naiset katsovat itseään katsottavina ja arvioitavina, sanoo Rose (1993, 145). Tieto maskuliinisesta katseesta muotoaa feminististä subjektia. Tila ei ole omaa, vaan naiset kokevat olevansa objekteja objektien joukossa. Itsensä objektiksi tunteminen luo rajoituksia liikkumiselle. Iris Youngin (1989) mukaan naisilla on vaikeuksia käyttää koko ruumiinsa kapasiteettia, kokea itsensä subjektiksi. Pitäytymiset tutuissa paikan määrittelyissä saattavat kertoa vaikeuksista liikkua.

Palaan vielä koulun tilaan havainnollistamalla sitä alueen (territory) käsitteellä (Rose 1993, 147-149). Rose puhuu julkisista tiloista läpinäkyvinä alistajien alueina. Tämä viittaa maskuliinisen tietämisen tapoihin, jotka myös naiset kokevat vaatimuksina tiloille ja alueelle. Alueet ovat joidenkin omaisuutta, jotkut kontrolloivat sisäänpääsyä ja käyttöä. Kun Virginia Woolfin kirjan päähenkilö ei päässyt yliopiston kirjastoon, se esti myös hänen pääsytään tietoon. Koulun tilat on myös jaettu erojen ja järjestysten mukaan kuten toisessa osastossa hahmottelin. Rosen mukaan alue on eräänlainen omaisuus, joka on voitettu historiallisesti usein kilpailun ja väkivallan kautta. Miten kävikään tytöille, kun he kävelivät poikakoulun vierustaa!

Alueen mielikuva on kuitenkin kompleksinen, sanoo Rose. Se viittaa toisaalta maskuliinisiin universaaleihin vaatimuksiin; Rose puhuu Saman alueesta. Mutta toisaalta jotkut feministidekonstruktionistit näkevät alueella myös siisiä eroja; se sisältää Toisen alueen, jonka se käsittää ulkopuoliseksi itselleen. Tämä ulkopuolinen ei siis ole oikeasti ulkopuolinen, vaan tilallisena mielikuvana toinen alue laskostuu toiseen; se on 'toisen sotku kirjailtuna toi-

seen'. Alueessa on olemassa keskus ja sen Sama sekä Toisen marginaali. Mutta sen nähdäkseen on oltava unelma muusta, jota vasten hegemoninen tila käsitetään alistavaksi. Tätä kautta paradoksaalisen tilan käsite hahmottuu.

Paradoksaalinen maantiede perustuu kieltäytymiseen alueen vaatimuksista ja siirtymisestä erojen tunnustamiseen. Rosen mukaan enää ei käy yksinkertainen sosiaalisten valtasuhteiden mapittaminen alueellisiin tiloihin, esimerkiksi maskuliinisten ja feminiinisten tilojen jako yksityisiin ja julkisiin tiloihin. Nyt tarvitaan hajauttamista ja monilokaalisuutta, jota Haraway kutsuu 'erojen ja ristiriitojen geometriaksi'. Paikka on kuviteltava niin, että se ei sijoitu moninkertaisiin sosiaalisiin tiloihin vaan myös jokaisen poolin molempiin ulottuvuuksiin. On valloittava sekä keskus että periferia mutta samalla oltava myös muualla. (Rose 1993, 150-154)

Millainen voisi olla paradoksaalinen tila lukemissani koulumuistoissa? Luen uudestaan ystäväni unesta, jolla avasin tilakeskustelun. Oppitunti edustaa koulun keskustaa, se on keskeinen ja näkyvä tapahtuma koulun työskentelyssä. Päältä katsottuna oppitunnit ovat samanlaisia; ne rakentuvat saman kaavan mukaan. Unessa oppilaat toimivat päältä katsoen kuten pitääkin: käyvät järjestyksessä taukulla kirjoittamassa kuten oppitunnilla kuuluukin. Mutta näennäisen järjestyksen sisällä on myös tieto muusta: oppilaat paljastavat asiallisen tietonsa lisäksi myös sellaista tietoa, mikä ei kuulu koulun järjestyksiin vaan on painettu marginaaliin. Tämä tieto (huono itsetunto) on salaista ja henkilökohtaista. Tilannetta havainnoi unen näkijä. Hän näkee ristiriidan. Vaikka hän on luokkahuoneessa, hän on myös muualla.

Unet eivät ole ainoa tapa kurkistaa toisenlaiseen tilaan. Myös muistoja kertomalla on mahdollisuus olla samanaikaisesti keskustassa ja periferiassa tai liikkua niiden välillä. Muistelemisessa – varsinkin kun se etenee syvemmälle tasolle – liikutetaan yhtä aikaa olemisen eri tasoja:

ruumiillista olemista ja sen ehtoja eli suhteita ympäröivään maailmaan ja sen arvoihin. Käsitän tämän Rosen esittämäksi muualla-olemiseksi. Tämän tuloksena saattaa syntyä oivallus esimerkiksi oman oletetun kilttinä olemisen kompleksisuudesta. Eli kuka sanoikaan, että olin kiltti tyttö!

## Viitteet

- <sup>1</sup> Kiinnipitävä ympäristö ja transitionaalikokemus ovat D. W. Winnicottin (1971) käsitteitä. Kiinnipitävästä ympäristöstä olen puhunut koulun ihmissuhteita käsitellessäni. Transitionaalikokemuksella Winnicott tarkoittaa leikkiä, luovuutta ja fantasiaa, ymmärtääkseni monenlaisia itsensä toteuttamisen keinoja. Eeva Jokinen (1996) näkee päiväkirjan erääksi tällaiseksi transitionaalikokemuksen mahdollistajaksi. (ks. myös Benjamin 1988, 93-94)
- <sup>2</sup> Suomen ja Britannian koululaitoksilla on tietysti eroja (mm. eroja ja yhtäläisyyksiä pohditaan "Citizenship, Difference and Marginality in Schools – With Special Reference to Gender" -projektissa (Gordon 1993)). Walkerdine puhuu kuitenkin kasvatusihanteista eikä käytännöistä; kuvittelen näiden ihanteiden hengen koskettavan osaksi myös meitä. 'Tytön' kategorian tuottamista suomalaisessa opetusdiskurssissa on tutkinut Maarit Lindroos (1997).
- <sup>3</sup> Walkerdinen mielestä naisopettajien avuttomuus sekä itseensä että tyttöoppilaisiin kohdistuvan seksuaalisen häirinnän edessä on seurausta miehisen seksuaalisuuden diskurssin valasta.
- <sup>4</sup> Tyttöjen taipumus masentuneisuuteen on monimutkainen kulttuuristen ja psykologisten tekijöiden aikaansaannos. Merja-Maaria Turunen (1996) valtakunnallisesta depressio-projektista näkee, että erään teorian mukaan tytöt tulevat murrosiässä tietoisiksi toiseudestaan ja tuntevat olevansa sosiaalisesti eriarvoisessa asemassa. Toisaalta "perinteiset" odotukset tyttöjen ominaisuuksista (mm. omien tarpeiden taustalle jättäminen) ovat samoja kuin depressiivisessä ajatus-

mallissa. Myös ulkonäköihanteiden voima lisää omaa huonouden kokemista.

<sup>5</sup> Suomalaiset koulututkijat (Lindroos 1997; Gordon & Lahelma 1995) tarkentavat, että aktiivisuus käsitteenä on nähty usein liian teknisenä: on korostettu näkyvää aktiivisuutta. Tyttöjen sisäinen aktiivisuus ei ole saanut tukea opettajilta, vaan poikien julkinen aktiivisuus on katsottu opetusta tukevaksi elementiksi.

<sup>6</sup> Seija Keskitalo-Foley (1996, 6) siteeraa Anne-Mette Krusen tutkimusta. Sen mukaan opettajien ristiriitaiseen suhtautumiseen tyttöihin on useita syitä. Jotkut opettajat eivät pidä tyttöjä yhtä mielenkiintoisina kuin poikia, ja harvat ymmärtävät tyttöjen ystävyysuhteiden merkitystä. Toisaalta "liian" hiljaisia tyttöjä ei arvosteta, mutta ei myöskään heidän vastakohtiaan. Näin ylläpidetään kaksinaiskäsitystä: "Teet niin tai näin, se on aina väärinpäin".

<sup>7</sup> Toki miehetkin voivat olla jämäköitä. Jämäkkyydellä ymmärtän tässä jotain muuta kuin väkivaltaisesti tai aggressiivisesti puolustautumista. Jämäkkyuden näen kykynä puolustaa itseään ja itselleen tärkeitä asioita osaamalla tehdä rajan ulkopuolisten vaatimusten ja omien tarpeiden välille. Jämäkkyudesta naisten kohdalla alettiin puhua Suomessa vasta 1980-luvulla, jolloin ilmestyi itsehoito-oppaita naisille (esim. Dickson 1986; Lerner 1989) ja alettiin järjestää itsetunnon kohottamiseen ja jämäkkyuteen liittyviä kursseja.

<sup>8</sup> Jacqui Halson (1989) nimittää tällaisia opettajia Casanova-opettajiksi.

<sup>9</sup> Viime aikoina Suomessakin on alettu puhua myös opettajiin kohdistuvasta seksuaalisesta häirinnästä. (Lahelma 1996, 478-488)

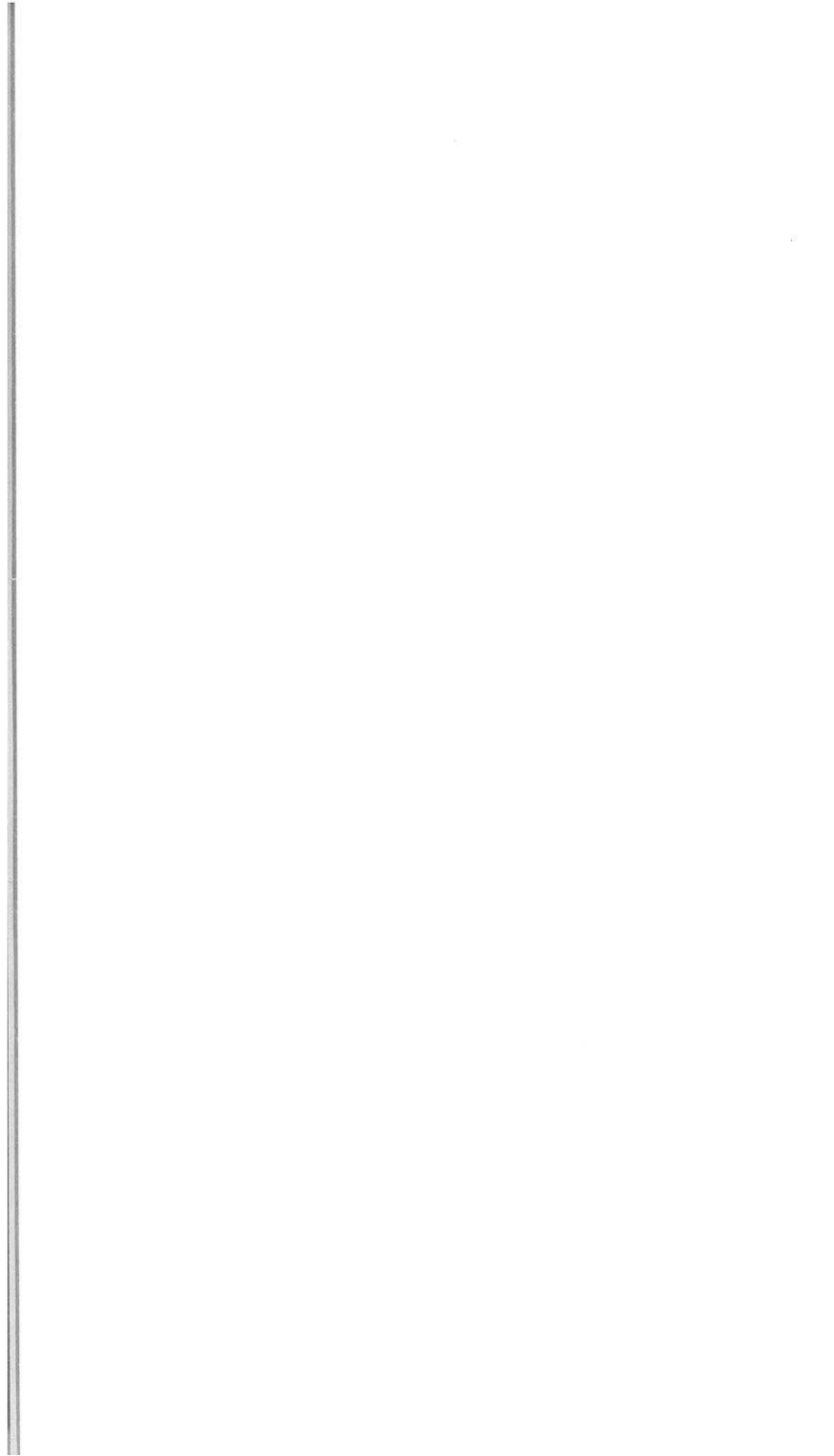
<sup>10</sup> Hannele Varsa (1996, 126) määrittelee omassa sukupuolista häirintää koskevassa tutkimuksessaan vallan seuraavasti. Valta nähdään liukuvana, aiempien elämäkokemusten ja työkokemusten muovaamana jatkumona, joka muuttaa muotoaan. "Keskeiseksi muodostuu henkilöiden välinen suhde ja kulttuuri, jossa he elävät. Sukupuolinen häirintä ja ahdistelu on myös keino pitää yllä tietynlaista kuvaa miesten ja naisten seksuaalisuudesta ja siten uusintaa sukupuolistereotyyppioita. Kokemus on tärkeä osa henkilöhistoriaa ja yhteiskunnallista

asemaa. Sukupuolinen häirintä ja ahdistelu onkin ennen kaikkea henkilökohtainen kokemus”.

- <sup>11</sup> Kesällä 1997 koulujen alkaessa käytiin Helsingin Sanomien palstoilla kiihvasta keskustelua kouluviihtyvyydestä. Opetusministeri Olli-Pekka Heinonen aloitti keskustelun ottamalla esille tutkimuksen, jossa todettiin suomalaislasten viihtymättömyys, ja vaatia huomion kiinnittämistä tilanteeseen. Vähän tämän jälkeen julkaistiin koululaisten haastattelu, joka ei antanut mairittelevaa kuvaa koulusta. Seurasi yleisönosastokirjoitus, jossa nähtiin nuorten mielipiteet vanhempien negatiivisten koulukokemusten heijastumina. Samaan aikaan eräs kirjakauppa käytti koululaisille suunnatussa mainonnassa vanhila-metforaa koulusta (tämä on myös koululaisten itsensä käyttämä metafora; ks. Gordon ym. 1995) Tästäkö opettajat riemastuivat. Eräs rehtori ilmoitti, että hän lopettaa kirjojen hankinnan kyseisen kirjakaupan kautta. Toki oli myös sellaisten opettajien mielipidekirjoituksia, joissa pidettiin tärkeänä pohtia kouluviihtymättömyyden syitä.

V

... NYT





Seison silmät kiinni keskellä piiriä. Olemme lähdössä taas yhdelle matkalle, minä liikkujana ja piirissä istujat havainnoijina. Yritän saada yhteyden ruumiiseeni. Mitä minä haluan, mitä minä tarvitsen? Pystynkö tuntemaan kinesteettisen tai tunneimpulssin, joka pakottaa minut tekemään jotain, liikkumaan tietyllä tavalla? Vai lähdenkö vain liikkeelle ja katson, mitä tulee? Lähtö on aina jännittävä vaihe. Koskaan ei voi tietää, miten matka menee, mihin päättyy.

**T**ämä tutkimus on päätynyt tähän; jäljellä on enää matkan tarkastelu päätepisteestä. Yllä oleva katkelma on peräisin autenttisen liikkeen tilasta, tarkemmin ottaen sen perusasetelmasta. Autenttiseen liikkeeseen osallistuminen on minun tapani etsiä itseä kuten aikaansa seuraavien, varsinkin keski-ikäisten ihmisten kuuluu nykyään tehdä. Autenttinen liike on kulkenut tutkimukseni rinnalla – eikä aina pelkästään rinnalla vaan se on tunkeutunut välillä myös tutkimukseeni. Luvussa “Nähdyksi tulemisen kaipuu ja häpeä” haen tukea autenttisesta liikkeestä.

Viimeksi liikkuessani autenttisen liikkeen tiloissa kuljetin mukanaani koulun tiloja ja tytön paikkoja koulussa. Tajusin, että autenttisessa liikkeessä olen valinnut saman asennon kuin tutkimukseni koulutytöt ja heistä kertovat naiset: olen löytämässä itseä yksin mutta toisten kanssa. Autenttinen liike on aikuisiän koululuokkani. Autenttinen

liike on paljastanut minulle kovan työskentelyn tuloksena itsen löytämisen tiloja, jotka hämärtyvät naisten muistoissa kouluajan järjestysten puristuksiin. Olen tutkinut suhdetta omaan tilaan ruumiin ja omien tunteiden kautta sekä tilaa itsen ja muiden välillä.

Autenttisessa liikkeessä liikumme neljä päivää yhteen menoon ulkona maailman hälystä. Arjen rikkoutuminen liikauttaa itsestään selvältä tuntuneesta paikasta ja sysää ylittämään rajoja erilaisten tilojen välillä. Koetamme liikkuessamme taparuumiimme rajoja. Kun annamme itsellemme aikaa ja antaudumme liikkeen vietäväksi, ruumiillistuneet kaipuun tunteet kertovat että järjestysten puristukset ovat ylitettävissä.

### *Mistä oli kysymys?*

Tutkimuskohteeni on naiseksi kasvaminen, naissubjektiuden muodostuminen. Olen täsmentänyt tehtäväni siten, että tutkin naiseksi kasvamista nimenomaan koulun järjestyksissä, en siis kaikissa symbolisissa järjestyksissä jotka meitä ympäröivät. Oletan siis koululle keskeisen roolin naiseksi sosiaalistumisessa. Lähestyn naiseksi kasvamista aikuisten naisten koulumuistojen kautta.

Kirjoitin tätä tutkimusta erilaisten tieteenalojen ja tutkimussuuntausten risteyskohdassa. Katsoin sekä psykologisten kehitysteorioiden että sosiologisten tila-aika-teorioiden suuntaan. Lähtökohtuini ja muistojen tulkintaan ovat vaikuttaneet naistutkimus, tyttö- ja lapsitutkimus, ruumistutkimus ja koulututkimus. Tarkennan tutkimukseni paikkaa eri suuntausten keskellä.

Tavallaan päädyin kiertotietä ideaan tutkia naiseksi kasvamista. Oletin, että koulu on tärkeä muistojen kiinnittymisen paikka; tätä osoitti liikkeellä olevien muistojen runsaus. Kiinnostuin ensin naisten muistoista, muistamisesta ja muistelutyöstä sinänsä. Kun lähdin keräämään muistoja,

toimin arkimuistelussa nousevien teemojen johdattelemana. Olin toki tietoinen muistelutyön kehittäjien ydinajatuksista: muistojen kautta avautuu mahdollisuus astua tyttöiän tapahtumiin ja käsitellä niitä uudelleen.

Teoriat sosiaalistumisesta kohdistavat huomion kotiin, kouluun ja kaveripiiriin sosialisatioagentteina. Muistelutyössä tutkitaan myös sosiaalistumista, mutta menetelmän kehittäjät suhtautuvat kriittisesti näkemykseen sosiaalistettavasta passiivisena objektina. Sen sijaan etsitään pieniä arkipäiväisiä tapahtumia, joiden kautta astutaan sosiaaliin järjestyksiin, ja kysytään kuinka yksilöt elävät, kohtaavat ja muuttavat näitä järjestyksiä.

Etnografisesta koulututkimuksesta luin, että koulun järjestykset pitävät sisällään käsityksen haluttavasta naisuudesta, vaikka tätä ei julistettaisikaan opetussuunnitelmissa ja tavoiteohjelmissa. Tila-aika -järjestysten merkitys kuuliaisien ruumiiden – ja mielten – muokkaamisessa on monien viime aikojen koulututkimusten lähtöoletus. Samoin puhutaan ruumiin opetussuunnitelmasta, joka tuottaa sukupuolittuneita ruumiita. Feministitutkijoiden – sekä psykologisesti, sosiologisesti että filosofisesti suuntautuneiden – mielestä ruumis on keskeinen naiseksi kasvamisen paikka. Sosiologit ja filosofit – toisin kuin useat psykologit – näkevät ruumiin myös vallankäytön paikkana. Esimerkiksi muistelutyön kehittäjä Frigga Haug tutkimusryhmineen olettaa, että omaksuessamme kulttuuriset normit haluttavasta naisruumiista nielemme samalla myös ideologian omasta riittämättömydestämme yhteiskunnan jäsenenä. Ja että meillä on mahdollisuus korjata väärinkäsitys jälkikäteen.

Naisteoria tutkii ja teoretisoi naissubjektuutta. Käynnissä on keskustelu, jossa pyritään ymmärtämään subjektiuus ei valmiina lopputuloksena vaan käynnissä olevana prosessina. Eräs tapa päästä tähän prosessiin kiinni on tarkastella subjektin muotoutumista erilaisissa suhteissa ja tilanteissa/tila-ajoissa. Tämä on myös useiden viime aikoina käynnistyneiden sosiologisten ja feminististen tutkimus-

ten lähtökohtana (ks. esim. Husso ym. 1996). Tyttö-tutkimuksessa – joka ei Suomessa ole varsinainen tutkimus-suuntaus – päähuomio on kohdistunut tyttöyden kulttuurisiin representaatioihin. Tosin sukupuoli- ja koulutus-tutkimus voidaan myös nähdä osana tyttötutkimusta. Se on ollut pääosin etnografista tutkimusta ja suuntautunut nykyisten tyttöjen kokemuksiin ja elämismailmaan. Ns. uudessa lapsitutkimuksessa halutaan rikkoa perinteistä käsitystä lapsuudesta ei-aikuisuutena tai alempana kehitysvaiheena. Siinä ei ole kuitenkaan kiinnitetty juuri huomiota tyttöyden erityisyyteen. Lapsitutkijoiden tapaan näen, että lapsuudessa tapahtuu perustavanlaatuisia asioita liittymisessä yhteiskunnan jäsenyyteen. Siksi palaaminen lapsuuteen muistojen kautta valottaa ja tekee ymmärrettäväksi tapojamme käyttäytyä ja reagoida aikuisena.

Olen tarkastellut naiseksi kasvua tai naissubjektiuden muotoutumista tilametaforien kautta. Käsitys naissubjektiuden muotoutumisesta erilaisten suhteiden tilassa tulee psykoanalyttisesta objektiuhdeteoriasta, lähinnä Jessica Benjaminilta. Olen käyttänyt myös “halun” käsitettä ja puhunut halusta kasvaa naiseksi. Kuitenkaan en ole puuttunut keskusteluun halun alkuperästä, kysymykseen siitä voiko olla jotain aitoa halua vai onko halu aina diskursiivisesti rakentunut. Olen olettanut yksinkertaisesti seuraavaa: kaikilla tytöillä on halu kasvaa naiseksi, mutta se miten tämä halu toteutuu on yhteydessä mahdollisuuteen löytää itsensä. Oletan lisäksi tämän halun ilmenevän kiinnittyneenä erilaisiin paikkoihin, positioihin, jotka mahdollistavat toimijuuden, tässä tapauksessa koulutyttöinä.

## *Naiseksi kasvamisen tilat koulussa*

Järjestykset leijuvat kaiken sen takana, mitä koulusta kerrotaan. Ne ovat tilojen organisointia, ajan standardointia, opetussuunnitelmia, opettajien opetusmenetelmiä, kulttuu-

risia ja sosiaalisia tapoja ja käytäntöjä jotka koskevat sukupolvien ja sukupuolien kohtaamisia jne. Ne yhdessä luovat koulun arkitraagisuuden, josta alussa puhuin. Ne luovat, ylläpitävät ja uusintavat hierarkioita ja eroja. Olen lähestynyt järjestyksiä muistoista käsin ja selvittänyt sukupuolieroja sellaisina kuin ne on eletty koulun järjestyksissä. Tämä tutkimus on tarina järjestysten kohtaamisesta ja jokainen kohtaaminen kertoo jotain järjestyksistä. Tarinaan on valikoitunut aineksia muistojen kerronnan tavoilla. Eräs muistelija osui näin saadun tiedon rakentumisen ytimeen kirjoittaessaan: “Näin jälkeenpäin ajatellen en osaa pitää itseäni aivan surkimuksena. Uskon kuitenkin tuohon lapsen kokemukseen, sillä epäonnistumiseen liittyi myös vahvoja sosiaalisia sanktioita.”

Koulumuistoista luin, että koulun tila-aika-järjestykset tukahduttavat tytön itsen löytämistä; edellytyksenä pitäisi olla mahdollisuus olla yksin mutta toisten kanssa. Luen muistoista eristämistä ja toisaalta yksityisyyden rajojen rikkomista. Pyrkimyksessään löytää omaa tilaa, sokkeloita, tytöt irtaantuvat virallisista tilajärjestelyistä. Esimerkiksi he kääntyivät sisäänpäin, mielensä tilaan. Koulun pirstottu tai paikalleen pysähtynyt aika, jonka mukana katoaa menneisyys, tulevaisuus ja nykyhetki, vievät pohjaa subjektiuden rakentumisen jatkuvuudelta. Toisaalta paikalleen pysähtynyt aika mahdollistaa painumisen omaan tilaan unelmoimaan. Tämä on eräs tapa saada kosketus omaan sisätilaan.

“Tukahdutettu hiljaisuus ja vaimennetut ruumiin liikkeet” – erään muistelijan tiivistys oppitunnista – oli päällimmäinen tuntemus koulun tilasta. Tiloista puhuminen oli ahdistuksen sävyttämää. Pystyttiinkö tähän ahdistukseen tarttumaan ja pääsemään kiinni siihen, miten koulun tila-aikajärjestykset ovat tulleet osaksi taparuumistamme? Muistoista luin, että sopeutumista koulun rytmiin ja tilojen kokemista oli vaikea muistaa. Muistettiin vain turtunut olo paikallaan istumisesta. Turtumuksen tunne on sekä mielessä että ruumiissa.

Hahmottelin erääksi lähtökohdaksi naiseksi kasvamiselle Carol Gilliganin esittämän kaksilinjaisen kehitysteorian. Sen mukaan individuaation elementteinä nähdään sekä yksilöllisyys että yhteys toisiin ihmisiin. Jessica Benjaminin esittämä intersubjektiiivinen malli on lähellä kaksilinjaisen kehityksen mallia; siinä korostetaan yksilöllisyyden kehittymistä yhteydessä toisiin ja kiinnipitävän ympäristön merkitystä. Olen astunut ihmissuhteiden tiloihin lukemalla opettajista ja kavereista kertovia muistoja. Apuna käytin Ruthellen Josselsonin esittämiä ihmissuhteiden ulottuvuuksia, jotka muotoavat tilaa välillämme. Tässä muotoamisessa ovat mukana myös monet valtakuviot, joista Josselson ei kuitenkaan puhu. Tärkeimmän tämän tutkimuksen kannalta muodostaa sukupuolieron ja vallan yhteenkietoutuminen.

Tulkitsin opettajamuistelua leimaavan negatiivisen sävyn pettymykseksi; opettajat eivät ole pystyneet vastaamaan tyttöjen tarpeisiin. Kuuntelin pettymyksen tunteita viesteinä epäkohdista, joita koulun järjestykset synnyttävät. Tyttöjen tarpeet eivät ole huomioitavissa pelkästään ihmisen perustarpeiden tyydyttämisen lähtökohdista, vaan ne on asetettava koulun järjestysten yhteyteen. Kiinnipitämisen, kiinnittymisen, ihailemisen ja sulautumisen kaltaisiin perustarpeisiin vastaamista pidetään kodin ihmissuhteisiin kuuluvana. Koulu tila-aika -järjestyksineen ja opettajan valta-asemineen asettuu vastapooliksi kodin intiimille tilalle ja ihmissuhteille. Perustuvatko pettymykset opettajia kohtaan siis väärin odotuksiin? Olisiko lapsen kyettävä siirtymään oletetusta kodin hoivatilasta koulun tiloihin, joissa oletetaan keskittymistä 'logoksen leikkiin'? Vaikka koti tarjoaisi vankan perustan itsen löytämiselle – nähdyksi tulemistä ja kiinnipitävän ympäristön – opettaja-oppilas-suhteeseen sisältyy väistämättä muutakin kuin tiedonvälitys.

Suhteiden tiloissa myös liikuttiin; tytöt eivät jääneet passiivisiksi pettymyksessään, vaan astuivat vuorovaiku-

tukseen esimerkiksi kiusaamalla opettajia. Kiusaamisessa tytöt joutuivat kohtaamaan välittämisen moraalien rajoja. Yhtäältä he halusivat kuunnella luokkakollektiivin ääntä ja toisaalta samastuivat opettajien tuntemuksiin. Oma tuntemus saattoi jäädä tässä puristuksessa hämäräksi tai löytyä vasta aikuisiän muistelussa. Välittämisen moraalien esiin nostaminen on tärkeää tyttöjen ihmissuhteiden tarkastelussa: miten se rakentuu osaksi tytön yksilöllisyyden kehittymistä? Tytöt saattoivat olla mukana kiusaamisessa ja kokea samalla syyllisyyden tunteita.

Vuorovaikutusta opettajan kanssa voi tarkastella myös objekti vai subjekti -asetelman näkökulmasta. Se kummassa asennossa ollaan, riippuu paljon kerrotusta tilanteesta. Jos suhteesta kerrotaan prosessina, tuntemukset opettajaa kohtaan ja oma aktiivisuus vaihtelevat prosessin kuluessa. Olisi mielenkiintoista kuulla myös toisen osapuolen, opettajan kertomuksia suhteista. Ajatellessani nyt opettajista kertovia muistoja huomaan alkaneeni asettua myös opettajan paikalle. Tajuan tämän(kin) paikan ahtauden ja opettajuuden kulttuuristen mallien voiman.

Ystävyudet korvasivat opettajasuhteessa kärsittyjä pettymyksiä. Ystävyyksien luomiset, ylläpitämiset ja muutokset kerrostuvat muotoutuvan naissubjektin rakennusaineiksi. Tytöt peilaavat itseään ystävistään. Valerie Hey on asettanut kyseenalaiseksi tyttöjen välisiin suhteisiin liittyviä myyttisiä käsityksiä. Hänen tutkimuksensa avasi silmäni näkemään valtasuhteita, jotka kätkeytyivät vastavuoroisuudesta ja yhteisyydestä kertoviin muistoihin. Vallitsevia valtasuhteita uusinnetaan tehokkaasti sulkemalla ulos erilaisuus ystävyyssuhteen tilasta. Samalla uusinnetaan naiseutta ja heteroseksuaalisuutta. Uusintamisen teho perustuu siihen, että suhteet toimivat "rajaseudulla", virallisten diskurssien tavoittamattomissa. Suhteilla on paljon voimaa myös siksi, että ne täyttävät kouluista löytyvää emotionaalista aukkoa. Ystävyyssuhteet toimivat maan alla, mutta vaikuttavat tytön paikan valintoihin. Ystävyys-

suhteiden tutkimisen tärkeys on tiedostettu viime aikoina. Aikuisiän ihmissuhteet saattavat tiedostamattomasti toistaa nuoruuden ystävyyssuhteiden malleja.

Koulu tarjoaa mahdollisuuden kasvaa naiseksi sukupuolten välisen kanssakäymisen kautta – tyttökoulua lukuun ottamatta, jonka olemassaoloon kiteytyi ajatus eristämisen kasvatusmenetelmästä. Miten kanssakäyminen muotoutuu koulun järjestyksissä? Muistot kertovat yhtäältä koulusta intohimojen pelikenttänä ja toisaalta erottelun pelikenttänä. Seksuaalisuus on koulussa aina läsnä, mutta koska sitä ei pystytä käsittelemään, maskuliininen seksuaalidiskurssi pääsee valtaan. Naiset ja tytöt tuntevat voimattomuutta miesseksuaalisen edessä. Muistoissa kerrottiin sukupuolisen arvioinnin ja häirinnän kohteeksi joutumisesta. Toisaalta seksuaalinen jännite toi mielekkyyden tunteita koulupäivään.

Koulusysteemi on todettu monissa tutkimuksissa sukupuolten välistä erottelua ylläpitäväksi. Tämä havainto uusinnettiin myös muistoissa. Luin tässä kohdin Barrie Thornen tutkimusta, jossa hän ehdottaa että emme katsoisi vain vastakkaisuuksia, vaan huomioisimme myös neutralisaation ja rajatyön. Näillä hän tarkoittaa niitä monia tilanteita, joissa sukupuolet toimivat rinnakkain ja yhteistyössä, tilanteita jotka ovat niin jokapäiväisiä ettei niihin tule kiinnittäneeksi huomiota. Muistoissa vastakkainasettelu näkyy voimakkaimmin seksuaalisen ahdistelun tilanteissa. Pojat puolestaan asettuivat objekteiksi muistoissa, jotka kertoivat “kyyliämisestä”, kiinnostuksen kohteiden katselusta. Muistelijat ihmettelivät sitä, miten luontevat suhteet kotipihalla muuttuivat koulussa epäluonteviksi. Pinnan alle pakotettu seksuaalisuus siirtyi helposti “väärin” kohteisiin.

Huomasin myös itse lukevani pojista kertovia muistoja tyttöjen ja poikien erillisten maailmojen lähtökohdasta. Aineistoa kerätessäni en osannut kiinnittää huomiota rajatyön monenlaisiin muotoihin enkä neutralisaatioon. Vuo-



rovaikutuksessa oleminen on monimutkaisia kudelmia, jossa sukupuolikulttuuri ja yksilöitten psyykkiset resurssit yhdistyvät erilaisiin tilanteisiin ja paikkoihin. Ei ole helppoa nähdä, kenen ehdoilla vuorovaikutus milloinkin tapahtuu.

Kuunnellessani pettymyksen tunteiden purkamista opettajia ja koko koululaitosta kohtaan, mieleeni tuli kysymys: puretaanko tässä myös pettymyksiä kotia kohtaan? Koulua on ehkä helpompi arvostella kuin kotia. Suhteet vanhempiin koskettelevat niin arkoja alueita, että niistä halutaan vaieta tai käsitellä niitä muiden suhteiden kautta. Eräänä osoituksena tästä lienee se, ettei lasten ja vanhempien välisiä suhteita ole käsitelty sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa kuin vasta viime aikoina (esim. Roos & Rotkirch 1997). Tätä tutkimusta aloittaessani en luultavasti itsekään ollut valmis paneutumaan kodin ihmissuhteisiin vaan valitsin ”turvallisemman” ympäristön. Olen kuitenkin rinnan tämän tutkimuksen kanssa kirjoittanut ja julkaissut ensimmäiset muisteluni äidistäni, jonka kuolema sattui keskelle tutkimusprosessiani (Kosonen 1997).

Tutkimukseni vanhimmat naiset liittivät koulukokemuksensa kodin yhteyteen. Olen kuitenkin rajannut nämä muistot käsittelyni ulkopuolelle. Näiden naisten muistoissa näkyi vanhempien – usein isän – vaikutus koulunkäyntiin ja ammatinvalintaan. Eräs nainen halusi vielä keski-ään yliopistosuorituksillaan näyttää isälleen, että hän pärjäsi tällä alueella – hän kun oli mielestään laiminlyönyt koulunkäyntiä keskittyessään liikaa seurusteluun. Vanhemmilta olisi myös haluttu enemmän tukea, kun koulussa jouduttiin epäoikeudenmukaisesti kohdelluiksi. Mutta myös ymmärrettiin, että opettajien korkea status ja luokkaerot tekivät vanhempien puuttumisen mahdottomaksi. Eräs haastateltava ylisti isäänsä, joka oli vaikuttanut positiivisen naisidentiteetin kasvamiseen.

Tuokiokuvat koulusta pitävät sisällään koko eletyn elämän. Koska tässä tutkimuksessa oli keskeisenä tehtävänä fragmentaaristen muistojen kuuntelu eikä fragmentteja työs-

tetty kirjoittamalla niitä uudelleen – kuten oikeaoppisessa muistelutyön menetelmässä tehdään – muistojen kontekstit jäivät tyngiksi. Eräs tärkeä tynkä osoittaa kodin suuntaan, ja pidän siihen suuntaan kulkemista tärkeänä.

### *Halu kasvaa naiseksi*

Sisätilojen koskettaminen on omien tunteiden ja ruumiin koskettamista. Lähtökohtanani oli käsitys ruumiin keskeisestä merkityksestä naiseksi kasvamisessa sekä kulttuurisessa että psyykkisessä mielessä. Miten muistelevat naiset kokivat koulutyön ruumiillisen itsen puolen? Muistoissa ruumissuhdetta purettiin kertomalla traumaattisia kokemuksia, jotka syntyvät vertailusta sekä ulkonäön että fyysisen kyvykkyyden alueella. Esittelin kolme “ruumiskertomusta”, joista vain yhdessä kerrottiin omien ruumiillisten tunteiden kuuntelemisesta ja huomioimisesta. Kahdessa muussa kertomuksessa ja useissa irrallisissa muistoissa ruumis koettiin itselle vieraaksi, ongelmaksi jolle pitäisi tehdä jotain. Useat keräämistäni muistoista lähenivät Susan Brisonin määrittelyä ruumiillisesta itsestä traumaattisen kokemuksen jälkeen.

Naisten puhe omasta ruumissuhteesta vahvasti esittelemieni feministitutkijoiden käsityksiä ruumiin keskeisyydestä ja siitä seuraavista ongelmakohtista naiseksi kasvamisessa. Omaan ruumiiseen liittynyt häpeä, joka tuli esiin erityisesti koululiikuntamuistoissa, on vahva osoitus tästä.

Ruumiin kautta pürtyvät erot ja järjestykset näyttäytyivät voimakkaina toiseuden rakentajina. Kun useimmat naiset kertoivat ulkonäön ja fyysisen kypsyyden merkityksestä oman kelpaavuuden mittana, joukosta puuttuivat lihaviin ja vammaisten muistot. Useat muistelijat kertoivat lihaviin tyttöjen kuulumisesta alimpaan kastiin. Ruumiin kieltäminen johtaa näin kiellon ruumiillistumiseen – Judith Butleria mukaillen (Rose 1995, 34).

Oman ruumissuhteen kanssa voi kuitenkin työskennellä. Kehittelin apuvälineeksi erottelun ruumista koskevan muiston ja ruumiin muiston välillä. Edellisestä on kysymys silloin, kun omasta ruumiista kerrotaan ikään kuin ulkopuolelle asettuen. Jälkimmäisessä lähestymisessä mennään kokemuksen sisään; se liittyy aina ainutkertaiseen tapahtumaan. Aineistoni muistot ovat enimmäkseen muistoja ruumiista. Koska ruumiin muistot jäivät vähemmälle huomiolle, haluan tässä painottaa niiden merkitystä. Ne tarjoavat oivallisen tuokiokuvan astumisesta yhteiskuntajärjestyksiin yksilön elämänhistorian raameissa. Ruumiin asennot, eleet, kipukohdat jne. muistuttavat mukaan menemisistä ja vastahangassa olemisesta. Haugilaisessa muistelutyön menetelmässä korostetaan myös astumista elettyyn ainutkertaiseen tapahtumaan; ruumiin viesti ei ole siinä kuitenkaan korostetusti esillä. Tämä viesti ei ainoakaan tietoisuuden ulottuvilla tai verbalisoitavissa. Tässä tutkimuksessa vasta hipaisin ruumiin muistojen kautta avautuvia näkymiä kahden esimerkin avulla, joista toinen liittyi häveliäisyyteen kasvamiseen ja toinen koululiikunnan vaatimaan suoritusruumiiseen. Ruumiin muistojen kohtaaminen on samalla oman taparuumiin tiedostamista.

Kuljettuani naiseksi kasvamisen tiloissa, joita koulun järjestykset muotoavat, vedän johtopäätöksen, että halu olla nainen muodostuu hämäräksi, pakenevaksi ja poistyonnetyksi. Tyttöjen paikkojen valinta on ristiriitaista. Naisiksi kasvamisen tiloissa oli valittu enimmäkseen kiltin tytön paikka; tämä ei tuntunut muistelihoista tyydyttävältä. Tausatukea huomiolle olen hakenut Valerie Walkerdinen ajatuksista, jotka koskivat 'edistyksellisen luokkahuoneen psyykkistä energiaa'. Hänen mielestään edistyksellinen pedagogiikka perustuu ympäristöstään ja kontekstistaan 'vapaan' lapsen ihanteeseen; sukupuoli ja sosiaaliluokka on häivytetty pois. Tällaista pedagogiikkaa hallitsee järjen korostaminen ja tunteiden vähättely. Aktiivisen oppilaan malli on poika. Tyttö joutuu valitsemaan joko hiljaisen,

passiivisen ja naisellisen hoivamallin tai leimautumisen poikamaiseksi. Naiset koulumuistoissaan tunnustavat, että he ovat ihailleet poikamaista käytöstä. Tämä johtuu vaihtoehtoisen vahvan naismallin puutteesta: passiivisen ja aggressiivisen toimijuuden sijasta jämäkkyys. Jämäkkyudessa tiivistyvät naisen halun ja toimijuuden toteutumisen kulmakivet: kyky omien tarpeiden tyydyttämiseen yhteydessä muihin.

Jotta naisen halu ja toimijuus pääsisivät kehittymään on oltava tilaa löytää itsensä, kuten Benjamin esittää. Pie-nellä lapsella hän näkee tällaisen tilan syntyvän leikissä. Koulumuistoista luin tyttöjen tavasta ottaa leikin ja luovuuden tilaa; he lähettelivät kirjelappuja toisilleen tunnilla, haaveilivat, juorusivat ja hihittivät. Välitunnilla he kävelivät leveänä rintamana, jota toisten piti väistää. Jotkut tyttöjen yritykset tehdä olonsa mukavaksi, kuten kutominen tunnilla, tulkittiin kapinaksi. Mutta mikä on kapinaa koulun järjestyksiä vastaan? Nähdäkseni kaikessa selviytymisessä on sekä sopeutumista että kapinaa.

Koulun näkeminen naiseksi kasvamisen tilana, jossa tytöt valitsevat erilaisia subjektiuden rakentumisen paikkoja, hajottaa tilan muotoja ja puhkoo läpinäkyvyyttä. Tässä tilassa tytöt ottavat mittaa valmiista kulttuurisista paikanmäärityksistä. Myöskään muistelemine ei ole vapaa näistä määrityksistä. Muistelijanaiset – varsinkin muistelutyön ryhmässä – pitivät itseään kiltteinä ja sopeutuvina tyttöinä, vaikka itse luin muistoista myös liikkuvuutta erilaisten paikkojen välillä. Ehkä kaipuu löytää enemmän rohkeutta itsestään kertoo välitilassa olemisesta. Olemassa olevat naiseuden mallit eivät tyydytä.

Muistojen kertominen, itsen narratiivisen puolen hyödyntäminen, on yritys ymmärtää epäoikeudenmukaisen tai väkivaltaisen kohtelun aiheuttamia reaktioita, mahdollisuus vapautua pelosta ja häpeästä, jotka ovat tulosta alistetuksi joutumisesta. Toisaalta jo unohtuneita rohkeuden osoituksia mieleenpalauttamalla saattaa saada voimaa selvittää nykyi-

sen naisen elämän ristipaineissa. Tässä onkin se ydin, mikä liittää eri ikäiset muistelijat toisiinsa. Pystyin itse samaistumaan – välillä liikaakin – sekä vanhimman, äitini sukupolven että minua 10-20 vuotta nuoremman sukupolven muistoihin. Vaikka tyttöjen maailma onkin muuttunut ja mahdollisuudet toteuttaa itseään lisääntyneet, tavoissa astua suhteisiin (ruumis, ystävät, pojat jne.) on paljon samaa. Minulle nämä tavat kertovat tytön elämän rikkaudesta mutta myös rajoituksista ja alistetuksi tulemisesta.

Kun olen kuunnellut kertomuksia omasta sopeutuvuudesta ja kaipuusta muuhun, minulle nousee halu purkaa kiltin tytön syndrooman määräävyyttä sekä nykyisten tyttöjen elämässä että muistojen kerronnassa. Tämä kategoria kummittelee tavassamme määritellä tyttöyttä ja vaikuttaa naissubjektin muotoutumiseen (esimerkiksi Gilliganilla ja Brownilla (1992) nimellä "the tyranny of nice and kind"). Tässä tutkimuksessa en päässyt pitkälle kiltteiden myytin purkamisessa, mutta pidän tärkeänä työn jatkamista. Otin apuvälineeksi Gillian Rosen paradoksaalisen tilan käsitteen, joka avaa erään mahdollisuuden kyseenalaistaa itsestään selvänä pidettyä tilaa ja nähdä subjekti liikkuvana. Käsitys tilasta paradoksaalisena tulee siitä, että naiset kokevat olonsa tilassa yhtä aikaa sekä vangituksi että ulkopuoliseksi; he ovat sekä sisällä että ulkona vastoin tahtoaan. Naiset ovat kiinni maskuliinisessa käsitejärjestelmässä, vaikka eivät koe voivansa sitä käyttää. Toisaalta sekä julkinen että yksityinen tila määrittyy voittopuolisesti miehiin katseen ja liikkeen kautta. (Husso ym. 1996, 5) Tilan näkeminen paradoksaalisena mahdollistaa liikkumisen sekä keskustassa että periferiassa sekä näiden välillä. Näen että muistojen kerronnassa voidaan koskettaa paradoksaalista tilaa muistelijan asettuessa samanaikaisesti sisälle ja ulos, eräänlaiseen välitilaan.

## *Muistelevat naissubjektit*

Alussa asetin muistelutyön tavoitteeksi astua arkikokemuksen ulkopuolelle ja mahdollisuuden tehdä tapahtuma ymmärrettäväksi sosiaalisessa kontekstissa. Onko näin tapahtunut? Muistojen kerronta myös arkimuistelussa on yritys tehdä itselleen elämäänsä ymmärrettäväksi. Esimerkiksi traumaattisesta kokemuksesta parantuminen voi tapahtua vasta kun pystyy kertomaan siitä. Kuitenkaan muutos ei ole mahdollista ilman, että pystyy näkemään tapahtuneen laajemmissa yhteyksissään.

Se miten paljon muistelijat kontekstoivat tapahtumia ja pystyivät käsittelemään niitä, vaihteli erilaisissa kertomisen tavoissa. Ryhmässä muistelu on erilainen tapahtuma kuin yksinään kirjoittaminen tai haastattelijalle puhuminen. Ryhmässä haluttiin myös viihtyä ja viihdyttää. Muistelemine oli osa ryhmadynamiikkaa (vrt. Saarenheimo 1997). Omaa muistelua ohjasi usein (vetäjän lisäksi) toisen kertoma muisto – mikä oli tietysti rikastuttavaa, mutta saattoi vaikuttaa henkilökohtaiseen muisteluprosessiin. Ryhmässä löydettiin helpommin oman kokemuksen liitoskohtia koululaitoksen käytäntöihin kuin yksinään muisteltaessa. Sen sijaan omia syvimpiä tuntemuksia ei mielellään paljastettu. Koululiikuntakertomuksiin oli puolestaan ladattu paljon tunteita, jotka olivat ikään kuin olleet odotamassa purkautumiskanavaa. Nämä muistelijat – eivät kuitenkaan kaikki – melkein sulautuivat menneisiin tapahtumiin, kilpailuladuille, pesäpallokentän huutojakoihin ja pelkäämään puomin eteen. He halusivat saada myötätuntoa hyvityksenä kokemuksistaan. Monet heistä olivat ainakin kirjoittamishetkellä kiinni menneessä ja olisivat tarvinneet “toisen kierroksen” tavoittaakseen laajemman perspektiivin. Haastateltavilla oli paremmin tilaa muistojen käsittelyyn riippuen tietysti haastattelijan valmiudesta huomata milloin oli aika ottaa ilmaa siipien alle ja yrittää purkaa koetua.

## *Muistot ja muistamisen tavat*

Olen kulkenut koulun muistojen tiloissa. Koulun järjestykset, joista puhutaan ovat muistin tuottamia. Ja muistihan tunnetusti vääntää ja kääntää, unohtaa ja kaunistelee/kauhistelee. Ja muistaa eri lailla eri tilanteissa ja eri aikana. Keräämäni muistot antavat melko kriittisen kuvan koulusta. Kurjuusdiskurssi on näkyvä, joskaan ei suinkaan ainoa, kerronnan laji. Kurjien muistojen hallitsevuus on aiheuttanut minussa epävarmuutta: onko lopputulos liian ohut ja yksipuolinen? Miksi kerronta kallistui valittamiseen? Olen pitkin matkaa huomioinnut valittamisen ja ymmärtänyt sen tarvetta ja yhteyttä arkimuisteluun. Nyt tarkastelen kysymystä muiston eri tasojen kautta.

Lukemiäni muistoja oli pääasiassa kolmea eri laatua: yksittäiset henkilökohtaiset muistot (episodit), omaelämäkerralliset faktat ja yleiset henkilökohtaiset muistot. Yksittäiset henkilökohtaiset muistot liittyvät ainutkertaiseen tapahtumaan, mutta yleiset henkilökohtaiset muistot sisältävät aineksia useista samantyyppisistä tai toistuvanluonteisista kokemuksista. Näistä ensimmäiset ovat alkuperäisen muistelutyön menetelmän aineistoa. Omassa aineistossani on mukana paljon myös yleisiä henkilökohtaisia muistoja. On ehkä helpompi kertoa pahoista kokemuksista yleisellä kuin henkilökohtaisella tasolla.

Otin esimerkin episodin ja yleisen muiston erosta käsitellessäni ruumiista kertomisen tapoja. Esittelin kaksi kuukautismuistoa; toisessa kerrottiin kuukautisten alkamisesta tuokiokuvana ihmisineen ja toimintoineen, toisessa puhuttiin yleisesti kuukautisten "kauhistavuudesta". Totesin että yleistä muistoa on vaikea purkaa, päästä "kauhistuksen" taakse. Sen sijaan episodista löytyy paljon teemoja, joita voi seurata ja tehdä tapahtuman ymmärrettäväksi. En väitä, että kauhistus häviäisi tätä kautta, vaan että sitä pystyy paremmin käsittelemään ja kontekstoimaan. Opettajamuistelussa negatiiviset sävyt korostuivat nähdäk-

seni siksi, että naiset puhuivat usein koko luokan tai oppilas-  
sukupolven puolesta.

Haastatteluissa kurjuusdiskurssi ei korostunut niin paljon kuin ryhmämuistelussa tai koululiikuntakirjoittelussa. Vaikea sanoa, johtuiko tämä vanhemman koulutussukupolven koulutusarvostuksesta vai tutkimusmenetelmästä. Koin, että haastattelutilanteet muodostuivat intiimeiksi ja että haastateltavat kertoivat minulle myös episodeja, jotka sisälsivät heille arkoja aiheita. Episodit liittyivät kuitenkin koko kouluhistoriaan, joka sisälsi monenlaisia vaiheita. Siksi niiden erottaminen yhteyksistään tuntui joskus väärältä. (vrt. Vilkkö 1997, 201-202). Koululiikuntahistoriassa oli taas keskiössä oma ruumis, ja kuten olen useasti todennut, se on taistelukenttä naiseksi kasvamisessa.

### *Koulumuistojen viestejä*

Toiko tämä tutkimus uutta tietoa naiseksi kasvamisesta koulussa? Pääosin muistoissa kerrottiin samoista asioista tyttöjen suhteesta koulun järjestyksiin kuin etnografisessa sukupuolen huomioivassa koulututkimuksessa. Erona oman ja varsinaisen koulututkimuksen välillä on kuitenkin se, että jälkimmäisessä tulkintoja tyttöjen tilanteesta ovat yleensä tehneet tutkijat havainnoinnin perusteella. Tässä tutkimuksessa naiset puhuivat omasta kokemuksestaan; varsinaisessa koulututkimuksessa on ollut vaikeutena päästä sisään tyttöjen maailmaan, kuten Hey havaitsi koulutyttöjen ystävyys-suhteita tutkiessaan. Aikaisempien havaintojen vahvistuminen selittyy osaltaan teemojen laajuudella. Tähän tutkimus kattaa paljon keskeisiä tytön kasvuiän ulottuvuuksia ja lähtökohdissa huomioidaan koulun järjestykset hyvin laajoina kokonaisuuksina. Keskittyminen rajatumpaan teemaan olisi voinut tiedon syvetessä avata uusia näkökulmia naiseksi kasvamiseen.



Kokemuksista puhuminen on tärkeää, koska se antaa vihjeitä mahdollisista uusista sisäänmenokohdista. Koulu-aikaisiin tapahtumiin liittyvät tunteet saivat tilaa ja tulivat tässä tutkimuksessa artikuloituiksi. Pelon ja häpeän voimaan naiseksi kasvamisessa ei ole mielestäni kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Jonkin tunteen ottaminen muistelun lähtökohdaksi olisikin eräs mahdollisuus syventää tietoa naiseksi kasvamisesta koulussa. Ilon ja onnistumisen kokemukset jäivät tässä tutkimuksessa vähälle huomiolle. Kuitenkin niitä varmaankin löytyy kun ryhdytään muistelemaan. Onnistumisten ja tyydytysten hetkien tutkiminen toisi lisää tietoa tyttöjen toimijuudesta.

Naistutkimukseen liittyen tämän tutkimuksen anti nousee mielestäni ennen kaikkea naisten muistojen arvostamisesta ja julkiseksi tekemisestä. Tämähän on naistutkimuksen peruslähtökohtia. Muistelutyön sovellutukseni antavat lisää tietoa tästä menetelmästä, jolla näyttää olevan kasvava suosio naistutkimusyhteisöissä.

Totesin, että lukemissani muistoissa halu kasvaa naiseksi muodostuu hämäräksi, pakenevaksi ja poistyyönnetyksi. Tällä tarkoitin järjestysten sanelua valittavana olevien paikkojen tarjonnassa. Tyttöjen oli luotava omia tiloja reuna-alueille. Mitkä sitten olivat naiseuteen johtavia transitiionaalisia tiloja, siirtymätiloja, jotka kannattelivat naiseksi kasvamista? Näissä muistoissa kannattelevia tiloja ja kiinnipitäviä toisia löytyi ennen kaikkea ystävyyksistä, tyttöjen keskisyydestä. Ystävät luovat yhdessä leikin tilaa ja liikkuvat välitiloissa. Ystävät huolehtivat toisistaan ja jakavat yhdessä asioita. Myös aikuisille naisille ystävyudet ovat tärkeitä. 'Ystävä' voisikin olla se mitä naiset haluavat. Naisten välisestä ystävydestä kiinnipitäminen ja sen rehellisen ja aidon ytimen vaaliminen on kapinaa miesvaltaa vastaan.

Ystävyys on myös jatkumoa tai korvausta äidin ja tytären väliselle sidokselle, joka on naiseksi kasvamisen perusta. Luce Irigaray (1996, 129) puhuu naisten maailmasta tai feminiinisen etiikan maailmasta, jonka naiset yhteisvoii-

min toteuttavat. Tähän kuuluu vähintään kaksi vertikaalista ja horisontaalista ulottuvuutta:

- tytär —> äiti, äiti —> tytär
- naisten kesken tai "sisarten" kesken

Vertikaalinen suunta on aina jollakin tavalla repäisty irti naiseksi tulemisesta. Äidin ja tyttären, tyttären ja äidin välinen sidos pitää katkaista, jos tytön halutaan tulevan naiseksi. Feminiininen sukulinja on hävitettävä pojan ja Isän suhteen vakiinnuttamiseksi ja jotta isää ja aviomiestä ihannoitaisiin patriarkkoina. Mutta jos vertikaalisuus (joka aina yhdistyy erektioon) jää puuttumaan, naisten keskuuteen ei voi rakentua rakastavaa eettistä järjestystä. Naiset tarvitsevat omassa itsessään ja keskuudessaan näitä kahta ulottuvuutta (ja neliöintiä...) toimiakseen eettisesti, toisin sanoen päästäkseen tilanteeseen, jossa he ovat *itsessään itselleen*. (Irigaray 1996, 129; kursivointi suomentajan)

Naiset haluavat ystävää myös itsestään. Elämäntapaoppaat ja naistenlehdet ovat viime aikoina ruvenneet jakamaan neuvoa: ole ystävä itsellesi. Oman kokemuksen mukaan ohjeen noudattaminen on vaikeaa.

### *Laajentunut mielenlaatu*

Käyn vielä autenttisen liikkeen tilassa. Sen peruseriaate on yksinkertainen. Yksi henkilö havainnoi toisen henkilön liikkumista. Liikkujalla on silmät kiinni, jotta hän voisi laajentaa kuuntelemisen kokemustaan kinesteettistä tasoa syvemmälle. Liikkuja saa havainnoijalta erityishuomiota ja läsnäoloa; hän tietää tulewansa nähdyksi.

Autenttisessa liikkeessä liikkuja tulee tietoiseksi paitsi nähdyksi tulemisesta myös omasta sisäisestä havainnoijastaan. Näen sisäisen ja ulkoisen havainnoinnin koulumuistojen kerronnassa seuraavasti. Kun naiset puhuvat

tai kirjoittavat minulle, tämä on ilmausta tarpeesta tulla nähdyksi. Olen siis toiminut havainnoijana muistelijaille. Olen toiminut välillä empaattisena kuuntelijana, mutta olen yrittänyt ottaa tutkijuuteen kuuluvan laajentuneen mielenlaadun käyttööni. Kirjoittamaani voitaisiin pitää havaintona, jonka muistelijaille annan. Mutta tutkijallakin on tarpeensa: julkaisemalla tämän tutkimuksen oletan itsekin tulevani nähdyksi.

Havaitsemista tarvitaan läpi elämän, mutta erityisen tärkeää itsensä löytämisen kannalta olisi saada myötämielistä palautetta kasvuiässä. Ulkoinen havainnointi nimittäin vaikuttaa oman sisäisen havainnoijan kehittymiseen. Liian moni muistelija oli kokenut itsensä kelpaamattomaksi ja syyttänyt siitä itseään. Toisin sanoen he olivat sisäistäneet arvostelevan tai tuomitsevan havainnoijan. Tila itsensä löytämiselle syntyy, kun pystyy tulemaan tietoiseksi omasta sisäisestä havainnoijastaan. Itseään ei voi löytää, ellei erota ulkopuolelta tulevien sääntöjen, normien ja odotusten kerroksia subjektiivisuuden rakentumisessa.

## KIRJALLISUUS

- Aapola, Sinikka (1991) *Ystävyyden keinulauta. Helsinkiläistytöjen ystävyyskulttuurista*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, sarja D: Naistutkimusraportteja 2: Helsinki.
- Aapola, Sinikka (1994) Ne on alkaneet! Muistoja ensimmäisistä kuukautisista. *Naistutkimus/Kvinnoforskning* 7:3, s. 4-14.
- Aapola, Sinikka (1995) *Individual Experiences Revisited: Memory-work as a Sociological Method*. CSA Conference 4.6.1995 Universite du Quebec, Montreal, Canada.
- Aapola, Sinikka, Kangas, Ilka (1994) *Väistelyä ja vastarintaa. Tarinoita naisten selviytymisestä*. Gaudeamus: Tampere.
- Adler, Janet (1987) Who is the witness? A Description of Authentic Movement. *Contact Quarterly*. Winter, s. 20-29.
- Alanen, Leena (1992) *Modern Childhood? Exploring the "Child Question" in Sociology*. Institute for Educational Research. Publication Series A. University of Jyväskylä: Jyväskylä.
- Bardy, Marjatta (1996) *Lapsuus ja aikuisuus - kohtauspaikkana Emile*. Stakes, tutkimuksia 70: Jyväskylä.
- Behar, Ruth (ei vuosil.) *The Girl in the Cast*. Kongressiesitelmä.
- Benhabib, Seyla (1992) *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Polity Press: Padstow, Cornwall.
- Benjamin, Jessica (1988) Desire of One's Own: Psychoanalytic Feminism and Intersubjective Space. Teoksessa Teresa de Lauretis (toim.), *Feminist Studies/Critical Studies*, s. 78-101. Macmillan Press: Houndsmill etc.

- Benjamin, Jessica (1995) *Like Subjects, Love Objects. Essays on Recognition and Sexual Difference*. Yale University Press: New Haven and London.
- Bjerrum Nielsen, Harriet, Rudberg, Monica (1993) "Halloj tykke!" Kontinuitet og forandring i psykologisk kjønn. Teoksessa Drotner, Kirsten & Rudberg, Monica (toim.), *Dobbeltblikk på de moderne. Unge kvinners hverdagsliv og kultur i Norden*, s. 112-144. Universitetsforlaget: Oslo.
- Bjerrum Nielsen, Harriet, Rudberg, Monica (1993b) Gender, body and beauty in adolescence: Three psychological portraits. *Young* 1:2, s. 32-47.
- Bordo, Susan (1990) Reading the slender body. Teoksessa Jacobus, M., Fox Keller, E. (toim.), *Body/Politics - Women and the discourses of science*, s. 83-112. Routledge: New York and London.
- Brewer, William (1986) What is autobiographical Memory? Teoksessa Rubin, David (toim.), *Autobiographical Memory*, s. 25-49. Cambridge University Press: Cambridge.
- Brisson, Susan (1997) Outliving Oneself: Trauma, Memory, and Personal Identity. Teoksessa Tietjens Meyers, Diana (toim.), *Feminists Rethink the Self*, s. 12-39. Westview Press: Colorado and Oxford.
- Brown, Lyn Mikel, Gilligan, Carolyn (1993) *Meeting at the Crossroads. Women's Psychology and Girl's Development*. Ballantine Books: New York.
- Campbell, Sue (1994) Being Dismissed: The Politics of Emotional Expression. *Hypatia* 9:3, s. 46-65.
- Carrie, Herbert (1992) *Sexual Harassment in Schools. A Guide for Teachers*. David Felton Publishers: London.
- Casey, Edward S. (1987) *Remembering. A Phenomenological Study*. Indiana University Press: Bloomington and Indianapolis.
- Chernin, Kim (1981) *The Obsession: Reflections on the Tyranny of Slenderness*. Harper and Row: New York.
- Coe, Richard (1984) *When the Grass Was Taller. Autobiography and the Experience of Childhood*. Yale University Press: New Haven and London.
- Connerton, Paul (1989) *How Societies Remember*. Cambridge.
- Conway, Martin A. (1995) *Flashbulb Memories*. Lawrence Erlbaum Associates: Hove.

- Cotterill, Pamela (1992) Interviewing Women. Issues of Friendship, Vulnerability, and Power. *Women's Studies International Forum* 15:5, s. 593-606.
- Crawford, June, Kippax, Susan, Onyx, Jenny, Gault, Una, Benton, Pam (1992) *Emotion and Gender. Constructing Meaning from Memory*. Sage: London, Newbury Park, New Delhi.
- Davies, Bronwyn (1993) *Shards of Glass. Children Reading and Writing beyond Gendered Identities*. Hampton Press: Cresskill, New Jersey.
- Davis, Kathy (1994) What's in a Voice? methods and metaphors. *Feminism and Psychology* 4:3, s. 341-61.
- Delaney, Janice, Lupton, Mary Jane, Toth, Emily (1988) *The Curse. A Cultural History of Menstruation. Revised Edition*. University of Illinois Press: Urbana and Chicago.
- Dickson, Anne (1986) *Naisen kirja. Tie terveeseen itsetuntoon*. Anna-lehtikustannus: Helsinki.
- Ehn, Billy (1983) *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Liber Förlag: Stockholm.
- Eichberg, Henning (1994) The Narrative, the Situational, the Geographical. Scandinavian Sociology of Body Culture Traying a Third Way. *International Review of Sociology of Sport* 29: 1, s. 99-113.
- Eskola, Katarina (1997) Varhain kuolleen äidin verhottu muisto. Teoksessa Eskola, Katarina, Peltonen, Eeva (toim.), *Aina uusi muisto*, s. 60-87. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 54: Jyväskylä.
- Eskola, Katarina, Peltonen, Eeva (1997) (toim.), *Aina uusi muisto*. Nykykulttuurin tutkimusyksikkö 54: Jyväskylä.
- Foucault, Michel (1980) *Tarkeilla ja rangaista*. Otava: Keuruu.
- Giddens, Anthony (1984) *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia*. Helsinki.
- Gilligan, Carol (1982) *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
- Gilligan, Carol (1986) Remapping the Moral Domain. Reconstructing Individualism. Teoksessa Heller, Thomas G., Sosna, Morton, Wellbery, David (toim.), *Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*, s. 56-78. Stanford University Press: Stanford.

- Gilligan, Carol (1991) *Joining the Resistance: Psychology, Politics, Girl and Women*. Teoksessa Goldstein, Laurence (toim.), *The Female Body: Figures, Styles, Speculations*, s. 12-47. Harvard University Press: Ann Arbor, Michigan.
- Gilligan, Carol, Brown Lyn Mikel (1992) *Meeting at the Crossroads. The Landmark Book about the Turning Points in Girls' and Women's Lives*. Ballantine Books: New York.
- Golub, Sharon (1992) *Periods. From Menarche to Menopause*. Sage: Newbury Park.
- Gordon, Margaret & Riger, Stephanie (1988) *The Female Fear. The Social Cost of Rape*. Free Press: New York.
- Gordon, Tuula (1993) Toiseuden "esiinmarssi". Esitelmä sosiologipäivillä 27.3.1993. Julkaistu *Sosiologia* 30:3, s. 165-173.
- Gordon, Tuula (1993) *Citizenship, Difference and Marginality in School – with special reference to gender*. A research proposal.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (1996) 'School is Like an Ant's Nest': spatiality and embodiment in schools. *Gender and Education*. 8:3, s. 301-310.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet, Lahelma, Elina (1997) *Spatial Praxis: Dimensions of power and resistance in schools*. Paper to be presented at BSA Annual Conference Power/Resistance 7-10 April 1997, University of York.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Tolonen, Tarja (1995) "Koulu on kuin..." Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. *Nuorisotutkimus* 13:3, s. 3-12.
- Grafton, Sue (1993) *G niin kuin gansteri*. Gummerus: Jyväskylä.
- Grosz, Elizabeth (1995) *Space, Time, and Perversion. Essays on the Politics of Bodies*. Routledge: New York, London.
- Halson, Jacqui (1989) *The Sexual Harassment of Young Women*. Teoksessa Holly, Lesley (toim.), *Girls and Sexuality. Teaching and Learning*, s. 130-142. Open University Press: Milton Keynes, Philadelphia.
- Harris, Thomas A. (1977) *Minulla menee hyvin – entä sinulla?* Ota-va: Keuruu.
- Haug, Frigga (1980) (toim.), *Frauenform I. Alltagsgeschichten und Entwurf einer Theorie weiblicher Sozialisation*. *Argument Sonderband* 45. West-Berlin.

- Haug, Frigga (1983) (toim.), *Frauenformen II. Sexualisierung der Körper. Argument Sonderband 90*. West-Berlin.
- Haug, Frigga and Others (1987) *Female Sexualization. The Collective Work of Memory*. Virago: London.
- Haug, Frigga, Hauser, Kornelia (1991) (toim.), *Die andere Angst. Argument Soderband 184*. Hamburg.
- Hayles, Katherine (1986) Anger in Different Voices. Carol Gilligan and The Mill on the Floss. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. 12:1, s. 23-39.
- Heinämaa, Sara (1996) *Ele, tyylä ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiin fenomenologia ja sen merkitys sukupuolikeyksymykselle*. Gaudeamus: Tampere.
- Heinämaa, Sara, Reuter, Martina (1994) Naisten tunneherkkyys: filosofinen keskustelu tunteiden järjellisydestä. *Naistutkimus/ Kvinnoforskning* 7:1, s. 4-21.
- Heller, Agnes (1985) *The Power of Shame. A Rational Perspective*. Routledge & Kegan Paul: London, Boston, Melbourne and Henley.
- Hey, Valerie (1997) *The Company She Keeps. An Ethnography of Girls' Friendship*. Open University Press: Buckingham, Philadelphia.
- Hihnala, Teija (1992) *Rajoja*. Alvar Aalto-museo.
- Honkasalo, Marja-Liisa (1996) *Boundaries Inside the Subject in Pain Experience*. Paper presented in seminar "Angels and Monsters. Orders and Borders". Jyväskylä 9-13.6.1996.
- Hukkila, Kristiina, Nisula, Tapio (1991a) Seksuaalisuus kulttuurina: tytöt ja seksuaalinen tieto. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.), *Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorisosta ja nuoruudesta*, s. 215-223. Gaudeamus: Helsinki.
- Hukkila, Kristiina, Nisula, Tapio (1991b) Seksuaalikäyttäytymisen kulttuuriset ehdot. Esimerkkinä 15-vuotiaat tytöt. *Nuorisotutkimus* 9:2, s. 3-9.
- Husso, Marita, Jokinen, Eeva, Kaskisaari, Marja, Kosonen, Ulla, Nykyri, Tuija, Sorainen, Antu, Veijola, Soile (1996) *Naissubjektius sukupuoli-järjestyksissä. Empiirinen tutkimusprojekti*. Tutkimussuunnitelma.
- Hoeg, Peter (1994) *Rajatapaukset*. WSOY: Juva.
- Irigaray, Luce (1996) *Sukupuolieron etiikka*. Gaudeamus: Tampere.



- Jokinen, Eeva (1996) *Väsynyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä*. Gaudeamus: Tampere.
- Josselson, Ruthellen (1996) *The Space Between Us. Exploring the Dimensions of Human Relationships*. Sage Publications: Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Julkunen, Raija (1986) Jokapäiväinen aikamme. Teoksessa Heiskanen, Pirkko (toim.), *Aika ja sen ankaruus*, s. 10-21. Gaudeamus: Helsinki.
- Junkkari, Kaija (1992) *Naiseksi joka olet*. Kirjapaja: Jyväskylä.
- Kaarninen, Mervi (1995) *Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa*. Suomen Historiallinen Seura: Helsinki.
- Kauranen, Anja (1995) *Pelon maantiede*. WSOY: Porvoo, Helsinki, Juva.
- Kauppila, Juha (1996) Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa Antikainen, Ari, Huotelin, Hannu (toim.), *Oppiminen ja elämänhistoria*, s. 45-108. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura: Jyväskylä.
- Kerber, Linda, Greeno, Catherine, Maccoby, Eleanor, Luria, Zella, Stack, Carol, Gilligan, Carol (1986) On In a Different Voice: An Interdisciplinary Forum. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 11:2, s. 304-333.
- Keskitalo-Foley, Seija (1996) Sivuuttamisista kohtaamisiin -vallan ulottuvuuksia pedagogiikassa. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.), *Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan käyttäytymisenasetteluja*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14 Katsauksia ja puheenvuoroja.
- Kleinman, Arthur, Kleinman, Joan (1994) How Bodies Remember: Social Memory and Bodily Experience of Criticism, Resistance, and Delegitimation Following China's Cultural Revolution. *New Literary History*, 25, s. 707-723.
- Kinanen, Pia & Lehtinen, Ulla (1996) *Hiljaisten tyttöjen moniäänisyys. Tutkielma hiljaisesta koulutyttöydestä*. Jyväskylän yliopisto yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Pro gradu -tutkielma.
- Kokkonen, Tuomo, Koponen, Eeva, Kosonen, Ulla, Kärki, Anita, Matilainen, Päivi, Remola, Marja-Leena, Venäläinen, Eija (1994) "Se yliopisto välkky jossain mielessä suht vapaana..." *Jannus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti* 2:2, s. 144-154.

- Komulainen, Katri (1994) Retki vastuurationalisuuden käsitteeseen. *Naistutkimus/Kvinnoforskning* 7:1, s. 30-39.
- Korkiakangas, Pirjo (1994) Childhood Memories and the Conceptualisation of Childhood. *Ethnologia Scandinavica* 24, s. 60-69.
- Korkiakangas, Pirjo (1996) *Muistoista rakentuva lapsuus*. Kansatieteellinen arkisto 42: Helsinki.
- Kosonen, Ulla (1987) Naisten ruumiinkokeminen liikunnassa. Teoksessa Pyykkönen, Teijo (toim.) *Liikkuva nainen. Tieteen näkemyksiä naisten liikuntaharrastuksesta*, s. 98-107. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu no 109: Lappeenranta.
- Kosonen, Ulla (1986) Minun juoksuhistoriani. *Kulttuurivibbot* 14:5, s. 15-17; (1992) Teoksessa Veijola, Soile, Tiihonen, Arto ja Sironen, Esa (toim.), *Urheilukirja*. Vastapaino: Jyväskylä, s. 21-36
- Kosonen, Ulla (1994) A Running Girl: Fragments of my Body History. Teoksessa Laine, Leena (toim.), *On the Fringes of Sport*, s. 16-25. The Finnish Society for Research in Sport and Physical Education. Publication 134. Academia Verlag: Sankt Augustin.
- Kosonen, Ulla (1991) *Naisten ruumiillisuus ja liikunta*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto, liikunnan sosiaalitieteiden laitos.
- Kosonen, Ulla (1997) Äidin jalka. Teoksessa Silvennoinen, Martti, Tiihonen, Arto, Immonen, Mikko (toim.), *Härkätaistelija kentän reunalla. Kirjoituksia isistä, lapsista ja urheilusta*, s. 15-21. Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksikkö: Jyväskylä.
- Koulutus. Education in Finland 1991*. Koulutus ja tutkimus 1991:11. Tilastokeskus: Helsinki.
- Lahelma, Elina (1992) *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos, tutkimuksia 132: Helsinki.
- Lahelma, Elina (1994) "But the School likes to mix us". *Nuorisotutkimus* 12:1, s. 21-28.
- Lahelma, Elina (1996) Vallan haastamista? Opettajien kokemuksia oppilaiden sukupuolisesta häirinnästä. *Kasvatus* 27:5, s. 478-488.
- Laine, Kaarlo (1995) "Pakollinen aivojenkasvattamispaikka" – Nuorten metaforia ja koulukokemuksia. *Nuorisotutkimus* 13:3, s. 21-32.

- Laine, Kaarlo (1997) *Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. SoPhi: Jyväskylä.
- Laine, Leena (1989) The 'Nature' of Woman and The 'Nature' of Man: The Effects of Gender Images on Organizing Sports in Finland in the 1920s and 1930s. *Proceedings on the Jyväskylä Congress on the Movement and Sport in Women's Life I*, s. 120-137. Reports of Physical Culture and Health 66, University of Jyväskylä.
- Lallukka, Kirsi (1993) *Lasten paikka sukupolvijärjestelmässä - koettu lapsuus 9-vuotiaiden näkökulmasta*. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita no 80.
- Lerner, Harriet Goldhor (1989) *Kiukku on voimaa. Opas naisille läbeisten ihmissubteiden muuttamiseksi*. Otava: Helsinki.
- Lesko, Nancy (1988) The Curriculum of the Body: Lessons from a Catholic High School. Teoksessa Roman, Leslie, Christian-Smith, Linda, Ellsworth, Elizabeth (toim.), *Becoming Feminine. The Politics of Popular Culture*, s. 123-142. The Falmer Press: Basinstock.
- Levin, David (1991) Visions of Narcissism: Intersubjectivity and the Reversals of Reflection. Teoksessa Dillon, M.C. (toim.), *Merleau-Ponty vivant*, s. 47-90. State University of New York Press: Albany.
- Lewis, Helen Block (1989) The Role of Shame In Depression Over the Life Span. Teoksessa Lewis, H.B. (toim.), *The Role of Shame in Symptom Formation*, s. 29-50. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Hillsdale, New Jersey, London.
- Lidell, Lucy (1988) *Iloitse aisteistasi. Avaa aistisi, löydä kehon ja mielen sopusointu*. Weilin+Göös.
- Lindroos, Maarit (1997) *Opetusdiskurssiin pürretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 153: Helsinki.
- Lindroos, Maarit & Tolonen, Tarja (1995) "Koulu on kuin hullujenhuone". *Nuorisotutkimus* 13:3, s. 13-20.
- Loewald, Hans (1980) *Papers on Psychoanalysis*. Yale University Press: New Haven, London.
- Luttrell, Wendy (1993) "The Teachers, They All Had Their Pets": Concepts of Gender, Knowledge, and Power. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 18:3, s. 505-546.

- Lähteenmaa, Jaana, Näre, Sari (1992) Moderni suomalainen tyttöys: altruistista individualismia. Teoksessa Näre, Sari, Lähteenmaa, Jaana (toim.), *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*, s. 329-337. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki.
- Mahony, P. (1985) *Schools for the Boys? Co-educational reassessed*. Hutchinson: London.
- Martin, Emily (1987) *The Woman in the Body. A Cultural Analysis of Reproduction*. Beacon Press: Boston.
- Measor, Lynda & Sikes, Patricia (1992) *Gender and Schools. Introduction to Education*. Cassell: London.
- Merleau-Ponty, Maurice (1964) The Child's Relations with Others. Teoksessa Evanston, I. (toim.), *The Primacy of Perception*. Northwestern University Press.
- Metso, Tuija (1992) Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja puilo-opettussuunnitelma. Teoksessa Lähteenmaa, Jaana, Näre, Sari (toim.), *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*, s. 270-283. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki.
- Määttänen, Kirsti, Nevanlinna, Tuomas (1996) (toim.), *Muistikirja. Jälkien jäljillä*. Tutkijaliiton julkaisusarja 80: Helsinki.
- Naskali, Päivi (1996) Varasta - lennä - kirjoita. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.), *Pulpetti ja Karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja*, s. 16-30. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14 Katsauksia ja puheenvuoroja: Rovaniemi.
- Nykyri, Tuija (1997) Mekkoonsamättäjät ja syliinsäsulkiijat. Vihaisen naisen asentoja. Teoksessa Jokinen, Eeva (toim.), *Ruumiin siteet. Tekstejä eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta*, s. 65-86. Vastapaino: Tampere.
- Palmu, Tarja (1992) Nimetön Hiiri ja Simo Süli. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa Näre, Sari, Lähteenmaa, Jaana (toim.), *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*, 301-313. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki.
- Palviainen, Ritva (1994) (toim.), *Norsunluinen nenä ja kosteita katsantoja. Ikääntyvien yliopiston perinneseminaarin satoa*. Jyväskylän ikääntyvien yliopiston antologiasarjan julkaisu 4.
- Pandolfi, Mariella (1990) Boundaries inside the Body: Women's Sufferings in the Southern Peasant Italy. *Culture, Medicine and Psychiatry* 14, s. 255-273.

- Peltonen, Ulla-Maija (1996) *Punakapinan muisto. Tutkimus työvien muistelukerronnan muotoutumisesta vuoden 1918 jälkeen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki.
- Prendercast, Shirley (1989) Girls' Experience of Menstruation in School. Teoksessa Holly, Lesley (toim.), *Girls and Sexuality. Teaching and Learning*. Open University Press: Milton Keynes.
- Puurula, Arja (1996) Oppimiskaari, elämäkaari - koulun merkitys lapsen elämän muotoajana. Teoksessa Louekoski, Hannele (toim.), *Yrjö Yrjönsuuri-jublaseminaari*, s. 68-89. Opetushallitus: Helsinki.
- Pötsönen, Riikka & Välimaa, Raili (1995) *Seurustelua ja pelkkää asiaa*. Jyväskylän yliopisto, terveystieteen laitoksen julkaisusarja 1.
- Rachalme, Outi (1996) *Lahjakas nainen tohtoriopiskelijana*. Acta universitatis Tamperensis, ser A vol. 509: Tampere.
- Rechartd, Eero, Ikonen, Pentti (1994) Häpeä psyykkisen lamaannuksen aiheuttajana. *Duodecim* 110:3, s. 278-285.
- Ribbens, Jane (1989) Interviewing - An "Unnatural Situation"? *Women's Studies International Forum*. 12:6, s. 579-592.
- Rogers, Annie, Brown, Lyn Mikel, Tappan, Mark B. (1994) Interpreting Loss in Ego Development in Girls. Teoksessa Lieblich, Amia, Josselson, Ruthellen (toim.), *The Narrative Study of Lives 2*, s. 1-36. Sage Publications: Thousands Oaks, London, New Delhi.
- Roos, Jeja-Pekka, Rotkirch, Anna (1997) (toim.) *Vanhemmat ja lapset*. Gaudeamus: Tampere.
- Rose, Gillian (1993) *Feminism and Geography. The Limits of Geographical Knowledge*. Polity Press: Cambridge.
- Rudberg, Monica (1995) A bloody story? On construction of bodily gender among girls. *Nora* 1, s. 32-45.
- Ruotsalainen, Ritva (1994) Seksiä ja väkivaltaa. Kaksijakoista ruumiskuvaa purkamassa. Teoksessa Heinämaa, Sara, Näre, Sari (toim.), *Pahan tyttäret. Sukupuolitettu pelko, viha ja valta*, s. 234-242. Gaudeamus: Tampere.
- Saarenheimo, Marja (1991) Omaelämäkerrallinen muisti ja elämäkertä. *Gerontologia* 4:5, s. 260-269.
- Saarenheimo, Marja (1997) *Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muistaminen*. Vastapaino: Tampere.

- Saari, Marketta (1992) Iris-rukan oppivuodet. Tyttöjen kansakouluopetus 1930-luvulla. Teoksessa Lähteenmaa, Jaana, Näre, Sari (toim.), *Letit liebumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*, s. 259-269. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki.
- Sarmaja, Heikki (1996) Turpaanvetoja. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.), *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*, s. 10-57. Gaudeamus: Tampere.
- Scraton, Sheila (1992) *Shaping up to Womanhood. Gender and Girls' Physical Education*. Open University Press: Bristol.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (1993) Queer Performativity. Henry James's "The art of the novel". *GLQ* 1, s. 1-16.
- Silberstein, Lisa R., Striegel-Moore, Ruth H., Rodin, Judith (1989) Feeling Fat: A Woman's Shame. Teoksessa Lewis, Helen Block (toim.), *The Role of Shame in Symptom Formation*, s. 89-108. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Hillsdale, New Jersey, London.
- Siltala, Juha (1994) *Miehen kunnia. Modernin miehen taistelu häpeää vastaan*. Otava: Helsinki.
- Simonen, Leila (1995) *Kiltin tytön kapina. Muistot, ruumis ja naisuus*. Gummerus: Jyväskylä.
- Sironen, Esa (1986) Pelastus ruumiista? *Kulttuurivibkot* 14:5, s. 7-11.
- Stephenson, Niamh, Kippax Susan, Crawford, June (1996) You and I and She: Memory-work and the construction of self. Teoksessa Wilkinson, Sue (toim.), *Feminist Social Psychologies. International Perspectives*, s. 182-200. Open University Press: Buckingham, Philadelphia.
- Strandell, Harriet (1993) Yhdessä ja erikseen – sukupuoli lasten päiväkotimaailmassa. Teoksessa Korvajärvi, Päivi, Närkin, Ritva, Saloniemmi, Antti (toim.), *Tieteen huolet, arjen ihmeet*, s. 23-43. Vastapaino: Jyväskylä.
- Tarmo, Marjatta (1992) "Tytöt ne mutisee mekkoonsa." Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Näre, Sari, Lähteenmaa, Jaana (toim.), *Letit liebumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*, 284-300. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki.
- Tarzana, Jane (1994) *Omaelämäkerta. Inestin kokoneen kertomus*. WSOY: Porvoo, Helsinki, Juva.
- Thorne, Barrie (1993) *Gender Play. Girls and Boys in School*. Open University Press: Buckingham.

- Tulvin, Endel (1985) How many Memory Systems are there? *American Psychologists*, 40, s. 385-398.
- Turunen, Merja-Maaria (1996) Kun lapsi ja nuori masentuu. *Mielenterveys* 35:1, s. 16-18.
- Tähkä, Riitta (1989) Psykoanalyttinen näkökulma ajan kokeamiseen. Teoksessa Heiskanen, Pirkko (toim.), *Aika ja sen ankaruus*, s. 56-74. Gaudeamus: Helsinki.
- Walkerdine, Valerie (1990) *Schoolgirl Fictions*. Verso: London, New York.
- Varsa, Hannele (1996) Sukupuolisen häirinnän ja ahdistelun prosessi. Teoksessa Kinnunen, Merja, Korvajärvi, Päivi (toim.), *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*, s. 125-142. Vastapaino: Jyväskylä.
- Veijola, Soile ym. (1995) Memoirs of a Seminar - Bodies Between Substance and Representation in Academy. *Naistutkimus/ Kvinnoforskning* 8:3, s. 58-64.
- Veijola, Soile (1992) Sekapelin metaforat. Teoksessa Sironen, Esa, Tiihonen, Arto, Veijola, Soile (toim.), *Urheilukirja*, s. 209-240. Vastapaino: Jyväskylä.
- Veijola, Soile (1998) *Liikkuvat subjektit, paikallinen tieto. Tutkimuksia urheilusta, turismista ja sosiologiasta*. Väitöskirjan yhteenveto. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia No 232: Helsinki.
- Westlund, Ingrid (1996) *Three Dimensions of Time. The perspective of children*. Nordic Research Symposium NYRIS 5, Tonsberg, Norway 14-18.8.1996.
- Widerberg, Karin (1995) *Kunskapens kön. Minnen, reflektioner och teori*. Nordstedts: Stockholm.
- Widerberg, Karin (1996) Women's Experiences – Text or Relation? Looking at research practices from a sociological and feminist perspective. *Nora* 2, s. 128-136.
- Vilko, Anni (1997) *Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki.
- Willis, Paul (1984) *Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt?* Tampere: Vastapaino.
- Winnicott, D.W. (1971) *Playing and Reality*. Tavistock Publications: Edinburgh.

- Virtanen, Leea (1972) *Tytöt, pojat ja tykkääminen*. WSOY: Porvoo.
- Wolf, Naomi (1990) *The Beauty Myth*. Chatto & Windus Limited: London.
- Young, Iris Marion (1989) A Phenomenology of Feminine Body Comportment, Motility, and Spatiality. Teoksessa Allen, J, Young, I (toim.), *Thinking Muse. Feminism and Modern French Philosophy*, s. 51-70. Indiana University Press: Bloomington and Indianapolis.



## Liite 1

# MUISTOT JA MUISTELUTYÖ RYHMÄSSÄ, HAASTATELLEN JA KIRJOITTAEN

## Lapsuudenmuistojen tutkimus

Lapsuudenmuistoihin kohdistuvaa tutkimusta on harjoitettu pääasiassa kolmesta syystä. Ensiksikin on haluttu tietoa lapsen maailmasta: mitä on olla lapsi? Näitä ovat lähinnä (kehitys)psykologiset ja lääketieteellis-fysiologiset tutkimukset. Toiseksi kirjoitettujen lapsuudenmuistojen kautta on etsitty tietoa yhteiskunnan rakenteista ja instituutioista. Lapsuuden kokeminen sinänsä on silloin sivuseikka, koska päähuomio kiinnittyy ympäristöön. Samoin käy kolmannessakin tapauksessa kun kerätään sosiaalishistoriallista tai antropologista tosiasiatietoa historiallisista tapahtumista, tavoista ja olosuhteista elämäkertaineistosta. (Coe 1984)

Erilaisille tutkimussuuntauksille on ollut tyypillistä se, että lapsuus on nähty ikään kuin välineenä, jota kautta päästään käsiksi tärkeimpiin aiheisiin kuin itse lapsuus. Coe (1984) toteaa, että lapsuudenmuistojen tutkijoiden päämääränä on antaa muoto ja merkitys trivialeeteille, joita lapsuuden maailma on täynnä. Coe havainnollistaa asiaa luokittelulla. Muistoista voidaan saada karkeasti ottaen kah-

denlaista tietoa. Ensimmäiselle tietoluokalle hän antaa nimen “trivia”. Siihen kuuluvat sellaiset elementit lapsuuden biografiassa, joista ei ole löydy mitään varsinaista hyötyä historian, sosiologian, psykologian tai antropologian tutkimukselle. Nämä muistot ovat henkilökohtaisia kirjoittajalle, eikä niillä nähdä olevan välitöntä merkitystä lukijalle.

Toinen tiedonluokka on nimeltään “curiosa”. Tähän luokkaan sijoittuu kaikki se tieto, joka pyörii eletyn lapsuuden ympärillä: välähdykset entisajan elämästä, tavat, instituutiot ja asenteet, kaikenlainen folklore ja eksotiikka, joka tiettyyn aikaan liittyy. Coe huomauttaa, että lapsuudenmuistoissa pieni ja suuri maailma kohtaavat rajoitetussa määrin. “Trivia” muodostaa pienen maailman autenttisuuden, kun taas “curiosa” yhdistää pienen ja suuren maailman. “Trivia” lihallistaa ja tekee symboliseksi “puhtaan lapsuuden” autonomisena olemisen muotona. “Curiosa” yhdistää lapsen kokemuksen vieraaseen aikuisen maailmaan.

Tutkimuksessa on oltu enemmän kiinnostuneita “curiosasta”, joka käsittää kaiken sen, mikä ympäröi lapsuudenkokemuksia. Tähän verrattavissa oleva ajattelutapa on hallinnut myös koko lapsuuden tutkimusta, ja sitä on ns. uusi lapsitutkimus kritisoinut: tietoa lapsuudesta tuotetaan ulkoapäin, aikuisten ehdoilla (Alanen 1992; Lallukka 1993). Vain konkreettinen, tunnistettava, siis aikuisten maailma on useimpien tutkijoiden mielestä mielenkiintoinen.

Lapsuudenmuistojen kuten muidenkin muistojen tutkimuksen yhteydessä on keskusteltu siitä, miten luotettavaa tietoa niiden kautta yleensä saadaan (Korkiakangas 1994). On väitetty, että aikuinen ei ikinä voi ymmärtää lasten kokemuksia, edes omiaan, kuin omasta aikuisen perspektiivistään. Näin on vaikea sanoa, mitkä elementit muistoissa ovat “aitoja” ja “muuttumattomia”. On myös vaikea sanoa, miten lapsuuden jälkeisen elämän tapahtumat ovat vaikuttaneet lapsuudenmuistojen sisältöön ja jär-

jestelyyn. Muistojen kulttuuri- ja arvosidonnaisuus on myös nähty ongelmallisena samoin kuin se, miten nykyiset tapahtumat sekoittuvat muistoihimme.

Jos emme ole hakemassa faktatietoa lapsuutta ympäröivästä maailmasta, voimme vapautua pohtimasta muistin luotettavuutta. Tällöin keskeiseksi nouseekin muistin ominaislaatu toiselta kannalta katsottuna. Se mitä muistamme ja mitä unohdamme kertooakin jotakin yksilöstä ja jotakin yhteiskunnasta sekä jotakin yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Tästä on kyse käytettäessä muistelutyön menetelmää yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Peruslähtökohtana on pyrkimys tavoittaa ne elämykset ja tunteet, jotka on lapsena kokenut ja nähä ne yhteydessä muihin ihmisiin ja ympäristöön.

## Muistelutyö

Frigga Haugin (1980, 1983a, 1983b, 1987) yhdessä tutkimusryhmiensä kanssa kehittänyt muistelutyön menetelmä on levinnyt naistutkijoiden keskuudessa ympäri maailman (Australiassa Crawford ym. 1992; Suomessa Aapola 1994, 1995; Simonen 1995). Menetelmää käytetään myös mm. yliopisto-opetuksen seminaarityöskentelyssä. Esittelen tässä joitakin keskeisiä muistelutyön periaatteita Frigga Haugin ja kumppaneiden teoksesta *Female Sexualization* (1987, 33-72).

Muistelutyön menetelmällä sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa on tavoitteena löytää ja purkaa tapoja, joilla yksilöt menevät mukaan, tuottavat ja uusintavat yhteiskunnan alistavia rakenteita. Muistetut vastarinnan kokemukset sisältävät mahdollisia rakenteiden muuttamisen paikkoja. Tarkoituksena on etsiä todisteita siitä, miten itse olemme aktiivisesti osallistuneet menneiden kokemustemme muotoutumiseen.

Kirjoittaminen ja huomion kiinnittäminen kieleen on tärkeää muistelutyössä. Kysytään, miten kieli tuottaa, uusintaa ja muuttaa sosiaalisia suhteita ja sosiaalista todellisuutta. Miten menneisyydestä puhutaan ja mitä seuraamuksia erilaisilla puheessa tuotetuilla menneisyyden versioilla käytännössä on. Kirjoittaminen, varsinkin naisille, on kaunokirjallisuuden ja “arkikirjoittamisen” välisten rajojen ylittämistä. Se antaa mahdollisuuden ottaa itsensä vakavasti. Kirjoittaminen on myös vallitsevien diskurssien purkamista, kun siinä kiinnitetään huomiota kliseisiin sanontoihin ja kuvauksiin, jotka sisältävät tukahduttavia merkityksiä, heijastavat populaaria viisautta ja erilaisia selittämisen malleja. Yhtä tärkeää kuin se mistä kirjoitetaan, on huomioida hiljaisuudet ja aukkoajat.

Muutokseen pyrkimisessä ovat ristiriitaiset kokemukset avainasemassa. Halutaan nostaa esiin konflikteja, jotka näkyvät vallitsevan kulttuurin arvojen ja ihmisten jokapäiväisen elämän välillä. Siten menetelmä suuntautuu sellaisia teorioita vastaan, joiden mukaan olemme pelkästään roolien kantajia ja normien ja odotusten toteuttajia. Meissä kaikissa on olemassa vastarinnan elementtejä, jotka on täytynyt tukahduttaa.

Olen soveltanut muistelutyön menetelmää omaan käyttööni sopivaksi. Vaikka olen tehnyt muunmuassa tavallisilta näyttäviä elämäkertahaastatteluja, olen koko ajan pyrkinyt olemaan uskollinen muistelutyön menetelmän idealle – tai ainakin joillekin niistä. Seuraavassa kerron, mitkä ideat ovat keskeisiä muistelutyössä oman tutkimukseni kannalta.

### *Pienet tapahtumat*

Pienet tapahtumat, palaset tai fragmentit lapsuuden kokemuksissa muodostavat keskeisen ajatuksen, jota olen halunnut kuljettaa läpi aineistonkeruumatkani. Tapahtuma

pyritään esittämään sellaisenaan ilman kommentointia tai jälkiviisautta. Pienten tapahtumien tärkeys nousee siitä, että niiden kautta pystymme eläytymään siihen lapseen, joka on tapahtuman kokenut. Mikäli kertoja esittää laajemman tarinan lapsuudestaan (omassa tutkimuksessani koulunkäynnistään), on houkutus astua analysoivan ja loogisesti tapahtumia järjestävän ja selittävän aikuisen rooliin. Olen onnistunut keskeisen pyrkimykseni toteuttamisessa vaihtelevalla menestyksellä.

Suurimpana esteenä pienten tapahtumien keräämisen täydelliselle toteutumiselle on ehkä ollut se, etteivät työskentelypuitteeni ole samanlaiset kuin Frigga Haugin ryhmillä. Heillä on ollut kiinteä tutkimusryhmä, joka on pysynyt yhdessä useampia vuosia. Haugin ja kumppaneiden (1987) mielestä kollektiivisuus on eräs edellytys muistelutyölle. Perustelut nojaavat naisliikkeen perinteeseen: naiset ryhmänä kärsivät sorrosta, niinpä heidän on myös ryhmänä toimittava sortoa vastaan. Ryhmä mahdollistaa sen, että jokainen tuo siihen oman pienen kertomuksensa, ja sitä pystytään käsittelemään useita kertoja.<sup>1</sup> Kirjoittaminen ja muiston työstäminen on siis prosessi. Aivan tämänkaltainen prosessi ei toteutunut omassa ryhmässäni. Sen sijaan toteutui toisenlainen prosessi, joka on myös kollektiivisen työskentelyn ansiota: muiston kertominen äänen herättää toisissa henkiin omia muistoja, jotka taas synnyttävät lisää muistoja.

Oma muistelutyön ryhmäni muistutti siis vain etäisesti esikuvaansa. Emme olleet kiinteä tutkimusryhmä, vaan jokaisella oli omat tutkimusintressinsä – joskin olimme kaikki kiinnostuneita koulusta ja ruumiillisuudesta. Kokoonnuimme vain neljä kertaa. Joka kokoontumisella oli oma teemansa: “välitunti”, “oppitunti”, “ruumis” ja “valokuva”. Haugin ryhmän kokoontumisissa käsiteltiin yhden kirjoittajan kertomus tekemällä kirjoittajalle kysymyksiä aukko-kohdista ja kliseisistä lauseista, jonka jälkeen kertomus yleensä kirjoitettiin uudelleen.

Meidän ryhmässämme kirjoitettiin, mutta kirjoituksia ei käsitelty ryhmässä. Ennen jokaista tapaamista ryhmäläiset lähettivät minulle muistelunsa kyseisestä teemasta. Näiden kirjoitusten perusteella laadin kartan, jonka avulla johdattelin keskustelua tapaamisissamme. Kartasta oli se hyöty, että jo valmiiksi muistettu avasi tietä ryhmätyöskentelyssä uusille muistoille, joiden luultiin jo unohtuneen. Kirjoitusten tarkoitus oli myös stimuloida muistia yksilötasolla ennen yhteistä muistelua. Kirjoitukset jäivät minulle tutkimusmateriaaliksi. Muistelutyön ryhmästä keräämäni aineisto on rikas ja täynnä muistoja pienistä tapahtumista.

Voiko muistelutyön periaatetta sitten toteuttaa muuten kuin kollektiivissa? Ensimmäiseksi keräämäni aineisto sisältää kirjoitettuja koululiikuntamuistoja, joita ei käsitelty eikä uudelleenkirjoitettu ryhmässä. Tämä aineisto sisälsi sekä koululiikuntahistoriikkeja että fragmenteista koostuvia kirjoituksia. Historiikkienkin sisältä löytyi fragmentteja, joissa oli omakohtaisesti eletyn maku.

Haastattelu on menetelmänä ongelmallinen kun halutaan kerätä muistoja pienistä tapahtumista. Haastatteluissa naiset pyrkivät kertomaan koko koulunkäyntihistoriansa, vaikka yritinkin keskittää heidän huomionsa yksittäisiin muistoihin. Lisäksi he kertoivat laveasti muustakin elämästään kuin koulunkäynnistä. Toki sekaan mahtuu paljon myös kertomuksia yksittäisistä tapahtumista. Varsinkin jos tapahtumat oli koettu voimakkaasti, ne kyllä kerrottiin.

### *Erilaiset muistot*

William Brewer (1986, 26) jakaa omaelämäkerralliset muistot kolmeen eri luokkaan (ks. myös Saarenheimo 1991). Ensimmäinen luokka käsittää yksittäiset henkilökohtaiset muistot. Ne ovat muistoja määrätystä menneisyyden episodeista. Usein niitä kutsutaankin pelkästään episodeiksi

(esim. Tulvin 1985). Ne koetaan tyyppillisesti eräänlaisena menneisyyden uudelleen elämisenä ja elämyksellisyys on niiden keskeinen komponentti. Ne sisältävät runsaasti visuaalista mielikuvastoa sekä muistikuvia alkuperäiseen tilanteeseen liittyvistä ajatuksista ja tunteista. Ne kyetään yleensä sijoittamaan tiettyyn aikaan ja paikkaan, ja niiden todenperäisyydestä ollaan vakuuttuneita. Nämä muistot ovat puhdasoppisen muistelutyyön menetelmän materiaalia.

Omaelämäkerrallisten muistojen toisen luokan muodostavat omaelämäkerralliset faktat. Ne viittaavat kokijan menneisyyteen liittyvään informaatioon, johon ei sisälly varsinaista mielikuva-ainesta. Kolmas luokka on yleiset henkilökohtaiset muistot. Ne sisältävät aineksia useista samantyyppisistä tai toistuvanluonteisista kokemuksista.

Omassa aineistossani on edustettuna kaikkiin kolmeen eri luokkaan kuuluvia muistoja. Haastattelussa ja ryhmäkeskustelussa tuntui olevan helpompaa kertoa yleisellä tasolla siitä, mitä omassa koulussa tapahtui, millaisia opettajia sattui kohdalle, minkälaisia kurinpitomenetelmiä opettajat käyttivät, minkälaista kouluruoka oli jne. Syvemmälle meneminen esimerkiksi kertomalla miltä itsestä tuntuivat tietyn opettajan tietyt kurinpitomenetelmät tai se kun pakotettiin syömään inhoamaansa ruokaa on jo huomattavasti vaikeampaa – tai sitten se vaatii paljon aikaa ja rauhaa. On pystyttävä luomaan luottamuksellinen ilmapiiri. Siksi kirjoitetut kertomukset, jotka jäivät vain minun käyttööni, sisälsivät enemmän yksittäisiä henkilökohtaisia eli episodisia muistoja kuin muu aineisto.

Pitkin aineistokeräysmatkaani ohjeeni oli: kun minulle kerrotaan tapahtuma koulusta, kysyn miltä tapahtuma kertojasta tuntui. Joskus onnistuin noudattamaan ohjettani, toisinaan ohje oli kokonaan kadonnut näkyvistäni. Joidenkin henkilöiden kohdalla ohjeen noudattaminen tuntui luontevalta. Se tarkoitti lähinnä sitä, etten minä kysyjänä eikä toinen vastaajana kiusaantunut kysymyksestä. Joissakin tilanteissa, kun esimerkiksi esillä oli muisto joka kos-

ketti läheltä omia herkkiä alueitani, kysymys juuttui kurkkuuni. Tai oli tilanteita, joissa arastelin tai pelkäsin henkilöä, jolle kysymys olisi pitänyt esittää. Varsinkin äitini sukupolven edustajilta – jos kyseessä oli kaiken lisäksi entinen opettaja – oli vaikea kysyä heidän tuntemuksistaan. Toki monet heistä kertoivat spontaanisti monista episodisista muistoista, jolloin saattoi käydä niin, että itse ahdistuin näin intiimistä luottamuksesta.

Miksi sitten painotin episodisia, itse elettyjä muistoja? Haugilaisen muistelutyön eräs lähtökohta on näkemys ihmisestä aktiivisena, oman elämänsä osallistujana. Muutos on mahdollinen ei pelkästään tiedostamisen kautta – joka on ensimmäinen askel – vaan vasta kun pystyy tarttumaan kiinni tapahtuneeseen myös tunnetasolla, eläytyen. Tärkeitä muutoskohtia ovat katkokset, käännekohdat.

Kun ymmärrämme konkreettisten, arkisten tapahtumien tasolla, miten olemme olleet mukana luomassa suhdettamme yhteiskuntaan ja muihin ihmisiin, meille avautuu mahdollisuus vapautua syyllisyyden taakasta ja pysytymme näkemään uusia vaihtoehtoja rakentaa elämäämme. Eletyn elämän voi jälkeempäin rekonstruoida ja palata tiettyjen tilanteiden tuntemuksiin. Juuri nämä tuntemukset ovat sitä aktiivista minää, joka on reagoinut sisimmässämme – vaikkakin ulkoisesti passiivisena. Lapsena ja nuorena meidän on ollut vaikea ilmaista tuntemuksiamme monista erisistä, mutta onneksi niihin on mahdollisuus palata. Tuntemusten ilmaiseminen on vapauttava kokemus.

En kuitenkaan pidä muita omaelämäkerrallisen muistojen lajeja episodisia muistoja arvottomampina. Niitä aineistostani on suurin osa. Ne kertovat myös erilaisista tavoista rakentaa suhdettaan kouluun toimintoihin, opettajineen ja kavereineen. Miksi koulusta kerrottaessa tietystä asioista puhutaan ja toisista vaietaan? Ne eivät siis kerro totuutta koululaitoksestamme, vaikka niihin saattaa sisältyä tosiasiatietoja (omaelämäkerralliset faktat).



Omaelämäkerrallisten muistojen lisäksi aineistosta löytyy myös semanttisia ja generisiä muistoja (Brewer 1986). Semanttinen muisto on sellainen, jossa ilman mielikuvia tulee mieleen johonkin sanaan tai aihepiiriin liittyviä asioita. Semanttisissa muistoissa kerrotaan millaista koulussa on ollut ilman että muistoihin sisältyisi ilmauksia omakohtaisesti koetusta: millaisia kurinpitomenetelmiä on käytetty, millaista oli tyttöjen liikuntakasvatus, millaisia välitunteileikkejä harrastettiin jne. jossain päin Suomea jonakin aikana. Semanttinen muisto taas sisältää pelkän visuaalisen mielikuvan esimerkiksi koulurakennuksesta tai -pihasta. Generiset ja semanttiset muistot ovat arvokkaita koulun historiallisen ajan kuvauksessa. Muistelemisessa ne yleensä edelsivät ja pohjustivat omakohtaisten kokemusten esilletuloa. Olen ottanut nämäkin muistot mukaan aineistoa analysoidessani.

## Muistelutyön ryhmä: miksi ja miten muistelimme?

### *Ryhmän muodostuminen*

Muistelutyön ryhmän jäsenet olivat akateemisesti koulutettuja naisia. Ryhmän koko oli kahdeksan naista, joiden ikäjakauma oli 31:n ja 47:n ikävuoden välillä. Itse olin yhdeksäs muistelija. Aloite ryhmän syntymiseen tuli sekä minun että ryhmäläisten taholta. He olivat jo valmiiksi tehneet jonkin verran keskenään muistelua koulusta ja olivat motivoituneita jatkamaan eri syistä: oman itsensä, koulua käyvän lapsensa tai käsillä olevan tutkimuksen takia.

Koin ryhmän erittäin aktiivisena ja energisena. Odotin muistelutyön ryhmän tapaamisia jonkin verran peloissani ja jännittyneenä: entäpä jos en hallitse tilanteita, toiset ottavat ohjat käsiinsä ja en saa tapaamisista irti mitä haluaisin.

sin? Koin aluksi itseni ulkopuoliseksi; ryhmän muut jäsenet tunsivat toisensa jo pitemmältä ajalta.

Matkustin Helsinkiin, jonne ryhmä kokoontui neljänä iltana suunnilleen kymmenen kuukauden sisällä. Ryhmäläiset olivat tehneet työpäivän muualla ja useimmiten he valittivat väsymystä. Kokoontumisten aluksi juotiin kahvia ja teetä ja syötiin patonkia sekä vaihdettiin kuulumisia tai tietoja ajankohtaisista tapahtumista. En hoputtanut muistelemisen aloittamista, joskin joskus mieleni teki kyllä hoputtaa, sillä käytettävissämme oli rajoitettu aika, koska olin yleensä vielä lähtemässä samana iltana takaisin kotiin.

### *Huomioita ryhmän työskentelystä*

Olin saanut etukäteen kirjoitukset tapaamisen teemasta (opitunti, välitunti, ruumis; valokuvateemasta ei kirjoitettu). Kirjoitusten pohjalta laadin kartan teemoista joita niissä käsiteltiin. Ajattelin, että johdattelisin keskustelua kyseisten teemojen pohjalta. Esitellessäni jonkin teeman toivoin, että esimerkit saisivat liikkeelle ryhmäprosessin, joka synnyttäisi yhä uusia ja uusia muistoja ketjureaktion tavoin. Aloitin aiheista, joita kirjoituksissa käsiteltiin eniten. Kaikkia suunnittelemani teemoja ei ehditty käsitellä.

Tässä ryhmässä, kuten ryhmissä yleensäkin, oli paljon puhuvia, jonkin verran puhuvia ja vähän puhuvia. Aktiivisuus ei mennyt ikäjärjestyksen eikä statuksen mukaan. Eräs paljon puhuva tiedosti oman äänekkyytensä eikä halunnut asettua mikrofonin lähelle. En missään vaiheessa yrittänyt haastatella ketään saadakseni vähemmän puhuvia sanomaan enemmän. Annoin puheen virrata melko vapaasti ja aina kun puhe jostain aiheesta näytti tyrehtyvän, heitin uutta teemaa purtavaksi. Väistämättä esiin tuli myös muistoja, jotka olin saanut jo kirjoitettuna. Mielestäni se ei ollut mikään haitta. Yksi ääneen puhuttu muisto synnyttää yleensä toisia.

Muistelijat pysyivät hyvin annetussa teemassa. He jäsensivät teemaa hyvin tiedostavasti aivan kun olisivat tienneet mitä heiltä odotin. Olimme kaikki tutustuneet koulua koskevaan tutkimukseen sukupuolinäkökulmasta. Luettu tieto vaikutti selvästi muistojen aihepiiriin ja sisältöön, siihen mitä ja miten muistettiin. On tietysti mahdollista sanoa, olisiko tiettyjä asioita muistettu ilman, että niiden aihepiiri tai problematiikka olisi nostettu yleisemmän mielenkiinnon kohteeksi. Tämä kaikki liittyy muistamisen ongelmaan. Tietty osa muistoista aktivoituu eri tekijöiden vaikutuksesta. Näitä tekijöitä voivat olla ihmisen henkilökohtaisen sisäisen ja oman elämän tietyt vaiheet, yhteiskunnallis-kulttuuriset tapahtumat jne.

Koin keskustelun ilmapiirin enimmäkseen vapautuneena ja innostuneena. En voi tietenkään puhua ryhmään osallistuneiden puolesta. Olin itse lisäksi välillä jännittynyt, jopa ahdistunut, ryhmän vetäjän roolissani. Nämä olivat hetkiä, jolloin koin riittämättömyyden tunteita siitä, että keskustelu tuntui junnaavan paikoillaan. Loppujen lopuksi paikallaan junnaamisellakin on oma viestinsä. Se voi kertoa esimerkiksi siitä, että tästä syvemmälle ei uskalleta mennä, sillä silloin ehkä jouduttaisiin paljastamaan liian arkoja asioita. Muisteleminen kulki mielestäni koko ajan turvallisilla vesillä suurilla tunnekuohuja vältellen.

Itse huomasin menneeni pari kertaa omassa muistelemisseni yllättäen aremmalle alueelle kuin olin aikonut. Tajusin kertoessani jotain muistoa, että tähän muistoon sisältyy avain johonkin minulle tärkeään asiaan. Mitä omiin muistoihin heittäytyminen välillä melko suurella tunnelatauksella vaikutti ryhmän vetämiseen? Tarkoitukseni ei ollut pysyä pelkkänä tarkkailijana ja ryhmän työskentelyn vetäjänä. Pidin alun alkujaan itsestään selvänä sitä, että olisin yksi muistelijoista. (Näinhän oli myös alkuperäisessä Frigga Haugin muistelutyön ryhmässä toimittu. Tosin nyt työskentelytapa oli erilainen.) Kuitenkin kanssamuistelijan ja ryhmän vetäjän rooli haittasivat välillä toinen

toisiaan. Kapinoin hiljaa mielessäni sitä vastaan, että minun tarvitsi ylipäänsä puuttua yhtään millään lailla keskustelun kulkuun. Olisin halunnut olla pelkästään yksi muistelijajoista. Niinpä aktiivisuuteni puuttua eri teemoin muistelemisen prosessiin alkoi hiipua ryhmän kokoontuessa toisen kerran. En enää niin jännittänyt etukäteen sitä, tulisivatko tietyt teemat käsitellyiksi; kaikki muistettu tuntui tärkeältä. Oloni oli paljon vapautuneempi ja nautin tapaamisestamme enemmän. Olin aistinut, että muistelijat olivat kokeneet muistelun tärkeäksi ja muistelivat mielellään.

### *Muistelemisen motiivit ja funktiot*

Muistelemisella oli yhtäikaa monta eri motiivia ja funktiota, jotka kietoutuivat toisiinsa. Lisänä oli oma motiivini tutkia muistojen sisältöjä ja osallistua muisteluun yhtenä ryhmän jäsenenä ymmärtääkseni paremmin omaa suhdettani kouluun.

Muistelussa voivat painottua psykologiset, sosiaaliset tai eksistentiaaliset aspektit (Saarenheimo 1997, 46-47). Muistelemisen psykologiset funktiot liittyvät yleensä minäkäsitykseen, itsearvostukseen ja identiteetin vahvistamiseen, jatkuvuuden tunteen ylläpitämiseen, elämäntarkasteluun, onnistuneeseen surutyöhön sekä (kognitiivisten) muistikykyjen ylläpitämiseen. Sosiaalisesta näkökulmasta painottuvat muistelun tarinankertomisen funktiot, jossa yhdistyvät sekä informatiiviset että viihdyttävät aspektit. Muistelemisellä nähdään olevan myös positiivisia vaikutuksia yhteisötunteen ylläpitämiseen sekä ikäluokkien välisten statuserojen tasoittamiseen. Eksistentiaaliset funktiot liittyvät kysymykseen elämän merkityksestä, oman eletyn elämän arvon tunnistamisesta sekä menneen ja tämänhetkisen yhteensovittamisesta.

Tässä muistelutyön ryhmässä, joka oli koottu tiettyä tarkoitusta varten, painottui muistelun sosiaalinen funk-

tio. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten tyttö oli koulun kokenut ja hahmottaa sitä kautta koulua sukupuoleksi kasvamisen paikkana. Ennen kaikkea tämä tavoite oli tutkijan, mutta mielsin sen myös koko ryhmän yhteiseksi kiinnostuksen kohteeksi. Myös viihdyttävä aspekti oli läsnä: haluttiin nauttia tarinoiden kertomisesta ja kuuntelemisesta ja olla yhdessä. Mutta myös psykologisella funktiolla oli merkitystä. Koska kyse oli naistutkimukseen suuntautuneesta ryhmästä, ryhmässä vahvistettiin eittämättä myös naisidentiteettiä jakamalla yhteisiä kokemuksia. Varsinainen terapeutin elämäntarkastelu (vrt. Saarenheimo 1997, 39) oli luullakseni vähäisempää; tämä jäi jokaisen sisäiseksi asiaksi eikä sitä purettu auki. Eksistentiaalinen funktio oli myös läsnä. Kokemusten jakaminen nimittäin tekee henkilökohtaista kollektiivista ja saattaa vapauttaa syyllisyyksien taakoista.

Marja Saarenheimon (1997) vanhusten muisteluun kohdistuneen tutkimuksen mukaan muistelun lopputulos on sidoksissa muistelijoiden omiin käsityksiin muistelun luonteesta ja merkityksestä. Emme ryhmässä käyneet varsinaista keskustelua muistelemisen merkityksestä kullekin muistelijalle. Hahmottelemani motiivit ovat tulkintoja ryhmän perustamisvaiheessa käydystä epävirallisesta keskustelusta. Kukaan ryhmän jäsen ei kuitenkaan asettanut kyseenalaiseksi tällaisen muistelemisen mielekkyyttä tyylillä "mitä sitä vanhoja kaivelemaan".

## Erilaisia kohtaamisia: kirjoitukset, haastattelut ja ryhmä

Se miten keräämiäni muistoja luen ja tulkitsen, riippuu siitä miten ja missä yhteydessä muistot ovat syntyneet. Olen tekemisissä kahdenlaisten muistojen kanssa: kirjoitettujen ja puhuttujen. Koululiikuntamuistot ovat kirjoituksia,

muistelutyön ryhmässä tuotettiin sekä kirjoitettuja että puhuttuja muistoja ja haastattelujen muistot ovat puhuttuja. Muistot ovat syntyneet erilaisissa tilanteissa. Kirjoitetut muistot on (oletettavasti) työstetty yksinään, ryhmässä toisten ihmisten läsnäololla ja osallisuudella on suuri merkitys muistojen syntymiselle ja haastattelussa dialogi haastattelijan ja haastateltavan välillä on ohjannut muistelun sisältöä ja tapaa muistella.

Naistutkimuksessa keskusteltiin varsinkin 1980-luvulla subjekti–objekti-suhteen purkamisesta tutkijan ja tutkittavan väliltä ja kritisoitiin vaatimusta, jonka mukaan tutkijan tulisi pysytellä ulkopuolisena suhteessa tutkimaansa aiheeseen ja aineistoon. Karin Widerbergin (1996) mielestä tämä keskustelu on jäänyt kesken ja osittain unohtunut, koska nykyinen trendi naistutkimuksessa suosii hänen mielestään naisten kokemusten ja subjektiviteetin tarkastelua filosofisella ja teoreettisella tasolla. Tutkimuskäytännöistä puhutaan hänen mukaansa liian vähän. Kuitenkin nämä käytännöt ovat perustana tavalle, jolla naisten kokemuksia tulkitaan: ovatko ne pelkkiä tekstejä vai onko niillä yhteys elettyyn elämään sekä minkälaisia tulkintoja eletystä elämästä kokemusten kautta voi tehdä. Eletyn kokemuksen ja sen verbaalisen ilmaisun välinen ero on siinä, että kun kokemus ilmaistaan, sosiaalinen ulottuvuus tulee oleelliseksi; se mitä kokemus koskee, mistä muistossa puhutaan, nousee esiin kun se ilmaistaan.

Mitä sitten naisten kokemukset kertovat heidän elämästään ja sen mukana yhteiskunnasta, jossa he elävät, tai diskursseista, jotka koskettavat heidän elämäänsä ja yhteiskuntaa, kysyy Widerberg. Kertovatko ne todellisista naisista vai siitä miten naisista tehdään todellisia? Widerbergin mielestä kokemukset kertovat kummastakin edellisestä. Sillä diskurssiivinen ulottuvuus kokemuksen ilmaisemisessa tarjoaa rakentavan jännitteen suhteessa elettyyn elämään. Kokemuksen ilmaiseminen on poliittinen toimenpide: se sisältää reflektion ja muutoksen. (Widerberg 1996)

Widerberg (1996) vertailee haastattelua ja muistelutyötä tiedon tuottamistapoina ja sitä, miten tutkija asettuu niissä suhteeseen tutkittavien kanssa. Hän näkee haastattelumenetelmän sisältävän vaarapaikkoja, joissa tutkija voi pudota "positivistisen tiedontuottamisen" ansaan. Haastattelu on aina dialogi: tutkijan ja tutkittavan välille syntyy suhde, johon kumpikin osapuoli tuo persoonallisuuden piirteensä ja sosiaalisen taustansa. Lisäksi tiedon tuottamiseen vaikuttaa haastattelutilanne. Jos tämä suhde ja tilanne häilytetään aineiston analyysivaiheessa, yhteys siihen todellisuuteen, jota kokemusten oli tarkoitus edustaa, katkeaa. Syntyy myös eettisiä ongelmia. Tutkija asettuu ylituomariksi, jolla on yksinoikeus tulkita toisten elämää. Tätä ristiriitaa on feministisessä tutkimuksessa yritetty ratkoa monin tavoin (esim. Cotterill 1992; Ribbens 1989).

Muistelutyössä subjektin ja objektin välinen suhde häipyä; tutkija ja tutkittava ovat yhtä. Näin tapahtuu, jos kirjoittaa, reflektoi ja analysoi omia muistojaan tai jos muistelutyön ryhmässä jäsenet toimivat sekä kokemusten tuottajina että tutkijoina. Keskeistä aidolle muistelutyön periaatteelle on kirjoittaminen. Kirjoitetaan kertomus, johon yritetään kuvata mahdollisimman konkreettisesti ja yksityiskohtaisesti kaikki tilanteeseen tai tapaukseen liittyvät seikat. Kirjoittaminen on samalla selittämistä – jo ajan kulumisen tapahtuneesta tuo selittämisen pakosti mukaan – mutta analysointia ei saa harjoittaa.

Kirjoittaminen prosessina antaa muistolle eri ulottuvuuden kuin puhuminen. Ensiksikin se vie enemmän aikaa ja toiseksi kirjoittaessa sanoja valikoidaan tarkemmin kuin puhuttaessa. Sanoista tulee tärkeitä. Paitsi että kirjoittaminen on enemmän reflektointia kuin puhuminen, kirjoittaminen tapahtuu myös enemmän omilla ehdoilla. Se ei ole dialogia samalla tavalla kuin haastattelu.

Muistelutyössä päästään kiinni kokemukseen erityislaatuisella tavalla siksi, että muisto liittyy aina tiettyyn tilanteeseen. Siksi Widerbergin mielestä – toisin kuin ehkä

psykologien mielestä (Stephenson ym. 1996) – muiston keskiössä onkin ennemmin tilanne kuin minä itse. Metodin päämääränä ei ole rakentaa minua, kuten elämänkerassa, vaan pikemminkin tilanteita erilaisine suhteineen – ja samalla minua? Tämä avaa mahdollisuuksia selittää suhteita, jotka muodostavat kokemuksen. (Widerberg 1996)

## Haastattelukokemukset

Olen kirjoittanut tutkimusmatkani aikana kaksi erilaista tiivistelmää haastattelukokemuksistani. Olen tiivistänyt heti haastattelujen päätyttyä seuraavasti:

Koin haastattelut positiivisina, jopa nautin niistä. En jännittänyt kuten ekakertoja haastatellessani 10 v. sitten. Pysyin mielestäni luomaan tyydyttäviä haastattelutilanteita. En ehkä olisi halunnutkaan intiimimpiä paljastuksia enkä tuttavallisempia suhteita. Huomasin aina välillä kysyväni, miten haastateltava koki jonkin tilanteen tai mitä hän tunsi. Jotkut tajusivat sen, toiset eivät. Yritin luovia kulloisenkin tilanteen mukaan. Välillä olin itse aktiivisempi, välillä annoin toisen puhua jos puhetta riitti. En paljoa kertonut omista kokemuksista. Minulle tuli sellainen tunne, ettei siitä välitetty. Jos olin puhelimesta kertonut tutkivani naiseksi kasvamista koulussa, se selvästi häiritsi haastateltavaa. Silloin hän otti asiakseen ruveta pohtimaan mitä sellainen olisi voinut olla. Huomasin (ja sanoinkin) että se taitaa olla tutkijan tehtävä miettiä tuollaista.

Noin vuotta myöhemmin tutkimusprojektimme seminaarissa (kevät 1995) pohdin kohtaamisiani haastateltavien kanssa seuraavasti:

Haastatteluhetkellä ja haastatteluja purkaessani ja lukiessani koin monenlaisia tunteita. Ihmeekseni tunteet, varsinkin negatiiviset tunteet, tuntuivat häiritseviltä. Koin itseni jo-



tenkin huonoksi tai ei-hyväksyttäväksi, kun jokin haastateltava tai tietyt haastateltavan mielipiteet ärsyttivät minua. Näin ongelmana sen, että tuntemukseni vaikuttavat tiedostukseni ulkopuolella tapaan, jolla tulkitsem haastateltavieni naisten elämää. Minkälaisen kuvan annan naisesta, joka mielestäni on toiminut tai ajattelee “väärin” asioista? Ainoana keinona tehdä näkyväksi haastateltaviin suhtautumisen on pohtia sitä, miksi reagoin tietynlaisiin naisten elämiin tai niistä kertomisen tapoihin voimakkaasti.

Heti haastattelut tehtyänä minulla oli siis tyytyväinen olo; koin onnistuneeni paria häiritsevää seikkaa lukuunottamatta. Olisin ehkä halunnut olla aktiivisempi kertomalla myös omista koulukokemuksistani. Toiseksi ymmärsin, että olin tehnyt virheen kertoessani haastateltaville tutkimusongelmastani. Vuoden päästä olin purkanut haastattelut, lue-  
nut niitä läpi ja tehnyt haastateltavien kouluhistorioista tiivistelmät. Nyt koin huonouden tunteita ärsytyksistä, jotka liittyivät haastateltavien tiettyihin kertomisen tapoihin. Tarkemmin sanoen: minua ärsytti joidenkin haastateltavien epäkriittinen suhtautuminen kouluun sekä koulutuksen (ja työnteon) ihannointi. Koin ärsytyksen vaikuttavan jopa muistojen lukemiseen ja tulkitsemiseen. Etsin keinoa tuoda tuntemukseni osaksi tulkintaani.

Entä nyt? Mietin, olenko pudonnut “positivistisen tiedontuottamisen” ansaan, josta Widerberg varoitti. Epäilykseni koskivat osittain haastateltavan ja itseni välistä dialogia. Pohdin omaa aktiivisuuttani sekä tutkimuksesta antamaani informaatiota. Sen sijaan en kiinnittänyt huomiota itse haastattelutilanteeseen: minkälaisessa elämäntilanteessa ja ympäristössä kohtasimme? Koin silloin eettisen ongelman polttavana: olenko asettumassa ylituomariksi, joka arvostelee haastateltavien mielipiteitä.

Nyt olen valinnut, mitä osia haastateltavien puheesta käytän tutkimuksessani hyväksi ja millä tavoin. Koen vieläkin, että olen joutunut tekemään väkivaltaa haastateltavien

kertomuksille. Olenhan joutunut pilkkomaan heidän melko lineaarisina edenneitä kouluhistorioitaan. Lisäksi olen joutunut häivyttämään melkoisen määrän tietoa, jota naiset kertoivat elämästään ja ajan tapahtumista. Mutta koska olin valinnut lähtökohdaksi muistojen tutkimisen, en pystynyt paneutumaan kokonaisuun kertomuksiin. Koen tehneeni vääryyttä näitten naisten kertomalle, mutta muutaakaan en voinut. Kertomukset kyllä elävät ja vaikuttavat minussa, ja jokainen kohtaaminen on muuttanut minua, kuten ihmisten väliset kohtaamiset tekevät.

Entä sitten kokemani tunteet, joiden ilmaantumista pidin ongelmallisena? Olen vähitellen hyväksynyt ne inhimillisinä tosiasioina, joita ei voi välttää edes niin keinotekoisessa suhteessa kuin tutkimuksen teko. Ärsytykset ovat antaneet minulle tietoa itsestäni ja kasvattaneet suhtautumisessani minua vanhemman ikäpolven elämään.

## Koululiikuntakirjoitukset

Koululiikuntakirjoitukset ilmestyivät minulle postitse tai välikäsiä kautta. En siis tavannut kirjoittajia, joista suurin osa oli naistutkimuksen opiskelijoita. Sain muutaman kirjoituksen pyynnön jälkeen tutkijakollegoilta. Kellekään kirjoittajalle en ole tehnyt lisäkysymyksiä kirjoituksen pohjalta tai tarkistanut taustatietoja tms. Oikeaoppiseen muistelutyön menetelmäänhan kuuluu tarinoiden uudelleenkirjoittaminen ryhmän esittämien kysymysten pohjalta. Tarkoitus on päästä lähemmäksi tuntemuksia kiinnittämällä huomiota kliseisiin kuvauksiin ja pohtia kirjoituksen aukkoja, sitä mikä on “unohtunut” tai vaiettu.

Kirjoitukset pysyivät annettujen teemojen puitteissa (liite 2). Yhdessä kirjoituksessa pohdittiin yleisemmin naisliikuntakulttuuria. Kirjoitusten sisältöön ja aiheen käsittelytapaan ohjasi osaltaan (opiskelijoilla) sekä koko luen-

tosarja ruumiillisuudesta että itse pitämäni ensimmäinen luento. Luentosarjan ulkopuoliset kirjoittajat olivat hekin naistutkimukseen perehtyneitä. Kuitenkaan kriittisyys tai pohdiskeluvuus ei ole vierasta arkimuistelussakaan (vrt. koko projektini alkusysäys, jota selostan aivan aluksi).

## Viite

<sup>1</sup> Sinikka Aapola (1995) on esittänyt kollektiivisen työskenteilyn ja aineiston tuottamisen tapaan sisältyviä pulmia. Ensikkin voi tapahtua erilaisuuden kieltämistä sosiaaliluokan, rodun tai etnisen ryhmän pohjalta ryhmän sisäisten valtasuhteiden perusteella. Toiseksi etsittäessä kollektiivista 'totuutta' annetusta tilanteesta taustalla saattaa piillä objektivisuuden vaatimus, jota Haug ryhmineen alunperin lähti kritisoi-maan. Kolmanneksi työskentelyperiaatteen mukaan ensimmäinen esitetty versio tapahtumasta katsotaan aina epätäydelliseksi, korjausta vaativaksi. Tämä ristiriidassa Haugin 'tyypillistä' omaelämäkertaa kohtaan suunnatun kritiikin kanssa.

## Liite 2

### AINEISTOT

#### *I Aineisto: Kirjoitetut koululiikuntamuistot*

**K**oululiikuntakertomukset on kerätty keväällä 1992 naisopetukseen kuuluneen Radikaali ruumis -luentosarjan yhteydessä. Kirjoitukset kävivät kyseisen luentosarjan suorituksesta (tosin kaikki kirjoittajat eivät tehneet sitä suorituspöytäkirjassa). Pidin itse ensimmäisen luennon, jossa käsitelin naisten ruumiillisuutta yleisesti, kerroin hie-man muistelutyöstä sekä jaoin monisteen teemoista, joiden toivoin auttavan muistelua. Monisteen sisältö oli seuraava:

*Muisteletko Sinä tapahtumia, jotka liittyvät koululiikuntaan?*

Tulevatko koululiikuntaan liittyvät tapahtumat puheeksi ystäväsi tai tuttujesi kanssa? Minkälaisia ovat ensimmäiset muistosi koululiikunnasta? Entä mieliinpainuvimmat?

*Minkälainen Sinä olit koulutyttönä?*

Liittykö vaatteesi tai ulkonäköösi muistoja? Miten koulussa pukeuduttiin liikuntatunnilla ja minkälaisia välineitä tarvittiin? Olitko sinä hyvä liikunnassa?

*Minkälaisia muistoja Sinulla on murrosikään liittyvistä fyysisistä muutoksista?*

Miten liikunta- ja terveyskasvatuksessa huomioitiin murrosikä? Miten itse koit muutokset (rintojen kasvu, kuukautisten alkaminen)? Vaikuttiko murrosikä liikuntaan tai päinvastoin?

*Miten koulussasi subtauduttiin niihin, jotka eivät olleet hyviä liikunnassa?*

Oliko onnistuminen tärkeää? Miten koit epäonnistumiset? Vaikuttiko liikunnassa onnistuminen tyttöjen välisiin suhteisiin?

*Minkälaisia muistoja Sinulla on subtautumisesta hygieniaan ja siisteyteen?*

Vaadittiinko koulussa suihkussakäyntiä ja valvottiinko sitä? Muistatko mitään erityistä pukuhuoneen tunnelmasta?

*Miten luulet koululiikunnan vaikuttaneen nykyiseen liikuntaharrastukseesi tai subteeseesi omaan ruumiiseen?*

Muistatko että olisit koululiikunnassa löytänyt omat voimasi ja taitosi tai mieluisan liikuntalajin, jota vielä harrastat?

Kirjoituksia kertyi yhteensä 14 kappaletta. Suurin osa, 11 kappaletta, oli luentosarjan satoa. Kolme kirjoitusta (omani mukaan lukien) tuli ulkopuolelta pyydettyinä tutkijakollegoilta.

## *II Aineisto: Haastattelut*

Haastattelut tein keväällä 1994. Haastateltavat – yhtä lukuun ottamatta – valitsin Ikääntyvien yliopiston opiskelijoista. Menin tarkoitusta varten Ikääntyvien luennolle, joka käsitteli sota-ajan kansakoulua. Tilaisuuden lopussa kerroin tutkimuksestani ja pyysin halukkaita osallistujia ilmoittautumaan minulle. Haastateltavaksi ilmoittautui 9 naista, joista valitsin 6. Näiden naisten lisäksi haastattelin yhden opiskelijanaisen, joka oli osallistunut vetämääni seminaa-

riin, jossa hän jo kertoi koulumuistoistaan. Haastattelut kestivät puolestatoista kahteen tuntiin. Litteroituna tekstiä kertyi 157 sivua.

Haastattelussa käyttämäni teemarunko:

Minkälaisia kouluja on käynyt?

Minkälainen on ollut koulutyttöinä?

Oliko koulunkäynti mieluisaa/epämieluisaa?

Suhtauduttuinko koulussa erilailla tyttöihin ja poikiin?

Jos käynyt tyttökoulu: Mitä ominaisuuksia tyttöjen käyttäytymisessä painotettiin?

Millaisia opettajia muistuu mieleen?

Miten opettajat pitivät järjestystä yllä?

Koulun fyysinen kasvatus?

Oma sopeutuminen/vastarinta?

Murrosikä/koulu?

### *III Aineisto: Muistelutyön ryhmä*

Ryhmään kuului yhteensä 8 muistelijaa. Mukana oli pari varttunutta tutkijaa sekä jatko-opiskelijoita. Yhteensä kokoonnuimme neljä kertaa loppusyksyn 1993 ja alkusyksyn 1994 välillä Helsingissä. Kokoontumisen teemat:

1. kerta: oppitunti

2. kerta: välitunti

3. kerta: ruumis

4. kerta: valokuva

Kokoontuminen kesti kerralla pari-kolme tuntia. Äänitin keskustelut ja purin nauhat. Tekstiä kertyi yhteensä 70 sivua (kolmesta ensimmäisestä teemasta). Lisäksi oli kirjoitetut kertomukset, yhteensä 17 kappaletta.

## Kaarlo Laine: Ameba pulpetissa

*Ameba pulpetissa* on sukellus koulun arkikulttuuriin. Kirja luotaa nuorten ja koulun suhdetta tilanteessa, jossa vanhat ajattelumallit ja toimintatavat ovat riittämättömiä jäsentämään yksilöllistyvän nuorisokulttuurin ja tasapäistävien instituutioiden jännitteitä. Kaarlo Laine analysoi miten koulun aika- ja tilarakenteet sekä rutuinit puuduttavat oppilaiden ja opettajien työtä ja olemista sekä myös sitä monimuotoista ja rikasta elämää, joka kätkeytyy koulun virallisen kuoren alle.

SoPhi 13, 1997, ISBN 951-39-0084-3, 158 sivua, 95 mk

## Kimmo Jokinen:

### Suomalaisen lukemisen maisemaihanteet

Kirjallisuus on keskeinen osa suomalaista kulttuuria. Kun tavalliset lukijat kertovat suosikkikirjallisuudestaan, kriitikot määrittelevät hyvää kirjallisuutta ja lukijat koulussa ja työpaikoilla pohtivat Rosa Liksomin "outoa" kertomusta, he samalla määrittelevät itseään, omaa kulttuuriaan ja käsitystään hyvästä elämästä. Kimmo Jokinen tarkastelee väitöskirjatutkimuksessaan kolmea kirjallisuuden vastaanottoa koskevaa aineistoa. Ne kertovat meistä ja kulttuurimme maisemaihanteista sekä myös kulttuurissamme tapahtuvista muutoksista ja muutosten syistä.

"Kulttuurintutkijoita on epäilty suurten rakenteellisten kysymysten hylkäämisestä... Kulttuurintutkijan paras puolustus on näyttää omalla työllään, ettei väite ole totta. Kimmo Jokisen työn voi laskea niiden joukkoon."

Emeritusprofessori Antti Eskola, Tampereen yliopisto

SoPhi 14, 1997, ISBN 951-39-0085-1, 226 sivua, 100 mk

## Tuija Nykyri: Naisen viha

*Naisen viha* tarttuu paljon puhuttuun, mutta vähän tutkittuun aiheeseen. Se kysyy, miten naiset kertovat vihan tunteistaan, aggressiivisuudestaan ja väkivaltaisuudestaan. Naisen vihaa koskevissa käsityksissä toistuvat monet länsimaiselle ajattelulle tyypilliset vastakkainasettelut, joiden hierarkkisuuutta teos kriti-soi. Tuija Nykyri tarjoaa aivan uudenlaisia tapoja käsitteellistää naisen vihaa tarkastelemalla esimerkiksi vihaisen naisen asentoja ja sitä, miten naiset kirjoittavat ja puhuvat vihaa.

**SoPhi 24, elokuu 1998, ISBN 951-39-0194-7, 100 mk**

**SoPhi**

Jyväskylän yliopisto

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos/Juha Virkki

PL 35

40351 Jyväskylä

p. 014-603123, fax 014-603101

e-mail [jutavi@dodo.jyu.fi](mailto:jutavi@dodo.jyu.fi)

<http://www.jyu.fi/~yhtfil/sophi/sop.html>

Tilaukset:

Kampus Kirja

Kauppakatu 9

40100 Jyväskylä

p. 014-603157, fax 014-611143,

e-mail [kampuskirja@co.jyu.fi](mailto:kampuskirja@co.jyu.fi)





Koulu on suosittu arkimuistelun kohde. Mikä yhdistäisikään meitä enemmän kuin muistot kouluruuasta, liikuntasaleilta ja opettajista. Ulla Kosonen pysähtyy tässä tutkimuksessa naisten koulumuistojen äärelle ja kysyy, mitä ne kertovat naiseksi kasvamisesta.

Sukupuolinäkökulmasta lähtevän koulututkimuksen mukaan koulussa - tasa-arvopyrkimyksestä huolimatta - tytöiltä ja pojilta odotetaan erilaista käyttäytymistä ja mielenkiinnon kohteita ja heille suodaan erilaisia vapauksia ja vastuita. Tutkimuksessa aikuisia naisia on pyydetty palaamaan tyttöinä kokemuksiin kirjoittamalla, haastatteluissa ja ryhmämuistelussa. Muistoissa on mahdollisuus elää uudelleen tapahtumat ja ymmärtää ne kietoutuneina koulun järjestyksiin.

Tutkimuksessa keskeisiksi muistelun kohteiksi nousevat oma ruumis, ystävyys, pojat ja opettajat. Häpeä ja pelko nousevat muistoista voimina, jotka tukahduttavat oman itsen kuuntelua. Ystävyksistä löydetään tilaa hauskanpitoon ja vastavuoroiseen kanssakäymiseen.

# Ulla Kosonenen Koulunnuisioja naisiseksi kaasvaamisesta

SOPHI